



UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI PERUGIA

Dipartimento di Lingua, letteratura e arti italiane nel mondo

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

CICLO DEL CORSO DI DOTTORATO

XXXVII

CONSAPEVOLEZZA PRAGMATICA E SHOCK CULTURALE

PROPOSTE DIDATTICHE DEDICATE ALLO SVILUPPO DI
COMPETENZE PRAGMATICHE IN APPRENDENTI DI ITALIANO
COME LINGUA STRANIERA

ANDREA CIVILE

A.A. 2023/2024

Tutor: prof. Roberto Dolci (Università per Stranieri di Perugia)

Co-tutor: prof.ssa Elisabetta Santoro (Universidade de São Paulo)

Ringraziamenti	5
Introduzione	6
Capitolo 1: Dall'apprendimento in contesti LS all'interazione nel contesto universitario italiano.....	16
1.1 L'oggetto della ricerca: gli apprendenti di italiano LS e la consapevolezza pragmatica in contesto accademico	16
1.1.1 Bisogni comunicativi.....	18
1.1.2 Disorientamento culturale e isolamento sociale.....	20
1.2 Il contesto di partenza: l'italiano in ambienti educativi LS	25
1.2.1 Il mito della correttezza grammaticale.....	26
1.2.2 Il timore dell'errore	29
1.2.3 La sovrastima delle competenze	33
1.3 Il contesto di arrivo: la vita universitaria in Italia.....	36
1.3.1 La comunicazione accademica	40
1.3.2 La burocrazia.....	42
1.3.3 La vita oltre l'università	44
Capitolo 2: Adattamento e shock socioculturale: tassonomia di riferimento.....	47
2.1 La definizione di <i>shock</i> culturale di Kalervo Oberg.....	47
2.2 L'adattamento pluri-culturale: un approccio ispirato alla teoria integrativa della comunicazione e dell'adattamento interculturale di Young Yun Kim.....	51
2.3 Il rischio di shock culturale virtuale e disallineamento pragmatico nelle interazioni digitali.....	58
Capitolo 3: La competenza pragmatica: coordinate epistemologiche e studi empirici	62
3.1 Approccio della ricerca: la pragmatica interlinguistica, interculturale e cross-culturale	62
3.2 Consapevolezza e sviluppo di competenze pragmatiche.....	65
3.2.1 La consapevolezza pragmatica nell'apprendimento delle lingue: i contributi di Andrew D. Cohen e Noriko Ishihara.....	67
3.2.2 Il concetto di competenza pragmatica di Naoko Taguchi	70
3.2.3 La semantica delle interazioni umane di Anna Wierzbicka.....	72
3.2.4 La pragmatica e la mediazione nel Companion Volume del QCER.....	75
3.3 La teoria degli atti pragmatico-culturali.....	77
3.3.1 La teoria "classica" degli atti linguistici: da John L. Austin a John R. Searle	80
3.3.2 La teoria degli atti pragmatici di Jacob L. Mey.....	83
3.3.3 La linguistica culturale di Ferzan Sharifian.....	87

Capitolo 4: Cortesia e richieste: prospettive inter e cross-culturali 91

4.1 Approcci alla cortesia: paradigmi pragmatico-culturali 91

- 4.1.1 Strategie di cortesia e gestione della faccia: il modello di Penelope Brown e Stephen Levinson..... 93
- 4.1.2 Cortesia linguistica e pragmatica interculturale: i contributi di Shoshana Blum-Kulka e Gabriele Kasper 97
- 4.1.3 Comunicazione implicita ed esplicita: il concetto di culture a basso e alto contesto di Edward T. Hall 99
- 4.1.4 Dimensioni culturali e comunicazione: il modello di Geert Hofstede..... 104

4.2. La formulazione di richieste..... 107

- 4.2.1 La gestione della faccia e la mitigazione nelle richieste in italiano..... 111
- 4.2.2 Gli studi del Grupo de Pesquisa "Pragmática (inter)lingüística, cross-cultural e intercultural" (GPP) 114

Capitolo 5: Esplorare la complessità pragmatica: metodologie e strumenti 119

5.1 Introduzione al quadro metodologico 119

- 5.1.1 Dalla teoria alla pratica: strutturazione metodologica e finalità del percorso didattico..... 121
- 5.1.2 Differenti traiettorie dell'apprendimento: contesti LS e L2 a confronto .. 124

5.2 Dalla percezione all'interazione: tra teoria e pratica..... 127

- 5.2.1 Pragmatic Perception Questionnaire (PPQ)..... 128
- 5.2.2 Stimulated Recall (SR) 135
- 5.2.3 Analisi qualitativa e intervento glottodidattico: gruppi focali, discussioni in plenaria e feedback incrociato 137
- 5.2.4 Written Discourse Completion Task (WDCT) 139
- 5.2.5 Multiple-Choice Discourse Completion Task (MCDCT) e Think- Aloud Protocol (TAP)..... 143
- 5.2.6 Learner Feedback Survey (LFS) 150

5.3 Accessibilità e sostenibilità del percorso didattico..... 152

Capitolo 6: Prepararsi a interagire nel contesto accademico italiano: sviluppare consapevolezza pragmatica attraverso le richieste 156

6.1 Organizzazione del percorso: un dialogo tra ricerca e didattica democratica 156

- 6.1.1 Come comunicano gli italiani? Analisi delle percezioni in ingresso attraverso questionari di valutazione dell'appropriatezza pragmatica PPQ 159
- 6.1.2 Una brutta figura? Riflessioni metapragmatiche sulla "bella figura" e le sue implicazioni culturali 162
- 6.1.3 Contesto che hai, italiano che usi. Valenza contestuale e gestione consapevole del grado di (in)formalità..... 170

6.1.4	Professore che hai, richiesta che fai. Riflessioni sull'appropriatezza pragmatica nella formulazione di richieste formali scritte in contesto accademico	177
6.1.5	Interlocutore che hai, strategia che usi: esplorazione della formulazione di richieste con DCT aperti e chiusi e confronto con le preferenze della comunità dei parlanti italiani	183
6.1.6	Che cosa, a chi e come: attività di scrittura condivisa per la valutazione dell'impatto didattico	187
6.2	Autovalutazione e pratica riflessiva: un percorso condiviso tra chi apprende e chi insegna	191
6.2.1	Valutazione diffusa e sviluppo dell'autonomia degli apprendenti	193
6.2.2	Oltre la didassi: autovalutazione dell'insegnante e relazione etica con gli apprendenti	196

Capitolo 7: Partire dai dati: analisi e discussione del percorso didattico

7.1	Che cosa raccontano i dati	199
7.2	Analisi delle percezioni iniziali degli apprendenti tramite PPQ	201
7.2.1	Percezioni nel gruppo sperimentale LS in Brasile (LS_USP)	202
7.2.2	Percezioni nell'unità sperimentale LS da remoto LS Gruppo LS_JP	208
7.2.3	Percezioni nell'unità di controllo L2 in presenza Gruppo L2_UniStraPg ..	214
7.2.4	Percezioni nell'unità di controllo L2 da remoto Gruppo L2_IT	220
7.3	SR scritto sul concetto di brutta figura	225
7.3.1	Analisi di esempi realizzati nelle unità sperimentali LS Gruppo LS_USP e Gruppo LS_JP	226
7.3.2	Analisi di esempi realizzati nelle unità di controllo L2 Gruppo L2_UniStraPg e Gruppo L2_IT	229
7.4	Esplorazione sulla formulazione di richieste: indagine quali-quantitativa sulle competenze già acquisite tramite tagging dei WDCT	233
7.4.1	Indagine nell'unità sperimentale LS in presenza Gruppo LS_USP	235
7.4.2	Indagine nell'unità sperimentale LS da remoto Gruppo LS_JP	253
7.4.3	Indagine nell'unità di controllo L2 in presenza Gruppo L2_UniStraPg	266
7.4.4	Indagine nell'unità di controllo L2 da remoto Gruppo L2_IT	283
7.5	Sviluppo della consapevolezza nella formulazione di richieste: analisi quantitativa degli MCDCT e analisi qualitativa tramite focus group basati sulla metodologia TAP	295
7.5.1	Analisi nell'unità sperimentale LS in presenza Gruppo LS_USP	297
7.5.2	Analisi nell'unità sperimentale LS da remoto Gruppo LS_JP	302
7.5.3	Analisi nell'unità di controllo L2 in presenza Gruppo L2_UniStraPg	307
7.5.4	Analisi nell'unità di controllo L2 da remoto Gruppo L2_IT	313
7.6	Osservazioni della formulazione di richieste: esempi di elaborati <i>task-based</i> realizzati tramite scrittura condivisa	318

7.6.1	Task 1: focus sulla distanza sociale e sul potere percepito.....	320
7.6.2	Task 2: comunicazione accademica strutturata	325
7.7	LFS e misurazione dell’impatto del percorso	327
	Conclusioni e prospettive future	331
	Bibliografia	335

RINGRAZIAMENTI

Un sentito ringraziamento va a tutte le persone che, con il loro supporto e la loro disponibilità, hanno reso possibile questo percorso di ricerca.

Un riconoscimento speciale è dovuto alla professoressa Elisabetta Santoro, per la supervisione attenta e la pazienza dimostrata, soprattutto nella fase finale della stesura, nonostante gli impegni accademici e le difficoltà legate alla distanza geografica e al fuso orario. Un sincero ringraziamento anche al professor Roberto Dolci, per la guida e il supporto forniti lungo il cammino.

Un grazie particolare va alle colleghe brasiliane Ana Mhereb e Sulamita Mattos, per l'ospitalità e i preziosi consigli durante la permanenza in Brasile, e a tutte le professoresse dell'*Universidade de São Paulo*, con una menzione speciale per la professoressa Adriana Mendes Porcellato e la professoressa Luciane do Nascimento Spadotto. Alla professoressa Porcellato, in particolare, si deve un ringraziamento per l'organizzazione dei laboratori, la comunicazione istituzionale e per aver reso possibile il coinvolgimento in numerose attività di ricerca, a partire dall'ingresso nel *Grupo de Pesquisa em Pragmática (inter)linguística, intercultural e cross-cultural* (GPP).

Un pensiero di gratitudine va alla famiglia, per aver concesso il tempo e lo spazio necessari per dedicarsi a questo progetto.

Si ringraziano inoltre le colleghe e i colleghi del dottorato, le ricercatrici e i ricercatori incontrati nel corso di convegni e seminari, così come i professionisti del settore che hanno contribuito con stimoli e riflessioni.

Infine, il ringraziamento più grande è rivolto a tutte le studentesse e gli studenti che hanno partecipato alla ricerca. La speranza è di aver offerto, anche in piccola misura, un contributo utile affinché la loro scoperta della lingua e della cultura italiana possa essere un'esperienza ancora più significativa e coinvolgente.

INTRODUZIONE

Le incomprensioni e i fraintendimenti sono fenomeni interazionali che, al di là di una volontarietà più o meno riscontrabile di chi li mette in atto, si verificano molto di frequente, anche fra parlanti della stessa lingua madre (L1). Condividere la stessa lingua e, presumibilmente, le medesime coordinate socioculturali, di fatti, non rappresenta la *conditio sine qua non* in base alla quale poter evitare malintesi o equivoci a priori. Tuttavia, sapere di poter contare su coordinate linguistico-culturali note a tutte le parti coinvolte in uno scambio è sicuramente un vantaggio significativo per dirimere, disambiguare o, quantomeno, diminuire il potenziale conflittuale di alcune *impasse* comunicative (Lakoff, 1975; Leech, 1980).

Nelle interazioni interculturali, dunque, *a fortiori* per la presenza di interagenti di culture diverse, con sistemi di valori fra loro difforni e credenze, norme sociali e pratiche linguistiche distinte, raggiungere un obiettivo comunicativo compiutamente più prossimo all'ideale che i partecipanti allo scambio si pongono già in fase di progettazione del messaggio oggetto dell'interazione stessa (Austin, 1962; Searle, 1969) risulta essere una sfida ancora più complessa. È infatti in quest'ottica che entra in gioco il ruolo di una glottodidattica cross-culturale, che concepisca l'apprendimento di una lingua straniera già di per sé come uno stimolo all'interazione interculturale.

In effetti, imparare una lingua significa entrare a far parte, seppur inizialmente solo in senso metaforico, di un gruppo con specifiche norme e pratiche socioculturali, talvolta molto distanti da quelle possedute nella propria cultura. Il compito di chi si occupa di educazione linguistica, pertanto, è di far riflettere gli apprendenti su tali norme e pratiche, stimolando al confronto fra le concettualizzazioni culturali della lingua oggetto di studio e le lingue dei discenti.

Viene dunque da chiedersi quali possano essere le modalità per portare avanti questo approccio, in particolare quando non si opera in contesti in cui la lingua target è una lingua seconda (L2). Favorire lo sviluppo di questa prospettiva cross-culturale nella didattica delle lingue straniere, in modo da incoraggiare il confronto fra le L1 degli apprendenti e la lingua target, a maggior ragione in ambiti didattici dedicati all'insegnamento di una lingua straniera (LS), poveri di stimoli

interazionali significativi, non è però un compito semplice: la percezione della realtà socioculturale di riferimento risulterebbe comunque parziale e, nella maggior parte dei casi, mediata unicamente dall'esperienza personale di chi insegna. Fortunatamente, a offrire sostanziali opportunità capaci di superare le distanze geografiche è la tecnologia, grazie alla quale lo sfruttamento didattico delle risorse presenti in rete, nonché la possibilità di creazione di materiali *ad hoc* attraverso applicativi mediati in maniera più o meno marcata dai computer, il lavoro di chi si occupa di glottodidattica può risultare molto più agevole ed efficace. A maggior ragione in questi contesti educativi, tra l'altro, lavorare sulle potenzialità della multimodalità nell'apprendimento linguistico fornisce preziosi stimoli utili ad ampliare il ventaglio di possibili realizzazioni comunicative a disposizione degli apprendenti. I discenti, infatti, grazie a questi strumenti fondamentali, possono sperimentare con più consapevolezza strategie funzionali a precisi scopi comunicativi, poiché riescono a mettere a fuoco come realizzare precisi processi di significazione attraverso modalità linguistiche, paralinguistiche o extralinguistiche sempre differenti (Barton, 2007; Kress, 2010).

Chi studia e impara l'italiano o una qualsiasi altra lingua straniera, dunque, ha bisogno di possedere questo repertorio di strategie per poter realizzare più atti comunicativi e, allo stesso tempo, di avere la giusta consapevolezza dei fattori contestuali della lingua target, perché è in base alle norme pragmatiche che vigono nel gruppo di riferimento che sarà in grado di applicare in maniera culturalmente adeguata le strategie comunicative che riterrà opportune di volta in volta (Ishihara, 2007).

Ecco perché, in una realtà in cui l'intensificazione delle interazioni tra culture diverse impone sfide sempre più complesse alla didattica delle lingue straniere, l'acquisizione linguistica necessita di essere trasformata in un processo strettamente legato alla comprensione e all'adattamento delle norme socioculturali: è la capacità di usare la lingua in modo appropriato rispetto al contesto sociale e comunicativo, interpretando e producendo significati impliciti e norme culturali uno degli obiettivi primari, in quanto strumento indispensabile per sviluppare la capacità di comunicare efficacemente in ambienti con differenze culturali significative (Cohen & Ishihara, 2010). Ma come progettare un intervento didattico che, sforzandosi di superare il "mito della correttezza grammaticale" (Held,

2021), sviluppi una consapevolezza delle pratiche comunicative reali, spesso diverse da quelle a cui l'apprendente è abituato (Taguchi, 2015)?

In questo lavoro di ricerca, con riferimento alla didattica dell'italiano come lingua non materna, si intende provare a offrire uno spunto didattico utile a fornire un tentativo di risposta a questo quesito. Nello specifico, lo scopo è proporre alcune idee pratiche da implementare con apprendenti di italiano in contesti di LS che, coinvolti in programmi di mobilità internazionale verso l'Italia, alla prima esperienza di contatto con il contesto universitario, rischiano, per mancanza di adeguati strumenti pragmlinguistici e, soprattutto, sociopragmatici, di vivere un'esperienza di *shock* culturale particolarmente intensa, in termini di risposta emotiva e cognitiva significativa all'incontro con norme e valori culturali profondamente diversi, spesso associata a disorientamento e difficoltà di adattamento.

Considerando che la ricerca ha come obiettivo generale riflettere su come si possa agevolare l'inserimento degli apprendenti nel contesto accademico italiano, sono state formulate le seguenti domande di ricerca:

1. In che misura è possibile sviluppare gradualmente la consapevolezza pragmatica attraverso l'esposizione a contesti di riflessione e confronto con modelli linguistici autentici?
2. Che tipo di effetto possono avere su questo sviluppo graduale della competenza (meta)pragmatica strumenti come i *Written Discourse Completion Task* (WDCT) e i *Multiple-Choice Discourse Completion Task* (MCDCT)?
3. Nell'ideazione di un percorso didattico dedicato, in che modo e con quali risultati si possono integrare DCT e altri strumenti, tra cui questionari di autovalutazione pragmatica, *Stimulated Recall* (SR) e strumenti di scrittura condivisa?
4. Che cosa emerge dal confronto tra gruppi di apprendenti che imparano l'italiano in Italia (L2) o in altri contesti (LS)? Esistono differenze sostanziali riconducibili anche al contesto in presenza e a distanza?

5. Quali aspetti fa emergere la valutazione da parte degli studenti di un percorso didattico incentrato sulla pragmatica? Gli input forniti possono agevolarli realmente nello sviluppo della consapevolezza? Gli studenti, come valuterebbero gli strumenti e le modalità impiegate?

A fronte di queste domande, le ipotesi di partenza suggerivano che studiare e vivere in Italia, pur offrendo un contatto diretto e continuo con la comunità socioculturale target, non fosse di per sé sufficiente a garantire lo sviluppo della competenza (meta)pragmatica. L'acquisizione di tale competenza si è confermata essere un processo graduale, caratterizzato non tanto da un allineamento automatico alle norme locali, quanto da un percorso di riflessione e adattamento pragmatico, in cui gli apprendenti hanno dovuto confrontarsi attivamente con modelli linguistici diversi dai propri.

Si è ritenuto, inoltre, che un intervento didattico mirato, rivolto a studenti di italiano LS in procinto di partire per la loro prima esperienza di studio in Italia, potesse costituire un valido supporto per affrontare le difficoltà legate allo *shock* culturale e alla gestione delle interazioni accademiche e quotidiane.

Nel perseguire questo obiettivo è stato necessario considerare il *transfer* pragmatico come un elemento inevitabile, che ogni apprendente ha vissuto in modo differente a seconda del proprio retroterra linguistico-culturale. L'approccio adottato non ha cercato di definire una norma unica di "correttezza pragmatica", ma ha piuttosto fornito strumenti per favorire la consapevolezza delle differenze interlinguistiche e interculturali nella realizzazione degli atti comunicativi, con un *focus* particolare sulla formulazione delle richieste.

Per rendere efficace il percorso didattico si sono implementati *input* autentici e attività interattive, come l'esposizione a video, il confronto con modelli nativi e la partecipazione attiva a scenari comunicativi realistici, strumenti che hanno incentivato la riflessione metapragmatica e reso l'esperienza più coinvolgente. La proposta di attività immersive legate alla realtà universitaria e alle interazioni quotidiane, come ipotizzato, si è rivelata essere una strategia didattica

in grado di avvicinare gli apprendenti alle dinamiche comunicative dell'italiano in uso.

In questo quadro, i DCT hanno giocato un ruolo chiave: l'uso dei WDCT nella fase iniziale ha permesso agli apprendenti di attivare e applicare le competenze pregresse, mentre l'introduzione degli MCDCT ha favorito un confronto critico tra diverse strategie interazionali, portando a una maggiore consapevolezza delle proprie scelte comunicative. Si è inoltre integrato il percorso con strumenti digitali interattivi con lo scopo di rendere il percorso più dinamico, consentendo agli studenti di rivedere e ricalibrare le proprie strategie sulla base di un confronto costante con il gruppo e con i modelli di riferimento.

Parallelamente, l'impiego di strumenti di autovalutazione e riflessione retrospettiva, come i questionari di percezione pragmatica e lo SR, ha facilitato un'analisi più approfondita delle scelte comunicative adottate dagli apprendenti. Inoltre, le attività di scrittura condivisa *task-based* hanno offerto un ulteriore spazio di sperimentazione, consentendo agli studenti di applicare in modo consapevole le strategie discorsive apprese e di valutare l'impatto delle loro scelte nella realizzazione degli atti comunicativi.

Pur essendo complesso testare l'efficacia del percorso didattico con lo stesso campione prima e dopo l'esperienza nel contesto target, il confronto tra un intervento in contesti di italiano LS significativi e un'analisi condotta su studenti già inseriti in ambienti di italiano L2, come ipotizzato, si è dimostrato un metodo valido per valutare l'efficacia dell'approccio adottato. A confermarlo sono le reazioni che gli apprendenti nei due gruppi di analisi hanno fornito non solo per misurare l'impatto didattico, ma anche per comprendere il livello di coinvolgimento e la percezione degli strumenti impiegati.

Come suggerito dalle domande e dalle ipotesi di ricerca, attraverso il percorso didattico si è insistito sulla gestione della formalità e dell'informalità in diversi contesti e, in maniera più mirata, sulla formulazione delle richieste. Pur trattandosi di un atto linguistico universale, per una percezione culturalmente

difforme del concetto di "faccia" e della minaccia a essa connessa, infatti, la stessa richiesta può essere espressa attraverso differenti strategie di cortesia culturalmente codificata che portano i parlanti di una data comunità a preferire certe strategie anziché altre (Brown & Levinson, 1987). Questa variabilità rende essenziale un percorso formativo che consenta agli studenti di sviluppare le competenze necessarie per adattare le proprie richieste al contesto e alla sensibilità culturale italiana, riducendo i rischi di fraintendimento e di impatti negativi sull'interazione, soprattutto in un ambito così complesso e sfaccettato come quello della vita universitaria (Caffi, 2007).

In questi termini, la collaborazione con il *Grupo de Pesquisa em Pragmática (inter)linguística, intercultural e cross-cultural* (GPP) ha permesso di strutturare una base epistemologica e un'impostazione metodologica molto solide per analizzare questo fenomeno in modo sistematico e fondato, dando anche modo di beneficiare dei dati della ricerca sulla formulazione di richieste in diverse culture, che il gruppo è riuscito a raccogliere in oltre dieci anni di attività.

La collaborazione con il GPP, però, ha anche dato modo di approcciare una delle due realtà LS in cui il percorso didattico di questa ricerca è stato sperimentato: l'*Universidade de São Paulo* (USP). Il Brasile, infatti, sia per il rapporto culturale che ha con l'Italia, sia per la prossimità linguistica, rappresenta un contesto sperimentale molto interessante dal punto di vista glottodidattico. L'altro, invece, con caratteristiche linguistiche e culturali completamente diverse, è il Giappone.

La scelta di analizzare queste due realtà non è casuale, ma risponde a un duplice obiettivo: da un lato, il confronto tra due contesti di apprendimento dell'italiano LS profondamente diverse dal punto di vista socioculturale e metodologico; dall'altro, l'opportunità di osservare come apprendenti con retroterra linguistico-culturali così distanti negozino la propria competenza pragmatica nel contesto accademico italiano. Questa scelta è stata inoltre favorita da una serie di coincidenze fortunate, che hanno reso possibile un'analisi diretta di entrambe le realtà. Nel caso del Giappone, dieci anni di esperienza nell'insegnamento dell'italiano, in particolare in ambito universitario, hanno non solo permesso di comprendere da vicino le dinamiche dell'apprendimento in un contesto fortemente strutturato, ma hanno anche facilitato il reclutamento degli

apprendenti coinvolti nella sperimentazione. Per quanto riguarda il Brasile, invece, la preziosa collaborazione con il GPP, la cui sede è proprio presso la USP, è stata fondamentale: grazie alla preziosa collaborazione di alcuni dei suoi membri è stato possibile un accesso privilegiato a un gruppo di apprendenti già inseriti in un contesto accademico.

Per quanto riguarda la fase di controllo, invece, sono stati coinvolti studenti in presenza presso l'Università per Stranieri di Perugia, nella prima unità, e studenti in modalità remota, rintracciati tramite le piattaforme Surveyswap.io e Circleswap.io¹, nella seconda. Neanche la scelta dell'Università per Stranieri di Perugia è casuale: oltre a rappresentare uno dei principali poli di riferimento in Italia per l'apprendimento della lingua e cultura italiana da parte di studenti internazionali, essa costituisce un contesto privilegiato per osservare le dinamiche interazionali in un ambiente accademico. Inoltre, l'attività di ricerca si è avvalsa della possibilità di condurre l'indagine in un ambiente già familiare, grazie all'esperienza maturata sia nell'ambito del dottorato che nell'attività didattica come Collaboratore ed esperto linguistico (CEL) di lingua italiana.

Questa grande varietà di contesti ha offerto prospettive molto stimolanti, ma è stato necessario stabilire sin da subito un criterio per la selezione dei partecipanti alle unità di analisi. Per questo, si è cercato di avvalersi di apprendenti con un livello tra il B1 e il B2, comprovato dal possesso di certificazioni linguistiche, dalla frequenza a corsi di lingua e, in ogni caso, come criterio trasversalmente valido, dall'esito di un *c-test*² effettuato all'inizio del percorso.

¹ Surveyswap.io e Circleswap.io sono piattaforme digitali basate sul principio della metodologia di *'swapping'*, che consente ai ricercatori di ottenere risposte ai propri questionari attraverso uno scambio reciproco di partecipazione tra utenti. Questa metodologia di scambio risponde alle esigenze di campionamento in contesti accademici e scientifici, offrendo un'alternativa economica e accessibile per raggiungere un campione ampio e diversificato. Il sistema di *swapping* permette di accumulare crediti partecipando ai sondaggi di altri utenti, utilizzabili poi per promuovere il proprio questionario, favorendo così una dinamica di cooperazione tra ricercatori a livello internazionale.

² Klein-Braley e Raatz (1982) hanno introdotto il *c-test* come un nuovo approccio per misurare la competenza linguistica generale. Il loro lavoro pionieristico evidenzia come questo strumento, derivato dal *cloze test*, permetta una valutazione affidabile della competenza globale attraverso la ricostruzione di parole omesse in un testo. Vedi Klein-

Dal punto di vista dei contenuti, i punti su cui si è inteso intervenire sono sintetizzabili in tre macroaree: riflessione sul *transfer* pragmatico, ossia il trasferimento inconscio delle norme pragmatiche della lingua madre nella lingua *target* (Blum-Kulka & Kasper, 1993); individuazione delle interferenze derivanti dal *transfer* e implementare strategie interazionali capaci di prevenire un eventuale insuccesso comunicativo (Thomas, 1983); sviluppo di una consapevolezza pragmatica maggiore in termini di capacità di autovalutazione e mediazione tra le aspettative della comunità di riferimento e le proprie caratteristiche linguistiche, culturali e caratteriali.

Nell'ipotesi iniziale di ricerca, infatti, risiede l'idea che gli apprendenti di italiano LS tendano a mostrare comportamenti comunicativi fortemente influenzati da elementi tipici del proprio retroterra linguistico-culturale, mentre quelli in contesti L2, favoriti dall'esposizione diretta al contesto target, possano mostrare una maggiore dimestichezza pragmatica. Con il percorso didattico proposto, dunque, non solo si è inteso indagare queste due dimensioni, ma anche le modalità attraverso cui gli apprendenti assimilano e interpretano le norme pragmatiche italiane, con particolare riferimento al contesto universitario. Si è ipotizzato, infatti, che per gli apprendenti LS alcune dinamiche potessero risultare del tutto inedite, mentre per gli apprendenti L2 che, non avendo ricevuto una preparazione pragmatica specifica nel loro contesto LS di origine, con tali meccanismi avrebbero avuto modo di misurarsi principalmente attraverso l'esposizione diretta, con il rischio di interpretazioni parziali o fuorvianti. È con un intervento didattico sulla pragmatica, pertanto, che ci si aspettava di avere un impatto positivo sugli apprendenti LS, consentendo loro di sviluppare strumenti più efficaci per gestire le interazioni nel contesto accademico italiano.

Sul piano operativo, oltre che attraverso risorse educative *online*, il percorso didattico è stato articolato in pratiche didattiche mirate, come *Discourse Completion Task* (DCT) e questionari di autovalutazione pragmatica (Cohen &

Braley, C., & Raatz, U. (1982). 'Der C-Test: Ein neuer Ansatz zur Messung von allgemeiner Sprachbeherrschung.' *AKS-Rundbrief*, 4, 23-37.

Ishihara, 2022), proposte con lo scopo di intervenire sullo sviluppo della consapevolezza pragmatica di ognuno.

L'impianto epistemologico dell'intero lavoro, infine, dopo aver definito e approfondito il concetto di competenza pragmatica, ossia la capacità di usare la lingua in modo appropriato rispetto al contesto sociale e comunicativo, interpretando e producendo significati impliciti e norme culturali, in termini interlinguistici, interculturali e cross-culturali, navigando tra i contributi teorici di Jacob Louis Mey (2006) e Ferzan Sharifian (2011) sulla teoria degli atti pragmatico-culturali, di Penelope Brown e Stephen Levinson (1987) e Shoshana Blum-Kulka e Gabriele Kasper (1996) sulle dinamiche della cortesia in chiave inter e cross culturale, propone anche un *focus* sul concetto di *shock* culturale, ossia la reazione emotiva, cognitiva e comportamentale di disorientamento e disagio vissuta quando si entra in contatto con una cultura significativamente diversa dalla propria, esplorando modelli come quello di Kalervo Oberg (1960) e di Young Yun Kim (2000) per contestualizzare le sfide che gli apprendenti affrontano in un nuovo ambiente linguistico e culturale. L'analisi si estende inoltre ai contributi recenti di Colleen Ward e del modello ABC dell'adattamento (*Affective, Behavioral, and Cognitive*), che evidenziano l'importanza delle competenze pragmatiche per ridurre lo stress e migliorare l'adattamento (Ong & Ward, 2017). Si aggiunge l'approccio teorico che include l'identità multiculturale e la flessibilità pragmatica. Questo è un processo di costruzione dinamica che permette agli individui esposti a più culture di integrare elementi esperienziali diversi nella propria identità, sviluppando una flessibilità cognitiva e pragmatica tale da consentire loro di passare in modo fluido tra diversi schemi culturali, adattandosi a contesti interazionali e sociali specifici sempre diversi (Chiu & Hong, 2015).

La proposta del percorso didattico, lungi dal pretendere di rappresentare una soluzione definitiva a tutte le difficoltà incontrate dagli apprendenti di italiano LS, vuole porsi, con tutti i limiti del caso, come un semplice spunto di riflessione su quanto l'individuazione di strumenti pragmalinguistici e sociopragmatici adeguati sia cruciale affinché gli apprendenti, come quelli a cui è dedicata la presente ricerca, possano concentrare le proprie energie sull'apprendimento disciplinare e sullo sviluppo delle competenze cognitive di livello avanzato (CALP - *Cognitive Academic Language Proficiency*), senza incontrare ostacoli nell'uso della

lingua quotidiana (competenze di comunicazione quotidiana di base o BICS - *Basic Interpersonal Communicative Skills*)³, anche in considerazione delle dinamiche socioculturali al di fuori dell'università. Sono infatti numerosi gli aspetti da tenere in considerazione quando si osserva ciò che concorre al successo dell'esperienza di studio di un apprendente impegnato in un progetto di mobilità universitaria in Italia, favorendo un inserimento positivo e produttivo in ambito accademico e nella società, sono numerosi gli aspetti da tenere in considerazione.

In questo contesto, va stimolata la riflessione sulle differenze che, lungi dal mettere in discussione l'identità e il senso di appartenenza di ciascuno, può permettere di implementare le strategie comunicative più adeguate ai vari contesti.

L'analisi dei dati raccolti, come si vedrà, ha consentito di delineare i fattori che facilitano o ostacolano una mediazione efficace tra identità linguistica personale e aspettative della comunità accademica italiana. I risultati evidenziano infatti come un approccio didattico centrato sulla pragmatica possa costituire uno spunto applicabile anche in altri contesti LS, offrendo *input* mirati a sviluppare una maggiore consapevolezza pragmatica in grado di consentire agli apprendenti di misurarsi con il contesto italiano in modo più efficace e, auspicabilmente, in maniera meno traumatica.

³ Questa distinzione, operata inizialmente da Cummins (1979, 1981) e fatta propria dalla letteratura in tema di didattica delle lingue, contempla due tipologie di competenze linguistiche fondamentali: le competenze cognitive di livello avanzato (CALP), necessarie per affrontare contesti accademici e linguaggi astratti, e le competenze comunicative interpersonali di base (BICS), utilizzate nelle interazioni quotidiane. Questa distinzione è essenziale per comprendere le difficoltà che gli apprendenti possono incontrare nel passare da una lingua utilizzata per la comunicazione informale a quella richiesta in contesti educativi formali (Cummins, 2000).

CAPITOLO 1: DALL'APPRENDIMENTO IN CONTESTI LS ALL'INTERAZIONE NEL CONTESTO UNIVERSITARIO ITALIANO

1.1 L'OGGETTO DELLA RICERCA: GLI APPRENDENTI DI ITALIANO LS E LA CONSAPEVOLEZZA PRAGMATICA IN CONTESTO ACCADEMICO

Imparare l'italiano come lingua straniera non è solo questione di memorizzazione di regole grammaticali e vocaboli. È un po' come imparare a ballare: non basta conoscere i passi, bisogna saper sentire il ritmo, capire il momento giusto per entrare in scena, conoscere l'etichetta del ballo. Analogamente, per chi studia l'italiano, l'abilità di comunicare in modo appropriato dipende da qualcosa di più profondo della semplice padronanza tecnica: richiede una consapevolezza pragmatica che permetta di adattare il proprio discorso al contesto culturale e sociale in cui si trova (Cohen & Ishihara, 2010; Taguchi, 2015).

Per gli studenti di italiano LS che arrivano a studiare in Italia, questa competenza si manifesta come una sorta di "sesto senso" che li aiuta a navigare tra le sfumature dell'interazione accademica. In un'aula italiana, fare una richiesta o rispondere a una domanda implica non solo l'uso di formule linguistiche corrette, ma anche il rispetto di gerarchie implicite, toni di voce, pause strategiche. Blum-Kulka e Kasper (1993) sottolineano come questa capacità di percepire e rispettare le aspettative pragmatiche di una cultura sia essenziale per evitare situazioni di incomprensione o fraintendimento (pp. 19-30), che possono risultare in una situazione di disagio, o meglio, di infelicità comunicativa – un concetto esplorato da Clyne per descrivere quelle interazioni linguistiche in cui, pur comprendendosi a livello grammaticale, manca una vera intesa (Clyne, 1994, p. 250).

Parimenti, essere consapevoli delle norme pragmatiche italiane significa anche comprendere le sottigliezze della cortesia formale, un aspetto che si riflette nell'uso di titoli, nei toni educati e nella deferenza verso l'autorità accademica. Brown e Levinson (1987), con la loro teoria della faccia positiva e faccia negativa, aiutano a illuminare questa dinamica: la faccia positiva è il desiderio di essere

apprezzati, mentre la faccia negativa riflette il bisogno di autonomia (pp. 70-75). Gli studenti stranieri devono trovare un equilibrio tra il voler essere accettati e il dover rispettare la distanza imposta dalle regole sociali, adattandosi al contesto accademico italiano che, rispetto ad altri Paesi, può apparire formale e cerimonioso in maniera differente.

Detto ciò, è evidente che questa competenza pragmatica non è una dote innata: richiede un allenamento specifico e una pratica costante, un po' come l'affinamento di un talento musicale. Chi studia l'italiano, o qualsiasi altra lingua straniera, deve imparare a leggere tra le righe, ad ascoltare i silenzi e ad adattarsi a sfumature di tono che non sono sempre evidenti. Secondo Cohen e Ishihara (2010), la consapevolezza pragmatica si sviluppa grazie a un'istruzione mirata che vada oltre la grammatica per esplorare la dimensione culturale dell'interazione (pp. 5-15). Coerentemente a quanto afferma Cohen (2014), inoltre, gli strumenti didattici utilizzati in questo percorso includono simulazioni e DCT, che permettono agli studenti di esercitarsi in situazioni realistiche e di ricevere *feedback* immediato, correggendo le proprie scelte linguistiche in funzione delle convenzioni culturali italiane (pp. 150-160).

Nel contesto accademico, dove la formalità e il rispetto per le gerarchie sono centrali, la competenza pragmatica è fondamentale per costruire relazioni di successo. Questo concetto è enfatizzato anche da Blum-Kulka, House e Kasper (1989), che vedono nella consapevolezza pragmatica una chiave per evitare incomprensioni nelle interazioni interculturali (pp. 42-60). Imparare a usare l'italiano in modo appropriato diventa, quindi, non solo un esercizio linguistico, ma un processo di adattamento culturale che trasforma gli apprendenti in veri e propri *parlanti interculturali*, ossia, come descrive Kramsch (1993), mediatori tra culture diverse, capaci di riconoscere e gestire le differenze linguistiche e culturali, sviluppando una comprensione critica del contesto comunicativo (pp. 205-232).

Dunque, come strutturare interventi didattici che diano alla pragmatica interculturale un ruolo centrale nella preparazione degli studenti di italiano LS al contesto accademico italiano? In questo capitolo verranno analizzate le caratteristiche degli apprendenti di italiano LS, il contesto di apprendimento da cui

partono e, successivamente, quello di arrivo, ossia la vita universitaria in Italia, con tutte le sfide socioculturali del caso.

1.1.1 BISOGNI COMUNICATIVI

Per un apprendente di una lingua straniera e, in riferimento a questo lavoro di ricerca, per un apprendente di italiano LS, entrare in un'aula universitaria italiana è come trovarsi di fronte a un complesso spartito musicale. Ci sono note e pause che vanno oltre le semplici parole, perché ogni interazione è scandita da norme implicite che regolano i rapporti tra studenti, docenti e personale amministrativo. Lo "spartito" richiede agli studenti di sviluppare competenze non solo linguistiche, ma anche culturali e relazionali, un insieme di abilità che possiamo definire bisogni comunicativi.

Questi bisogni comunicativi includono la capacità di fare richieste, dare risposte appropriate, esprimere accordo o disaccordo in modo rispettoso, e gestire i turni di parola. La comunicazione in contesti accademici, infatti, non è un semplice scambio di informazioni: è una "danza" in cui il rispetto delle gerarchie e delle formalità gioca un ruolo centrale. Come illustrato da Brown e Levinson (1987) nella loro teoria della cortesia, di cui si parlerà in maniera approfondita nella sezione 4.1.1. del prossimo capitolo, ogni atto comunicativo comporta un rischio di minaccia alla *faccia* dell'interlocutore. In Italia, dove il rispetto per l'autorità accademica è forte, gli studenti devono imparare a formulare le proprie richieste in modo da mantenere un equilibrio tra l'autenticità del loro discorso e il rispetto per l'interlocutore.

Nelle loro interazioni, gli studenti stranieri si trovano a dover decodificare segnali che non sempre sono esplicitamente espressi, specialmente quando fanno una richiesta a un docente o a un funzionario amministrativo. Bravo (2003) osserva che, in contesti romanzi come quello italiano e spagnolo, si privilegia la "cortesia positiva": uno stile comunicativo che tende a creare vicinanza e a rafforzare i legami sociali. Tuttavia, questa cortesia non deve essere confusa con l'informalità,

in quanto le aspettative di rispetto e formalità restano cruciali, specialmente nel contesto accademico. Gli apprendenti devono quindi sviluppare una sorta di "bussola pragmatica" che consenta loro di orientarsi tra l'esigenza di essere educati e il rischio di sembrare distaccati o eccessivamente formali (pp. 90-95).

Per affrontare queste sfide, numerosi studiosi suggeriscono l'uso di strategie di mitigazione e di attenuazione nelle richieste, tecniche che riducono l'impatto potenzialmente impositivo di un atto comunicativo. Caffi (1999) esplora questi concetti nel suo lavoro sulla mitigazione, evidenziando come gli studenti possano apprendere ad "ammorbidire" le loro richieste attraverso espressioni indirette, domande ipotetiche e toni più cauti (pp. 881-901). Ad esempio, invece di dire direttamente "Vorrei una proroga per la consegna," uno studente potrebbe dire "Mi chiedevo se ci fosse la possibilità di una proroga." Questa formulazione rispetta le convenzioni italiane di cortesia e riduce la pressione sull'interlocutore, mantenendo intatta la relazione sociale e, soprattutto, risultando essere molto più efficace in termini di scopi comunicativi da raggiungere.

Anche la gestione dei turni di parola è un aspetto rilevante nei bisogni comunicativi degli studenti. In molte culture, è normale interrompere l'interlocutore per esprimere accordo o aggiungere un punto di vista, ma in Italia, soprattutto nel contesto accademico, la sovrapposizione dei turni può essere vista come una mancanza di rispetto o di controllo. La consapevolezza pragmatica aiuta gli studenti a imparare a leggere i segnali non verbali – come una pausa più lunga o uno sguardo diretto – che indicano il momento appropriato per intervenire. Questo livello di consapevolezza può fare la differenza tra un'interazione percepita come armoniosa e una che rischia di apparire come invadente o sconsiderata.

Le ricerche di Cohen (2014) e Taguchi (2015) evidenziano come l'uso di simulazioni e *role-playing* in aula possa aiutare gli studenti a familiarizzare con questi aspetti della comunicazione accademica. Attraverso queste attività, gli apprendenti possono infatti sperimentare, in un contesto protetto l'uso di espressioni indirette, l'impiego di formule di cortesia e il rispetto dei turni di parola. Tali esperienze permettono agli studenti di fare pratica senza il rischio di compromettere relazioni reali, offrendo loro l'opportunità di osservare e valutare il proprio comportamento comunicativo con il supporto di *feedback* immediato.

In sintesi, per gli studenti che si avvicinano all'italiano accademico, i bisogni comunicativi non si limitano a "cosa" dire, ma includono anche "come" e "quando" farlo: imparare a navigare tra le aspettative culturali e sociali italiane diventa, così, un viaggio che va oltre la lingua e che richiede una vera e propria sensibilità culturale. Questa capacità di "sentire il contesto" non solo aiuta a evitare errori pragmalinguistici, ma costruisce la base per una comunicazione autentica, che rafforza la fiducia e la comprensione reciproca, sia all'interno del contesto accademico vero e proprio, sia con i propri colleghi e con altri soggetti che, verosimilmente, possono fare parte, in maniera più o meno marcata, dell'esperienza di vita e studio in Italia.

1.1.2 DISORIENTAMENTO CULTURALE E ISOLAMENTO SOCIALE

Dopo la pandemia, come riportato dall'UNESCO, attraverso l'Istituto di Statistica (UIS), rispetto agli 89.000 studenti internazionali del 2018, l'Italia è tornata ad attrarre un notevole numero di studenti internazionali, affascinati dalla sua storia e cultura, così come dalla possibilità di studiare una lingua considerata prestigiosa, facendo registrare 100.000 iscrizioni da parte di studenti stranieri nelle università italiane nel 2022⁴. Tuttavia, molti studenti, pur essendosi preparati linguisticamente e coltivando un forte interesse per l'Italia, come verrà analizzato in questa sottosezione, finiscono per decidere di non avventurarsi nel sistema accademico italiano a causa di una serie di difficoltà burocratiche, sociali, economiche e politiche che rendono complesso l'adattamento. Il calo del 15% nelle iscrizioni di studenti internazionali registrato nel 2019 (MUR, 2020)⁵ è imputabile a diversi fattori determinati anche dal generale clima di instabilità internazionale; è,

⁴ UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2022). *Data for Sustainable Development Goals*. Disponibile su: <https://data.uis.unesco.org/>. Accesso il 16 novembre 2024.

⁵ Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR). (2023). *USTAT - Anagrafe Nazionale Studenti*. Disponibile su: <https://ustat.mur.gov.it/>. Accesso il 16 novembre 2024.

però, significativo quanto emerge dalla rassegna di dati su quanto le sfide percepite dagli studenti e del modo in cui queste abbiano influito sul loro processo decisionale, li abbiano spesso portati a orientarsi verso altre mete accademiche considerate più aperte.

A scoraggiare molti studenti internazionali ha contribuito l'emanazione del Decreto Sicurezza del 2018 (D.L. n. 113/2018)⁶, che aveva imposto restrizioni significative sui permessi di soggiorno e ridotto le tutele per i migranti⁷. Tale normativa, ampiamente riportata dai media internazionali, aveva effettivamente contribuito a plasmare un'immagine dell'Italia nel mondo come Paese "chiuso" o "ostile" verso gli stranieri. Molti studenti, pur avendo investito tempo e risorse per imparare la lingua, infatti, si erano detti scoraggiati dall'idea di trasferirsi in Italia, proprio per la percezione di un clima sociale e politico poco accogliente. A supportare questa ipotesi ci sono diverse indagini, tra le quali quella dell'*International Student Barometer* (ISB) del 2020, secondo la quale il 23% degli studenti internazionali in Italia di quegli anni riferiva di sentirsi "a disagio" o "poco sicuro" proprio a causa dell'ambiente sociale e politico⁸. Questo dato rifletteva l'impatto del clima percepito come ostile, sia per gli studenti che già vivevano in Italia, sia per quelli che stavano valutando di trasferirvisi per completare i propri studi.

Se questi dati possono restituire solo una realtà parziale, per indagare più approfonditamente circa le cause che portavano e, anche se in misura diversa, continuano a portare molti studenti a non scegliere l'Italia come meta di studio, è utile passare in rassegna le percezioni documentate tramite un'indagine multi-

⁶ Decreto-legge 4 ottobre 2018, n. 113, pubblicato in *Gazzetta Ufficiale* n. 231 del 4 ottobre 2018 e convertito con modifiche dalla Legge 1° dicembre 2018, n. 132, in *Gazzetta Ufficiale* n. 281 del 3 dicembre 2018.

⁷ il decreto è stato parzialmente rivisto nel 2020 con il "Decreto Immigrazione" (D.L. n. 130/2020), che ha attenuato alcune delle disposizioni più restrittive in materia di protezione internazionale e accoglienza dei migranti. Questo nuovo decreto ha ristabilito l'accesso dei richiedenti asilo al sistema di accoglienza diffusa (ex SPRAR), ampliandone i beneficiari, e ha ridotto le restrizioni legate alla concessione della protezione speciale.

⁸ International Student Barometer (2020). *ISB Global Summary Report*. iGraduate.

metodologica più dettagliata condotta da AlmaLaurea in collaborazione con gruppi di ricerca universitari italiani. I dati sono stati raccolti da gennaio a giugno 2022 e includono circa 1.200 post e discussioni su forum accademici come Reddit e TheStudentRoom, nonché su *social* come Facebook e WeChat, focalizzandosi su parole chiave quali "burocrazia italiana", "permesso di soggiorno" ed "esperienza accademica in Italia"⁹. Per molti utenti, specialmente provenienti da Paesi come il Brasile e l'Argentina, l'Italia pare rappresentasse una sfida culturale e sociale troppo complessa, tanto da portarli a scegliere destinazioni alternative: da una ricognizione dei commenti su Reddit e altre piattaforme, per esempio, sono diversi i commenti di chi sostiene di aver rinunciato al progetto di studiare in Italia anche per aver letto racconti di studenti in difficoltà per il rinnovo del permesso di soggiorno e, più in generale, per la percezione dilagante di un clima di "distacco" verso gli stranieri.

Non si tratta, però, di semplici "dicerie" negative ben strutturate, tanto da essere state valutate come credibili da tanti studenti facili da influenzare. Da un'altra indagine parallela, sempre condotta da AlmaLaurea nel 2022 con 500 studenti internazionali¹⁰, infatti, emerge addirittura che il 40% degli intervistati, dopo aver raggiunto un buon livello linguistico nel proprio Paese, aveva considerato l'Italia, ma alla fine aveva scelto altre destinazioni proprio per timore delle difficoltà percepite, in particolare quelle amministrative e sociali (AlmaLaurea, 2022, p. 47). Istantaneamente, dunque, la scelta da parte di molti di non partire per la poca sicurezza che si nutre nelle proprie capacità comunicative in lingua, conferma che la preparazione linguistica, in sé, non pare essere un'arma percepita come efficace a fronteggiare le sfide che gli studenti incontrano una volta inseriti nel contesto italiano.

⁹ Analisi dei *Social Media* e Piattaforme *Online*: Raccolta di circa 1.200 *post* su Reddit, TheStudentRoom, Facebook e WeChat, selezionati tra gennaio e giugno 2022. Discussioni focalizzate su "burocrazia italiana," "permesso di soggiorno," e "esperienza accademica in Italia." Fonti disponibili in Tagliabue (2021).

¹⁰ Questionario AlmaLaurea (2022): Somministrato a 500 studenti internazionali in Italia per comprendere le loro percezioni su burocrazia e clima sociale. Dati disponibili in AlmaLaurea (2022), p. 47.

Tra l'altro, anche a proposito di preparazione e supporto linguistico, un'indagine su LinkedIn condotta all'interno di gruppi accademici internazionali¹¹, sulla base di 520 risposte di studenti di italiano LS con un livello pari al B1-B2 nel contesto educativo di origine, ha evidenziato che ben il 72% degli intervistati, dopo aver preso coscienza di non avere gli strumenti comunicativi adeguati, una volta iniziato il proprio percorso di studio in Italia, ha ritenuto insufficiente il supporto linguistico e culturale offerto dalle università ospitanti.

È probabile che i diversi criteri valutativi utilizzati soprattutto in contesti LS non portino all'identificazione reale dei livelli richiesti in Italia e in Europa per l'ingresso all'università, ma il fatto di non trovare in Italia un ambiente culturalmente ricettivo porta a inevitabili cortocircuiti e a un grande disorientamento generale negli apprendenti.

Le aspettative create nel contesto di partenza e l'indisposizione dell'ambiente di arrivo, dunque, sono le due dimensioni di un enorme disorientamento culturale, ossia di quel chiaro sintomo di quanto in letteratura viene chiamato *shock* culturale, concetto al quale verrà dedicato il capitolo 2 di questo lavoro. Pur non potendone sempre individuare le potenziali cause scatenanti, è però evidente che la perdita della "bussola pragmatica" di cui si è parlato dipende soprattutto dal tipo di cultura che, come afferma Hall (1976, pp. 85-98), può essere ad alto o basso contesto, in base a diversi criteri, come il grado di implicitezza. In questa prospettiva, in culture ad alto contesto come quella italiana, la comunicazione risulta particolarmente implicita e, conseguentemente, potenzialmente più difficile da decodificare per chi proviene da culture a basso contesto.

Naturalmente questo non rappresenta che uno dei tanti fattori concorrenti al disorientamento che può insorgere. Tuttavia, a confermare questa ipotesi, analizzando la già citata indagine di AlmaLaurea, nei *focus group* condotti tra

¹¹ *Survey* su LinkedIn nei Gruppi Accademici Internazionali (2022): Indagine con 520 risposte che evidenzia percezioni su supporto linguistico e integrazione. Ulteriori dettagli in AlmaLaurea (2022), p. 47.

febbraio e aprile 2022 con 18 studenti giapponesi e 15 brasiliani¹², molti partecipanti hanno descritto difficoltà nella decodifica dei segnali impliciti richiesti nelle interazioni accademiche italiane. Per esempio, gli studenti giapponesi, evidentemente per mancanza di riferimenti socioculturali su cui contare, hanno riportato di sentirsi insicuri nell'uso di registri formali e, in particolare, dei titoli accademici con i docenti italiani; gli studenti brasiliani, invece, abituati a interagire con marcata colloquialità e vicinanza emotiva, hanno riferito di avvertire una distanza comunicativa nelle interazioni informali. Sono esempi paradossali, considerando quanto la formalità per i giapponesi e l'informalità per i brasiliani siano marche socioculturali particolarmente distintive; eppure, in riferimento all'utilizzo dell'italiano, sebbene per motivi e da prospettive diverse, in entrambi i casi si rileva una significativa incertezza in termini di utilizzo contestuale della lingua.

L'importanza della deferenza accademica che, come spiega Bravo (2003), ha un valore molto importante nella cultura accademica di Paesi come l'Italia (p. 35) può perciò generare un disorientamento culturale dovuto all'*ansia comunicativa* descritta da Taguchi (2018), ossia al timore di risultare inappropriati ed essere giudicati negativamente dalla comunità dei parlanti (p. 201). Non intervenire glottodidatticamente, dunque, significherebbe contribuire all'isolamento culturale degli studenti, ovvero alla creazione di una potenziale condizione di estraneità e distacco che un apprendente può sperimentare quando si trova in un ambiente culturale così diverso, sviluppando la sensazione di esclusione sociale e culturale, spesso accompagnata da difficoltà nel creare connessioni significative con i membri della comunità dei parlanti.

Questa sorta di ansia anticipatoria rispetto al timore di non avere gli strumenti linguistici e culturali per poter far parte di una comunità diversa dalla propria, effettivamente, pare costituire uno dei fattori determinanti che scoraggia molti studenti dall'avventurarsi in Italia. Analizzando un ulteriore monitoraggio di

¹² *Focus group* tenuti *online* da AlmaLaura su Zoom tra febbraio e aprile 2022, con un campione di studenti internazionali, tra i quali 18 studenti giapponesi e 15 brasiliani iscritti in università italiane.

AlmaLaurea del 2023¹³, infatti, si evince che il 42% degli studenti internazionali si sente socialmente isolato in Italia proprio per via di questo disorientamento culturale a contrasto del quale nessuno, né nel proprio Paese di provenienza, né in Italia, ha fornito loro adeguati strumenti linguistico-culturali. Questa sensazione di inadeguatezza e impreparazione, non solo in contesti accademici, emerge anche da un'ulteriore ricognizione delle percezioni su diversi gruppi Facebook e WeChat che supporta il monitoraggio di AlmaLaurea: il 65% dei post menziona l'isolamento e la difficoltà a integrarsi con studenti italiani, avvertendo un senso di incapacità nella costruzione di legami significativi con i propri pari.

Come agevolare gli apprendenti di italiano LS a vivere un'esperienza meno traumatica, nonostante il complesso intreccio di fattori sociali, burocratici e culturali che rende l'adattamento in Italia un processo arduo che, in molti casi, porta molti di loro a preferire mete ritenute più comprensive e supportanti? La soluzione a questo complesso quesito non è affatto semplice; tuttavia, è ragionevole pensare che tentare un approccio glottodidattico che tenga conto della lingua in contesti reali, incoraggiando una costante riflessione pragmatolinguistica e sociopragmatica, possa contribuire a sviluppare una consapevolezza interculturale tale da rendere gli apprendenti culturalmente più ricettivi e sicuri di sé, facilitandoli nel complesso processo di adattamento.

1.2 Il contesto di partenza: l'italiano in ambienti educativi LS

Per molti studenti di italiano LS, l'apprendimento della lingua avviene inizialmente in un contesto educativo formale, come corsi universitari o scuole di lingua. Questi ambienti, pur avendo il vantaggio di fornire una base strutturata e sistematica di competenze linguistiche, tendono spesso a riservare eccessiva

¹³ *Survey AlmaLaurea (2023) sull'isolamento sociale degli studenti internazionali. Dati completi in AlmaLaurea.*

attenzione alla correttezza grammaticale e alle regole formali a discapito delle abilità pragmatiche e culturali. Nella maggior parte dei casi, questo approccio induce gli apprendenti a sviluppare un'immagine parziale e idealizzata della lingua italiana, che li destabilizza, non riuscendo sempre a offrire loro un'adeguata corrispondenza alla complessità della comunicazione reale. Come suggerito da Krash (1993), per colmare questo vuoto tra la lingua insegnata e la lingua usata, bisognerebbe creare un terzo spazio: un luogo in cui la lingua *target* insegnata in aula incontra e si confronta con la realtà culturale e pragmatica vissuta dai parlanti nativi (pp. 9-10, 24-28). Come già è stato detto a più riprese, è raccogliendo questa sfida che si è inteso procedere per la creazione di uno strumento didattico capace di fornire uno spunto da cui partire per una glottodidattica attenta alla dimensione socioculturale della lingua.

Dopo aver cercato di delineare, sia in termini di bisogni che di percezioni, le principali caratteristiche trasversali ad apprendenti di italiano LS di diversa provenienza, in questa sezione si intende analizzare alcuni aspetti critici del contesto formativo da cui gli apprendenti provengono, approfondendo tre delle principali componenti: il mito della correttezza grammaticale nelle classi di italiano LS, la paura dell'errore e il fenomeno della sovrastima delle competenze linguistiche da parte degli studenti.

1.2.1 IL MITO DELLA CORRETTEZZA GRAMMATICALE

In molti contesti educativi, nel passato come nel presente, l'insegnamento delle lingue è dominato dall'idea che la competenza linguistica si possa e si debba misurare quasi esclusivamente attraverso la correttezza grammaticale. Questo approccio si basa sulla convinzione che padroneggiare le regole della morfologia e della sintassi garantisca una comunicazione efficace e appropriata. Tuttavia, a cominciare da quanto Hymes (1974) suggerisce con il modello SPEAKING per

analizzare la lingua nel suo contesto sociale e culturale (pp. 52-62)¹⁴, questa visione emerge con tutti i propri limiti, specialmente per la difficoltà applicativa in contesti interazionali più complessi.

Uno dei principali effetti di questo approccio è che gli studenti finiscono per considerare l'errore grammaticale come un fallimento totale, ignorando il fatto che la competenza comunicativa è composta da più dimensioni. Tra i primi ad avere questa intuizione, Canale e Swain (1980) avevano proposto un modello di competenza comunicativa, che includeva, oltre alla competenza grammaticale, anche la competenza sociolinguistica, la competenza discorsiva e la competenza strategica. Questo modello aveva aperto la strada a una visione più ampia dell'apprendimento linguistico, evidenziando come la competenza grammaticale fosse solo uno degli aspetti necessari per comunicare efficacemente (pp. 20-35).

Uno degli effetti collaterali che il mito della correttezza grammaticale può portare è quello che alcuni studiosi definiscono "grammaticalità iper-focalizzata", un fenomeno in cui gli studenti evitano di utilizzare strutture linguistiche che percepiscono come rischiose o complesse per paura di commettere errori. Secondo Krashen (1982), questo atteggiamento, ascrivibile al vasto e vario corollario di paure che gli apprendenti inevitabilmente hanno rispetto all'errore grammaticale, può inibire la naturalezza e la fluidità del discorso, limitando la capacità dello studente di adattarsi a diverse situazioni comunicative. Krashen sottolinea l'importanza di una lingua acquisita rispetto a una lingua meramente appresa: mentre quest'ultima si basa sulla memorizzazione delle regole, la prima deriva da un processo naturale di esposizione e immersione che facilita lo sviluppo di un linguaggio autentico e appropriato al contesto (pp. 15-20).

Diversi studi, tra cui quelli di Hymes (1972) e Savignon (2002), presentano le prime critiche all'eccessivo *focus* sulla grammatica, proponendo una didattica

¹⁴ Dell Hymes ha elaborato il modello SPEAKING come parte del suo approccio etnografico alla comunicazione, identificando otto componenti chiave che influenzano l'uso della lingua in contesti sociali e culturali: *Setting and Scene, Participants, Ends, Act Sequence, Key, Instrumentalities, Norms, Genre*. Si veda Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach* (pp. 52-62). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

capace di integrare elementi di competenza pragmatica e consapevolezza culturale. Quella che entrambi gli autori definiscono *competence-oriented teaching* sottolinea difatti che gli studenti hanno bisogno di sperimentare l'uso della lingua in contesti reali, in modo da imparare non solo a parlare correttamente, ma anche a parlare in modo adeguato al contesto. Va da sé che questo implica che l'insegnamento della lingua debba includere attività che simulino situazioni autentiche, in cui gli studenti possano esercitarsi a interpretare e rispettare le norme sociali implicite della lingua *target*.

Naturalmente, tutto questo trova piena applicabilità anche nella didattica dell'italiano LS, poiché, come accade in molti casi, l'approccio grammaticale tradizionale rischia di creare una conoscenza sterile della lingua, dove la correttezza formale è perseguita a discapito della competenza pragmatica e delle abilità di interazione. A questo proposito, come osservano Blum-Kulka e Kasper (1989), la mancanza di abilità pragmatiche rischia di portare a situazioni di incomprensione anche quando la grammatica è impeccabile. La correttezza grammaticale, infatti, è solo uno strato superficiale della competenza comunicativa: senza la capacità di interpretare le sfumature culturali e sociali, lo studente può infatti risultare inappropriato o rigido nelle interazioni (pp. 20-25).

Un esempio concreto di come il mito della correttezza grammaticale possa interferire con l'apprendimento della lingua si trova anche nel lavoro di Bachman e Palmer (1996) sulla competenza linguistica e la competenza comunicativa. Secondo questi autori, l'apprendimento della grammatica dovrebbe essere accompagnato da attività che stimolino la flessibilità e la capacità di adattamento dell'apprendente, come giochi di ruolo e simulazioni. Queste attività permettono infatti agli studenti di sperimentare una gamma più ampia di espressioni linguistiche, spostando l'attenzione dalla pura accuratezza alla *fluency*, intesa come capacità di usare la lingua in modo spontaneo e naturale (pp. 67-85).

A ciò si aggiunge che l'eccessiva enfasi sulla grammatica può anche alimentare una percezione negativa degli errori, così come verrà approfondito nella sezione 1.2.2. che segue. Di fatto, la percezione dell'errore come fallimento totale inibisce gli studenti e li porta a evitare di rischiare con dispositivi comunicativi nuovi o percepiti come più complessi, riducendo la loro capacità di esplorare e

apprendere. Studi recenti, come quello di Taguchi (2019), suggeriscono che l'insegnamento delle lingue debba al contrario favorire la creatività linguistica e l'apertura al rischio, incoraggiando gli studenti a vedere l'errore come una parte naturale e necessaria del processo di apprendimento (pp. 235-245).

In sintesi, il mito della correttezza grammaticale rappresenta una visione obsoleta dell'apprendimento linguistico, che può ostacolare lo sviluppo di una competenza comunicativa autentica. In una prospettiva orientata alla pragmatica, pertanto, è fondamentale integrare la grammatica con attività che stimolino la capacità degli studenti di adattarsi ai contesti culturali e sociali dell'italiano, fornendo loro una visione della lingua che vada oltre le mere regole e si apra alle sfumature della comunicazione reale, senza incutere timore rispetto a eventuali errori di forma, così come suggerito anche nella definizione di competenza interculturale, considerata un elemento chiave della competenza comunicativa, nell'ambito del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER, 2001) e nel suo aggiornamento, il *Companion Volume* (Consiglio d'Europa, 2020).

1.2.2 IL TIMORE DELL'ERRORE

Nel processo di apprendimento dell'italiano LS, l'errore è spesso vissuto dagli studenti come una sorta di ostacolo insormontabile, una fonte di disagio che compromette il loro senso di competenza linguistica. Questa percezione dell'errore come minaccia alla propria immagine e autostima potrebbe essere definita come una vera e propria ansia da prestazione. In molti contesti educativi, anche per gli atteggiamenti di molti insegnanti, gli errori non sono percepiti dagli studenti come passaggi naturali e necessari, ma come segnali di un fallimento personale. Questo atteggiamento si radica in un approccio tradizionale all'insegnamento delle lingue, in cui la correttezza formale è spesso enfatizzata a discapito della fluidità e della spontaneità del discorso (Krashen, 1982; Canale & Swain, 1980).

Uno degli effetti più immediati di questa ansia da errore¹⁵ è che gli studenti possano sviluppare una sorta di "inibizione linguistica", ovvero un'autolimitazione nell'uso della lingua dettata dalla paura di sbagliare. In altre parole, di fronte a situazioni quotidiane, un apprendente potrebbe preferire utilizzare frasi memorizzate e standardizzate piuttosto che rischiare con formulazioni nuove e più naturali. Ad esempio, uno studente che desidera chiedere indicazioni in un ambiente accademico, per paura di sembrare inappropriato o scorretto, potrebbe scegliere una formulazione estremamente formale, ma potenzialmente fredda, come "Mi potrebbe cortesemente indicare la strada per l'aula 103?", anziché un'opzione pragmaticamente più efficace come "Scusi, dov'è l'aula 103?". Questo tipo di rigidità linguistica può risultare innaturale e, paradossalmente, poco appropriata al contesto, limitando le possibilità di interazione autentica.

Ciononostante, lavorare su aspetti pragmlinguistici, quindi più riconducibili all'utilizzo normativo della lingua, anche in base alla cultura di provenienza dell'apprendente, può risultare un compito arduo. Oltre a predisposizioni personali, infatti, come ampiamente preso in esame in questo lavoro, la percezione di appropriatezza risente inevitabilmente dell'interferenza con la cultura di origine. La paura dell'errore, pertanto, non si limita a influenzare la scelta delle parole, ma incide, tra gli altri aspetti, anche sulla prosodia (intonazione, ritmo e pausa), una dimensione fondamentale nella comunicazione. Molti studenti, soprattutto se provenienti da lingue prosodicamente molto distanti dall'italiano, come può essere il giapponese, nella preoccupazione di evitare errori grammaticali, parlano in modo eccessivamente lento o esitante, dando origine a un tono innaturale e a un'impressione di insicurezza. Gli interlocutori italiani, perciò, abituati a un ritmo di conversazione più fluido e incalzante, potrebbero percepire questo tipo di parlato come "robotico" o "distanziato", contribuendo a un senso di alienazione da parte dello studente (Bardovi-Harlig, 1999). Al contrario, un approccio più rilassato

¹⁵ L'espressione non è comunemente usata in letteratura, ma vuole essere provocatoria per porre l'enfasi sul fattore psicologico più di quanto avvenga con quello che, al contrario, epistemologicamente è il "*fear of making mistakes*" (paura di fare errori), un termine ampiamente trattato in studi sull'ansia da apprendimento linguistico (*language learning anxiety*), come quelli di Horwitz, Horwitz e Cope (1986, pp. 125-132).

all'errore, come spesso accade con apprendenti di lingue tipologicamente attigue all'italiano, come, ad esempio, il portoghese o lo spagnolo, lascerebbe più libertà di sperimentazioni ritmiche e intonative, avvicinandosi maggiormente a una pronuncia più naturale e dinamica.

Tutti questi esempi di ansia da errore restituiscono una panoramica su un atteggiamento che può influire sulla capacità di adattamento linguistico e, conseguentemente, socioculturale, soprattutto in contesti come l'università, in cui un certo rigore rispetto alle scelte comunicative è richiesto. In effetti, se la comunicazione va adattata alla situazione e alla relazione con l'interlocutore, la rigidità derivante dalla paura di sbagliare rende difficile modulare il linguaggio in base al contesto. Kasper e Blum-Kulka (1993) evidenziano come la capacità di aggiustare il registro e lo stile in funzione dell'interlocutore sia una componente cruciale della competenza pragmatica. Tuttavia, uno studente che teme di sbagliare potrebbe non osare modificare il proprio linguaggio, utilizzando le stesse espressioni formali sia con un docente che con un compagno di corso, creando così potenziali incomprensioni o, peggio, un'immagine di sé distante e rigida (pp. 20-25).

Fortunatamente, per aiutare a scongiurare questa *impasse*, la didattica moderna suggerisce approcci che mirano a rendere agli studenti coscienti di un aspetto fondamentale: l'errore va vissuto come un'opportunità piuttosto che come un fallimento; un passaggio necessario del processo di acquisizione. Come verrà analizzato nella sottosezione 2.6., Clyne (1994), Thomas (1983) e Blum-Kulka e Kasper (1993) sottolineano che gli errori, in particolare quelli sociopragmatici, non sono segnali di incompetenza, bensì tappe fondamentali per comprendere e interiorizzare le norme linguistiche e culturali della lingua *target*. Nello specifico, Clyne (1994) analizza come i fraintendimenti pragmatici offrano occasioni di apprendimento interculturale, mentre Thomas (1983) distingue tra errori pragmalinguistici e sociopragmatici, evidenziando il loro valore nel processo di acquisizione. Blum-Kulka e Kasper (1993) dimostrano inoltre che il *transfer* pragmatico, spesso alla base degli errori, è parte integrante dello sviluppo della competenza pragmatica, come una sorta di interlingua pragmatica (pp. 3-41). Naturalmente, a contribuire a una produttiva gestione dell'errore sono la predisposizione personale di ogni apprendente, unitamente alla ricettività, alla

disponibilità e, prima di ogni altra cosa, alla sensibilità degli insegnanti. Cohen e Ishihara (2010), anche se non in maniera specifica per la didattica dell'italiano come lingua non materna, incoraggiano, come si è detto, all'utilizzo di esercizi di *role-play* e simulazioni, perché queste attività offrono agli studenti la possibilità di sperimentare situazioni linguistiche in un ambiente controllato, in cui non temere di essere giudicati per la propria *performance*. Attraverso simulazioni di situazioni come il chiedere informazioni, il presentarsi a un gruppo di colleghi o il formulare richieste informali, gli studenti possono infatti commettere errori senza la pressione di una reale interazione sociale. Questo approccio consente loro di esplorare espressioni linguistiche meno formali e più flessibili, apprendendo a gestire l'errore come parte del processo di acquisizione della competenza comunicativa (pp. 157-175).

I *role-play*, come suggerito da Nuzzo, Santoro e Vedder (2020) in riferimento alla valutazione e alla misurazione di abilità comunicative in italiano, possono altresì rappresentare un utile ed efficace strumento. Seguendo i criteri di adeguatezza pragmatica, fluenza e spontaneità, accuratezza grammaticale e lessicale, gestione delle strategie comunicative, nonché di capacità di negoziazione del significato in termini di interazione e responsività, è possibile infatti effettuare una valutazione olistica dell'apprendente più completa (pp. 105-120).

Un altro esempio concreto per stimolare gli apprendenti alla riflessione e non all'abitudine di pensare solo a non commettere errori formali è rappresentato dall'uso dei già menzionati DCT. Come si dirà nelle sottosezioni 5.2.4. e 5.2.5., esistono diverse tipologie di DCT, sfruttabili didatticamente per diversi scopi. In linea di principio, gli studenti completano delle conversazioni simulate rispondendo a situazioni potenzialmente problematiche, come la correzione di un errore o la gestione di una richiesta delicata. Questi compiti aiutano gli apprendenti a comprendere le dinamiche dell'interazione e a sviluppare la loro consapevolezza pragmatica. Bardovi-Harlig (2001) ha dimostrato come l'uso dei DCT nelle lezioni di lingua contribuisca ad accrescere la sicurezza degli studenti, permettendo loro di analizzare e riflettere sui propri errori pragmatici senza giudizio e, al contempo, all'insegnante di avvalersi di un importante strumento di monitoraggio per gestire al meglio il proprio intervento didattico (pp. 13-20).

Infine, un elemento interessante della ricerca di Taguchi (2019), di cui si è già fatta menzione, sottolinea l'importanza di creare un ambiente di apprendimento in cui l'errore sia riconosciuto come parte della norma e non come un'eccezione negativa. In effetti, già Selinker (1972) aveva condotto importanti riflessioni sull'errore come indicatore dell'avanzamento dell'interlingua, individuando nelle strategie di apprendimento, nel *transfer* linguistico e nelle semplificazioni le principali variabili su cui intervenire didatticamente (pp. 209-231). La riflessione di Taguchi (2019), però, si concentra sul ruolo dei docenti, i quali dovrebbero esplicitamente valorizzare l'errore come uno strumento di scoperta linguistica, incoraggiando gli studenti a esplorare nuovi usi linguistici e a uscire dalla zona di conforto grammaticale. In un ambiente così strutturato, gli apprendenti sono incentivati a comunicare in modo più audace e flessibile, aumentando la loro capacità di adattamento e la loro autonomia comunicativa (pp. 145-160).

In conclusione, l'ansia da errore rappresenta una barriera che limita la spontaneità e la naturalezza della comunicazione. Attraverso un approccio didattico capace di valorizzare l'errore come parte integrante del processo di apprendimento, gli studenti possono sviluppare una competenza linguistica e pragmatica più funzionale alle interazioni che verosimilmente dovranno gestire, superando la paura di sbagliare e acquisendo una maggiore fiducia nelle proprie capacità comunicative.

1.2.3 LA SOVRASTIMA DELLE COMPETENZE

Nel processo di apprendimento dell'italiano LS, molti studenti sviluppano una visione eccessivamente ottimistica delle proprie abilità linguistiche, spesso proprio per mancanza di esposizione a contesti autentici. Questo fenomeno, definito da Anna Wierzbicka (2003) *illusione di competenza*, emerge principalmente in ambienti educativi dove l'uso della lingua è circoscritto a interazioni formali e controllate. In queste situazioni, gli studenti sono abituati a parlare con insegnanti e compagni che li comprendono, il che può indurli a credere

di padroneggiare la lingua più di quanto non riescano realmente a fare. Uno studente potrebbe, per esempio, essere convinto di saper esprimere correttamente le proprie opinioni, ma trovarsi in difficoltà in un contesto più fluido, come una conversazione informale, dove la competenza pragmatica e la velocità di risposta sono fondamentali (pp. 45-50).

Un'altra manifestazione tipica di questa sovrastima delle competenze si verifica quando, ad esempio, gli apprendenti tentano di utilizzare la lingua in contesti non accademici, come durante una conversazione in un bar o al mercato. In queste situazioni, le espressioni formali che hanno imparato possono risultare fuori luogo. Come già menzionato parlando del timore dell'errore, Bardovi-Harlig e Hartford (1993), in uno studio sui parlanti non nativi, rilevano che molti studenti, quando tentano di applicare le loro conoscenze linguistiche in contesti meno controllati, spesso usano registri troppo elevati o formule eccessivamente rigide; specularmente, in contesti decisamente più formali, optano per soluzioni troppo colloquiali e poco controllate, anche se posseggono un livello piuttosto avanzato. Questa inappropriata pragmatica non solo rivela una sovrastima delle proprie competenze, ma può anche creare un vero e proprio cortocircuito comunicativo con l'interlocutore.

Nel caso della realtà socioculturale italiana, inoltre, è necessario che gli apprendenti prendano coscienza della salienza comunicativa della variazione sociolinguistica, in termini di registri di diversa informalità, ma anche delle varianti sociali e, commisuratamente agli ambiti di impiego, delle varianti regionali, così come contenuto anche nei descrittori aggiornati dal *Companion Volume 2020* del QCER (Consiglio d'Europa, 2020) rispetto alla comprensione orale del livello B2 e alla produzione e interazione orale del livello C1¹⁶. A tale riguardo, Bachman e Palmer (1996) sostengono che una competenza comunicativa completa richiede la

¹⁶ Nel *Companion Volume* del QCER (Consiglio d'Europa, 2020), i descrittori includono riferimenti alle varietà linguistiche: a livello B2 (Comprensione orale), "Può comprendere il significato di enunciati che includono espressioni colloquiali o riferimenti locali, anche se richiede occasionalmente chiarimenti"; a livello C1 (Produzione e interazione orale), "Può adattare il proprio linguaggio per riflettere vari registri o varietà regionali, se necessario, senza comprometterne la comprensibilità" (Consiglio d'Europa, 2020, pp. 146-148).

capacità di riconoscere e adattarsi ai diversi registri linguistici, non imitandone le caratteristiche, con il rischio di incorrere in distorsioni stereotipate, bensì osservandone le dinamiche per poter agire di conseguenza nel modo socioculturalmente più appropriato (pp. 67-85). In quest'ottica, dunque, è più che comprensibile che uno studente proveniente da un contesto LS, abituato a usare solo formule standard, possa trovarsi in difficoltà quando scopre che il panorama sociolinguistico dell'italiano usato in situazioni quotidiane reali è molto più composito di quello studiato sui libri.

Viene dunque da chiedersi se possano esserci ausili per capire come favorire un contatto con l'italiano "quello vero", ossia l'italiano che conferisce significato culturale a ogni specifica situazione, perché caratterizzato da modi di interagire culturalmente condivisi dalla comunità di riferimento (Byram e Kramsch, 2008, pp. 20-34). Potrebbe essere produttivo, perciò, progettare una didattica dell'italiano su quelli che Mey (2006) chiama *situation-bound act*, ovvero atti comunicativi realizzati con espedienti linguistici, paralinguistici o extralinguistici, che funzionano proprio perché chi li compie lo fa formulandoli seguendo criteri contestuali, oltre che linguistici (pp. 825-830).

A tale riguardo, con lo scopo di guidare gli apprendenti di italiano LS ad avere una consapevolezza maggiore del contesto socioculturale di riferimento, avvicinandoli alla realtà della lingua calata in interazioni in contesti veri o, quantomeno, verosimili, la glottodidattica, da ormai diversi anni, sta introducendo, in maniera sempre più marcata, strumenti e metodologie che si basano sull'uso di piattaforme e applicativi digitali, con l'idea di rispondere alle esigenze della contemporaneità in maniera flessibile e accessibile. Senza anticipare quanto verrà trattato nei capitoli 5 e 6 di questo lavoro, in cui questo aspetto verrà ampiamente discusso, coerentemente con la proposta di progettazione e implementazione di un percorso didattico che possa agevolare gli apprendenti di italiano LS a sviluppare una maggiore consapevolezza pragmatica, si ritiene coerente sottolineare, a conclusione di questa sezione, quanto gli *input* provenienti dalla rete, meglio ancora se accessibili liberamente e gratuitamente, possano aiutare a colmare la distanza frutto della visione limitata o semplificata della realtà linguistica e culturale della lingua *target* che soventemente caratterizza i contesti educativi LS.

È il fenomeno che, anche se non con riferimenti specifici all'italiano, Hornberger e McKay (2010) hanno denominato *sociolinguistic naivety*, ossia una vera e propria "ingenuità sociolinguistica" in termini di mancanza di consapevolezza socioculturale che finisce con il rappresentare un ostacolo all'apprendimento linguistico dal punto di vista della comunicazione interculturale (pp. 75-85). In effetti, è ancora largamente diffusa, soprattutto in contesti LS, la credenza di una glottodidattica che debba essere basata su un'idea di "parlante nativo ideale", che corrisponda a una versione standard della lingua. Come sostengono Byram & Kramsch (2008), questa didassi porta gli apprendenti a costruirsi delle aspettative non realistiche, per colpa delle quali diviene molto difficile riconoscere la ricchezza della lingua nel mondo reale. Non solo. Non è raro che, anche da parte di insegnanti di madrelingua italiana, soprattutto nei casi di permanenza all'estero significativamente lunga, l'ormai limitata esperienza diretta della cultura *target* possa indurre a rappresentazioni stereotipate o datate della realtà socioculturale (Byram & Kramsch, 2008; Hornberger & McKay, 2010; Sharifian, 2017).

L'utilizzo del materiale reperibile *online*, pertanto, oltre a permettere quella che è stata definita una riconnessione con il contesto socioculturale della lingua *target*, favorirebbe negli apprendenti una maggiore consapevolezza delle loro reali competenze, riducendo così la distanza tra percezione e realtà poiché, grazie all'esperienza mediata dalla tecnologia gli studenti riuscirebbero ad autovalutare in modo più realistico il proprio livello di competenza, sviluppando allo stesso tempo una capacità di adattamento utile a gestire anche interazioni inedite in situazioni imprevedibili.

1.3 IL CONTESTO DI ARRIVO: LA VITA UNIVERSITARIA IN ITALIA

Per gli studenti internazionali, l'ingresso nel sistema universitario italiano rappresenta non solo un'immersione linguistica, ma anche un'esperienza culturale significativa che va ben oltre le aule. La vita universitaria italiana è caratterizzata da una formalità nelle relazioni accademiche, una burocrazia strutturata e una

vivace vita sociale, aspetti che possono richiedere un adattamento notevole per chi proviene da contesti educativi con norme e dinamiche differenti.

Dopo un'analisi generale, nei capitoli 6 e 7 verrà dedicato un approfondimento, da una prospettiva contrastiva sull'uso contestuale della lingua, ai casi del Giappone e del Brasile. Questi due Paesi sono stati scelti in quanto contesti di apprendimento dell'italiano LS con caratteristiche molto diverse: il Giappone, con un approccio fortemente grammaticale e un'interazione regolata da convenzioni di cortesia negativa, e il Brasile, dove la comunicazione è più diretta e relazionale, riflettendo una preferenza per la cortesia positiva. A questo confronto si affiancherà l'analisi di due gruppi di apprendenti di italiano L2: uno in presenza, presso l'Università per Stranieri di Perugia, e uno *online*, composto da studenti già inseriti nel sistema accademico italiano.

Questa scelta metodologica consente di esplorare come gli apprendenti, con gradi diversi di esposizione al contesto *target*, gestiscano le strategie comunicative nell'interazione accademica italiana. In particolare, si analizzerà in che modo gli apprendenti di italiano LS – che, verosimilmente, si preparano alla loro prima esperienza di studio in Italia – interpretano e affrontano le dinamiche linguistiche e culturali dell'università italiana. Al tempo stesso, il confronto con gli apprendenti di italiano L2 – che hanno appreso la lingua in un contesto LS, presumibilmente senza un particolare *focus* pragmatico, e che ora vivono direttamente la realtà accademica italiana – permetterà di osservare come l'esperienza concreta nel contesto target influenzi lo sviluppo della consapevolezza pragmatica e l'adattamento alle norme interazionali.

Comprendere che, ad esempio, riferirsi a un docente universitario non vuol dire solo usare un registro formale, ma significa soprattutto attribuire la giusta importanza alla sua autorità accademica, riflette quanto Brown e Levinson (1987) osservano in merito alle culture caratterizzate da una chiara differenziazione di potere, come quella italiana: le strategie di cortesia rispecchiano le gerarchie sociali e il rispetto delle posizioni di autorità (pp. 253-255).

Da un punto di vista contrastivo, questa formalità differisce rispetto a contesti come quello brasiliano, ad esempio, dove le relazioni tra studenti e docenti tendono a essere più dirette e informali. Non solo: in Brasile, la figura del docente è intesa soprattutto come "facilitatore" e l'approccio didattico promuove una pedagogia dialogica che incoraggia la partecipazione attiva degli studenti (Freire, 1970).

In effetti, la formalità italiana può apparire distante anche rispetto al sistema giapponese, dove le relazioni tra docenti e studenti sono fortemente strutturate in base alle gerarchie sociali di "*senpai*" (*senior*) e "*kouhai*" (*junior*)¹⁷. Gli studenti giapponesi, del resto, sono abituati a un sistema in cui il rispetto per l'autorità e per i propri superiori è istituzionalizzato; tuttavia, diversamente dall'Italia, l'interazione con i docenti è spesso limitata e regolata da norme che evitano il confronto diretto e critico. Questa dinamica porta a un ambiente accademico caratterizzato da un silenzio rispettoso, dove l'intervento degli studenti durante le lezioni è raro. Come si approfondirà nei capitoli 3 e 4, infatti, in Giappone la comunicazione è in larga misura implicita e sottintesa, con un impiego massiccio di segnali sociali e comportamenti non verbali negli scambi comunicativi. Non è difficile, dunque, immaginare che cosa possa generare il contatto con sistemi più espliciti, come quello italiano.

Un altro elemento caratteristico della vita universitaria italiana è la complessità burocratica, che spesso si traduce in una gestione amministrativa con procedure dettagliate e formalizzate. In questi termini, dalla richiesta di documenti all'iscrizione agli esami, ogni passaggio richiede agli studenti un'attenta rassegna di moduli e uffici. Mentre questo può risultare oneroso, in Paesi come il Brasile le procedure burocratiche possono essere meno centralizzate e la gestione amministrativa tende a essere più flessibile nella ricerca di soluzioni pratiche alle

¹⁷ I termini giapponesi *senpai* (先輩) e *kouhai* (後輩) descrivono una relazione gerarchica basata su esperienza e anzianità. Il *senpai* è colui che ha maggiore esperienza o anzianità e offre guida al *kouhai*, che mostra deferenza e rispetto nei suoi confronti. Questo schema culturale riflette la gerarchia e l'importanza delle relazioni sociali nella cultura giapponese, in cui status ed esperienza definiscono modalità di interazione e linguaggio.

esigenze degli studenti. Tuttavia, nel contesto brasiliano l'approccio amichevole e disponibile del personale amministrativo tende a mitigare queste difficoltà, contribuendo a creare un ambiente più accogliente. In Giappone, invece, la burocrazia, paradossalmente ancora poco digitalizzata rispetto all'Italia, è però molto rigida e minuziosa: gli studenti devono spesso seguire passaggi specifici per ogni procedura e l'accuratezza è altamente valorizzata, riflettendo una cultura in cui l'ordine e la precisione a livelli quasi maniacali sono considerati essenziali per il funzionamento delle istituzioni.

Infine, la vita sociale degli studenti italiani rappresenta una parte fondamentale dell'esperienza accademica, andando oltre i limiti delle aule universitarie. Le interazioni informali tra coetanei italiani, arricchite da espressioni idiomatiche e riferimenti culturali, rappresentano un aspetto che può richiedere un certo adattamento per gli studenti internazionali, soprattutto in situazioni di ambiguità dovute a una capacità ancora poco sviluppata di valutare situazioni inedite. In Giappone, ad esempio, come si è accennato, le interazioni sociali sono gerarchiche e, anche tra studenti, tendono a essere regolamentate dalle gerarchie di età e anzianità, in cui il "*senpai*" è visto come un modello da emulare. Questo sistema di relazioni può risultare diverso dalla vita sociale italiana, più spontanea e meno codificata. In Brasile, invece, le relazioni sociali sono caratterizzate da un elevato livello di empatia e calore umano, spesso informali e orientate alla costruzione di comunità.

Come osserva Gumperz (1982), la capacità di comprendere i segnali culturali nelle interazioni è fondamentale per costruire relazioni autentiche in qualsiasi contesto culturale (p. 105). Pertanto, fornire adeguati strumenti linguistici e socioculturali agli apprendenti che stanno per misurarsi con la vita universitaria italiana è di cruciale importanza per permettere loro di vivere un'esperienza significativa, sia dal punto di vista strettamente accademico che da quello più umanamente esperienziale.

Naturalmente, il confronto con i modelli giapponese e brasiliano mette in luce solo una minima parte della macroscopica sfida interculturale che comporta l'apprendimento dell'italiano o di qualsiasi altra lingua straniera. Tuttavia, risulta interessante quanto tre Paesi, incidentalmente legati da storie di migrazione e,

conseguentemente, da storie di incontri, scambi e contaminazioni culturali, si ritrovino a condividere lo spazio di analisi del presente lavoro, in cui l'Italia diviene una sorta di punto di convergenza in virtù del quale le diversità rappresentano un elemento positivo di arricchimento culturale reciproco. Come accennato, infatti, la scelta di analizzare proprio i contesti del Brasile e del Giappone non è solo legata alle loro marcate diversità socioculturali, che ne hanno reso la disamina particolarmente produttiva, ma è anche il risultato di un percorso di ricerca che, per una fortunata coincidenza, ha permesso di approfondire più da vicino entrambe le realtà. L'incrocio tra interessi scientifici pregressi e opportunità di studio ha reso possibile un confronto dettagliato tra due contesti così distanti, offrendo una prospettiva privilegiata sull'acquisizione della pragmatica in italiano LS.

1.3.1 LA COMUNICAZIONE ACCADEMICA

Come già introdotto, nel contesto universitario italiano la comunicazione accademica è caratterizzata da una formalità che riflette la struttura gerarchica e l'importanza attribuita ai ruoli istituzionali. Lo si nota nell'utilizzo dei titoli accademici e, a maggior ragione nello scritto, da formule di referenza specifiche.

Passando brevemente in rassegna alcune delle realtà rispetto alle quali la comunicazione in contesto universitario tipica dell'Italia differisce maggiormente, si possono notare caratteristiche molto difformi le une dalle altre.

Innanzitutto, prima di provare a delineare le caratteristiche principali dei contesti comunicativi dell'università in Giappone e in Brasile, le due realtà LS in cui la sperimentazione di questo lavoro è stata realizzata, è utile fare un breve ma necessario riferimento a una tendenza globale che ha interessato il mondo accademico negli ultimi decenni. L'internazionalizzazione dei sistemi educativi ha portato a un progressivo ripensamento delle dinamiche comunicative tra docenti e studenti, favorendo in molti contesti un'interazione più diretta e collaborativa. Questo fenomeno ha influenzato diversi Paesi, determinando una graduale

riduzione della distanza gerarchica tradizionalmente presente nel rapporto docente-studente e una maggiore apertura al dialogo accademico.

Tuttavia, nonostante questa tendenza, alcuni sistemi universitari hanno mantenuto caratteristiche proprie, preservando strutture e pratiche radicate nelle rispettive tradizioni educative. In Italia e, in misura ancora più marcata, in Giappone e in altri contesti asiatici come la Cina e la Corea, la relazione tra studenti e docenti continua a essere improntata a una maggiore formalità e a una distinzione gerarchica più netta. Nel caso del Giappone, in particolare, la struttura accademica riflette una gerarchia ancora più rigida, nella quale la partecipazione degli studenti, pur essendo attenta e costante, non è concepita come attiva o critica. Come già menzionato, gli studenti si rivolgono ai docenti utilizzando formule di rispetto che sottolineano il loro ruolo e l'anzianità, riducendo le occasioni di intervento diretto. La deferenza e il rispetto sociale nei confronti dei professori limitano le dinamiche di interazione, confermando come, in determinati contesti, l'assetto accademico rimanga fortemente ancorato a principi gerarchici e relazionali (Kuwabara, Luo & Sheldon, 2010).

Cambiando coordinate, in Brasile, così come in molti altri Paesi latinoamericani, invece, le università promuovono un ambiente di interazione più libera e diretta tra docenti e studenti, con una comunicazione meno strutturata e formale. Questo approccio riflette l'importanza attribuita al calore umano, in termini di rispetto reciproco, empatia e sincera attenzione al benessere e alla crescita personale degli studenti. L'informalità, che caratterizza il contesto brasiliano, consente agli studenti di intervenire e partecipare attivamente alle discussioni accademiche, favorendo una dinamica collaborativa che si rifà al già citato modello educativo di Paulo Freire (1970), enfatizzando il dialogo come strumento di apprendimento e crescita collettiva, dal momento che il docente non è un'autorità distante, bensì una guida che accompagna lo studente in un processo di co-costruzione della conoscenza (pp. 11-20).

La comunicazione accademica in Italia si colloca, dunque, in una posizione intermedia tra modelli fortemente gerarchici, come quello giapponese, e contesti

in cui i rapporti con i docenti e l'amministrazione risultano più informali, come in Brasile. Pur mantenendo un certo grado di formalità e una chiara distinzione dei ruoli, l'università italiana non presenta la rigidità strutturale che caratterizza il Giappone, dove il rispetto delle gerarchie è fortemente codificato e limita l'interazione diretta con i docenti, né adotta l'approccio più informale che in Brasile facilita una maggiore accessibilità del corpo docente e del personale amministrativo. Il confronto tra questi due contesti risulta quindi particolarmente utile per comprendere meglio le dinamiche comunicative degli apprendenti di italiano LS, offrendo una prospettiva più ampia sulle loro abitudini relazionali e sulle aspettative che portano con sé nell'ambiente accademico italiano.

1.3.2 LA BUROCRAZIA

La burocrazia accademica italiana presenta sfide significative in termini di accessibilità, sia per la complessità del linguaggio utilizzato sia per la presenza di barriere fisiche e digitali. Il linguaggio burocratico italiano è spesso caratterizzato da una terminologia complessa e da strutture sintattiche elaborate, rendendo difficile la comprensione per molti cittadini, inclusi gli studenti internazionali. Questa complessità linguistica può ostacolare una piena partecipazione alla vita pubblica e accademica, aggiungendosi alle sfide che gli apprendenti di italiano LS devono già affrontare nel loro percorso di adattamento linguistico e culturale.

Sul piano dell'inclusività digitale, la normativa italiana ha subito aggiornamenti significativi per migliorare l'accessibilità ai servizi pubblici online. Il Decreto Legislativo 10 agosto 2018, n. 106, in attuazione della Direttiva UE 2016/2102, ha esteso gli obblighi di accessibilità ai siti web e alle applicazioni mobili delle pubbliche amministrazioni, mentre il Decreto Legislativo 27 maggio 2022, n. 82, noto come *European Accessibility Act (EAA)*, ha ampliato tali requisiti coinvolgendo anche alcuni operatori economici privati. Inoltre, le Linee Guida

sull'accessibilità digitale dell'AgID forniscono indicazioni pratiche per garantire la conformità agli standard WCAG 2.1, migliorando l'accessibilità dei servizi digitali pubblici (Agenzia per l'Italia Digitale, 2024). Tuttavia, un'analisi recente condotta da AccessiWay (2023) ha evidenziato che, nonostante questi interventi normativi, il livello di adeguamento degli enti pubblici italiani agli standard di accessibilità rimane insufficiente: molti siti istituzionali non rispettano pienamente i criteri richiesti, con criticità che ostacolano l'usabilità per utenti con disabilità¹⁸.

In Brasile, al contrario, l'attenzione all'accessibilità digitale è in forte crescita. Il governo ha introdotto regolamenti volti a garantire che i servizi digitali pubblici siano accessibili a tutti gli utenti, compresi quelli con disabilità. Molti portali istituzionali adottano tecnologie inclusive, come *screen reader* e software di sintesi vocale, per facilitare la navigazione da parte di persone con disabilità visive (*Governo Digital Brasil, 2025*)¹⁹.

Anche in Giappone, sebbene in misura minore rispetto al Brasile, si registrano progressi significativi nell'accessibilità digitale. Le linee guida giapponesi per l'accessibilità web, note come JIS X 8341-3, sono state aggiornate per allinearsi agli standard internazionali, e alcuni siti offrono funzionalità avanzate come la

¹⁸ Per un approfondimento sulla normativa italiana in materia di accessibilità digitale, si veda il Decreto Legislativo 10 agosto 2018, n. 106, che recepisce la Direttiva UE 2016/2102, disponibile su: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/09/11/18G00131/sg> (consultato il 4 febbraio 2025); il Decreto Legislativo 27 maggio 2022, n. 82, noto come *European Accessibility Act*, disponibile su: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/06/21/22G00097/sg> (consultato il 4 febbraio 2025); e le Linee Guida sull'accessibilità digitale dell'AgID, disponibili su: <https://www.agid.gov.it/it/design-servizi/accessibilita/linee-guida-accessibilita-pa> (consultato il 4 febbraio 2025). Per un'analisi critica del livello di adeguamento degli enti pubblici italiani agli standard di accessibilità, si veda AccessiWay (2023), *Il web dei comuni italiani non è accessibile*, disponibile su: <https://informareunh.it/accessiway-il-web-dei-comuni-italiani-non-e-accessibile/> (consultato il 4 febbraio 2025).

¹⁹ Per un approfondimento sulle politiche di accessibilità digitale adottate in Brasile, si veda Governo Digital Brasil (2025), *Accessibilidade digital e usuário*, disponibile su: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/accessibilidade-e-usuario/accessibilidade-digital> (consultato il 4 febbraio 2025).

sintesi vocale dei contenuti per utenti con disabilità visive (*Skynet Technologies, 2023*)²⁰.

Questi aspetti si sommano alle difficoltà che gli apprendenti di italiano LS devono affrontare nel loro percorso accademico in Italia. Oltre all'adattamento linguistico e culturale, gli studenti internazionali si trovano di fronte a un sistema burocratico che non solo richiede familiarità con un linguaggio tecnico e formale, ma che presenta anche barriere strutturali che possono rallentare o complicare l'accesso ai servizi universitari. Al contrario, esperienze precedenti in sistemi più accessibili e inclusivi, come quello brasiliano, possono creare aspettative diverse, rendendo ancora più marcato il contrasto con la realtà italiana. Per migliorare l'accessibilità della burocrazia accademica italiana e favorire un'integrazione più efficace degli studenti internazionali, sarebbe opportuno semplificare il linguaggio amministrativo e adottare misure più efficaci per eliminare le barriere fisiche e digitali, prendendo spunto dalle pratiche adottate in altri Paesi.

1.3.3 LA VITA OLTRE L'UNIVERSITÀ

La vita fuori dalle aule rappresenta per molti studenti internazionali un'avventura piena di sfide, ma anche di scoperte che vanno ben oltre l'acquisizione linguistica. Affrontare la quotidianità significa immergersi in un ambiente dove le interazioni sociali, anche le più semplici come fare la spesa o prendere un caffè al bar, richiedono competenze pragmatiche e una buona dose di sensibilità culturale. Se in classe si possono apprendere le strutture formali della

²⁰ Per un approfondimento sulle politiche di accessibilità digitale adottate in Giappone e sull'aggiornamento delle linee guida *JIS X 8341-3*, si veda *Skynet Technologies (2023), Japan Website Accessibility: JIS X 8341 Compliance*, disponibile su: <https://www.skynettechnologies.com/blog/japan-website-accessibility-jis-x-8341> (consultato il 4 febbraio 2025).

lingua e le basi della pragmatica, fuori è tutta un'altra storia: gli italiani, infatti, hanno una modalità di interazione caratterizzata da una grande attenzione alle relazioni interpersonali, con sfumature e convenzioni spesso invisibili ai non iniziati.

Per molti studenti provenienti da contesti di italiano LS uno dei principali ostacoli è rappresentato dal linguaggio colloquiale, che abbonda di varianti dialettali, espressioni idiomatiche e riferimenti culturali. Questo linguaggio può apparire come un *puzzle*, soprattutto per chi proviene da contesti culturali in cui la comunicazione è più diretta ed esplicita. Allo stesso modo, la comunicazione non verbale gioca un ruolo essenziale nelle conversazioni quotidiane: la gestione dei turni di parola, il contatto visivo e l'intonazione, ad esempio, rappresentano segnali importanti che, se non compresi, possono causare fraintendimenti e situazioni imbarazzanti.

Non solo: la vita oltre l'università, per chi decide di mettersi alla prova nel mondo del lavoro in Italia, presenta altre sfide complesse, poiché le relazioni lavorative combinano formalità e cordialità in modo unico, secondo un equilibrio che spesso stupisce chi proviene da culture più individualiste o con una minore distanza dal potere (Hofstede, 2001). I rapporti di gerarchia e la cortesia implicita che caratterizzano molte aziende italiane richiedono infatti agli studenti internazionali non solo un buon livello di italiano, ma anche la capacità di adattarsi a un sistema di relazioni che può sembrare "informalmente formale" (pp. 123-135).

Il tempo libero, infine, riveste un ruolo importante per chi studia in Italia, complice la cultura dell'aperitivo, della socialità rilassata e della bellezza dei paesaggi, diventa anche uno strumento di socializzazione. Gli italiani, come è noto, hanno un rapporto speciale con la convivialità e il piacere del tempo trascorso con gli amici e la famiglia, elementi che si rispecchiano in abitudini di svago come il caffè al bar, il pranzo della domenica o le serate al cinema all'aperto.

Per un apprendente di italiano LS, in definitiva, una panoramica quanto più ampia ed esaustiva possibile sull'ecosistema socioculturale del contesto con cui si sta per misurare rappresenta il passaggio chiave per un adattamento proficuo. In questa prospettiva, sviluppare una consapevolezza innanzitutto sociopragmatica risulta essere di prioritaria importanza per poter gestire anche situazioni inedite,

senza dover rinunciare a nessuna delle opportunità di arricchimento interculturale che solo un'esperienza di studio all'estero può conferire.

CAPITOLO 2: ADATTAMENTO E SHOCK SOCIOCULTURALE: TASSONOMIA DI RIFERIMENTO

2.1. LA DEFINIZIONE DI *SHOCK* CULTURALE DI KALERVO OBERG

Il concetto di *shock* culturale, introdotto da Kalervo Oberg nel 1960, è una delle teorie fondamentali per comprendere il disagio emotivo e psicologico che si verifica quando un individuo entra in contatto con un contesto culturale diverso dal proprio. Per Oberg, lo *shock* culturale è "l'ansia che deriva dalla perdita dei segni e simboli familiari dell'interazione sociale", sottolineando che l'esperienza di disagio non è patologica, ma una reazione universale e inevitabile al cambiamento radicale del proprio ambiente (pp. 177-182). Quando un individuo si confronta con norme, valori e comportamenti che non riconosce, si trova in una posizione di vulnerabilità, in cui emergono frustrazione, isolamento e persino ostilità verso la cultura ospitante. Oberg descrive questa esperienza come un processo dinamico che evolve nel tempo e che, se affrontato con successo, porta a una maggiore comprensione interculturale.

La teoria di Oberg si basa su un modello evolutivo che analizza le diverse fasi attraverso cui passa un individuo durante l'adattamento a una nuova cultura. La fase iniziale, spesso definita come "luna di miele", è caratterizzata dall'entusiasmo e dalla curiosità per tutto ciò che è nuovo: in questa fase, il contesto culturale diverso viene percepito come affascinante, e l'individuo tende a idealizzare le differenze. Tuttavia, l'effetto positivo di questa euforia iniziale è destinato a svanire quando emergono difficoltà che, per motivi talvolta inaspettati, segnano anche profondamente l'esperienza dell'individuo. Il passaggio a questa fase di crisi rappresenta il momento più critico dello *shock* culturale: le barriere linguistiche, le differenze nei modelli di comportamento e l'incapacità di interpretare correttamente le norme sociali locali portano a sentimenti di alienazione, ansia e, in molti casi, rifiuto del nuovo ambiente. È in questa fase che l'individuo si scontra con il disallineamento tra le proprie aspettative e la realtà

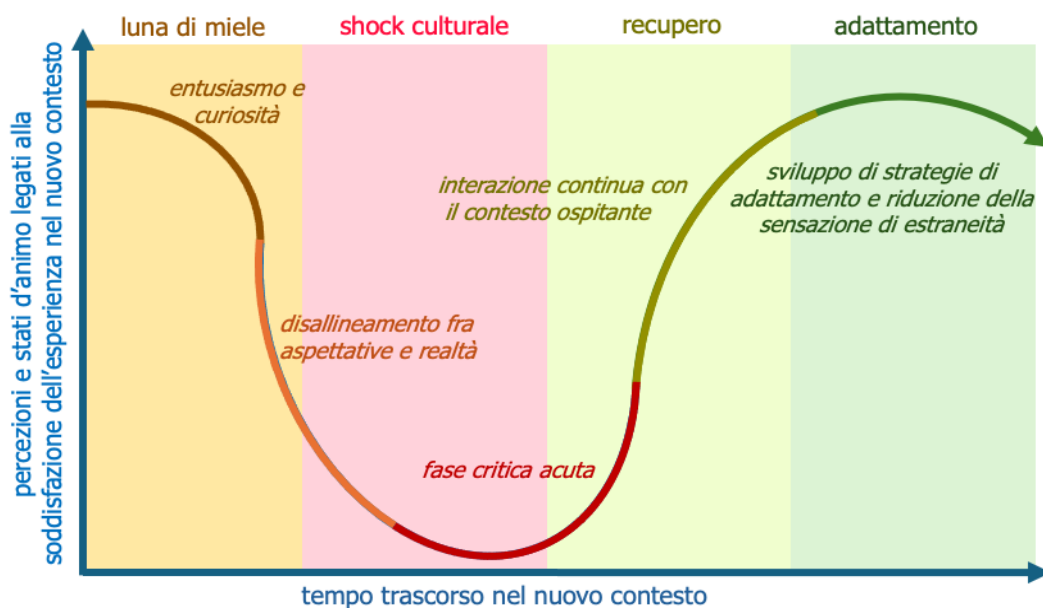
culturale, generando un senso di inadeguatezza e di isolamento.

Malgrado le difficoltà, però, questa fase non rappresenta una condizione statica, quanto, piuttosto, un punto di svolta. Attraverso l'interazione continua con la cultura ospitante, infatti, l'individuo può iniziare a sviluppare strategie per affrontare le differenze e ridurre il senso di estraneità. Il processo di recupero si manifesta nella capacità di comprendere e accettare norme culturali che inizialmente risultavano incomprensibili o addirittura offensive. Con il tempo, questa comprensione può evolvere in un vero e proprio adattamento, in cui l'individuo si sente a proprio agio nel nuovo contesto e riesce a interagire efficacemente, incorporando elementi della cultura ospitante nella propria identità. Oberg descrive questa fase finale come un adattamento equilibrato, che consente all'individuo di muoversi con sicurezza tra le due culture.

Nella Figura 1 vengono evidenziate tutte queste dinamiche che, in base alle percezioni e agli stati d'animo legati alla soddisfazione che l'individuo trae dall'esperienza nel nuovo contesto, lungo l'asse del tempo, scandiscono le quattro fasi evolutive di cui lo shock culturale è il momento più critico.

Figura 1

Il modello di adattamento culturale di Kalervo Oberg: fasi di adattamento a un nuovo contesto culturale.



Adattato da Oberg, K. (1960). Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. Practical Anthropology, 7(4), 177–182.

Le implicazioni dello *shock* culturale sono particolarmente evidenti nell'ambito dell'apprendimento linguistico, poiché gli studenti di lingue straniere, soprattutto quelli che studiano in contesti immersivi, si trovano ad affrontare non solo sfide linguistiche ma anche difficoltà pragmatiche e socioculturali. La capacità di utilizzare una lingua in modo appropriato al contesto richiede la comprensione di norme implicite che regolano la comunicazione, come la gestione delle richieste, delle scuse o, più in generale, delle espressioni di cortesia. Questo aspetto, spesso trascurato nei *curricula* linguistici tradizionali, costituisce una delle principali fonti di disagio per gli apprendenti.

Facendo un esempio in linea con le tematiche della presente ricerca, Blum-Kulka, House e Kasper (1989), come si dirà nella sezione 4.1.2. di questo lavoro, sottolineano quanto la formulazione di una richiesta, che rappresenta già di per sé un atto altamente impositivo, variando significativamente da una cultura all'altra, sia particolarmente suscettibile a fraintendimenti dovuti alla mancata conoscenza delle convenzioni locali, portando, consequenzialmente, a fraintendimenti che accentuano il senso di esclusione (pp. 8-10). Per uno studente internazionale, queste difficoltà non si limitano all'ambito linguistico ma hanno un impatto diretto sul processo di integrazione sociale e accademica.

Non solo: questo quadro già molto complesso è stato ulteriormente aggravato dal cambiamento delle dinamiche interazionali fra individui, in virtù del sempre più massiccio utilizzo della tecnologia nella comunicazione, soprattutto in occasione di esperienze collettive critiche di vasta entità, come quella vissuta a causa della pandemia da COVID-19²¹. Come verrà illustrato nella sottosezione 2.3.,

²¹ La pandemia da COVID-19 ha avuto inizio nel dicembre 2019, con i primi casi segnalati a Wuhan, in Cina. L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha dichiarato l'epidemia un'emergenza sanitaria internazionale il 30 gennaio 2020 e una pandemia globale l'11 marzo 2020 (*WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 – 11 March 2020*, OMS, 2020). La fase acuta della pandemia, caratterizzata da numerose ondate e varianti del virus, è durata fino alla fine del 2021, mentre nel 2022 è iniziata una gestione più stabile grazie alla diffusione dei vaccini. La fine ufficiale dell'emergenza

l'adozione massiccia di tecnologie digitali per l'apprendimento e la comunicazione ha introdotto nuove forme di interazione; questo è sicuramente stato un innegabile ausilio al superamento delle necessarie misure di distanziamento per motivi di natura sanitaria, ma, al contempo, ha creato un effetto distorsivo nella percezione delle barriere culturali e pragmatiche. L'impossibilità di vivere esperienze autentiche nel contesto *target*, ad esempio, ha generato una forma di "shock culturale virtuale", in cui gli studenti internazionali si sono trovati a navigare tra differenze culturali in un ambiente massicciamente mediato dalla tecnologia. A tale riguardo, studi recenti, come quello di Kruk (2020), hanno evidenziato come la mancanza di contatto diretto con la cultura ospitante abbia aggravato il senso di isolamento, aumentando le difficoltà legate al disallineamento pragmatico (p. 7). Questo perché, in contesti *online*, la limitata possibilità di osservare segnali non verbali – come il tono della voce, i gesti o le espressioni facciali – rende più difficile interpretare correttamente le intenzioni comunicative dell'interlocutore. Questo fenomeno non solo ha influenzato negativamente il processo di apprendimento linguistico, ma ha anche aumentato il senso di alienazione culturale (p. 9).

Riservando, come si è detto, una trattazione più dettagliata alla sottosezione 2.3., è importante sottolineare che, rispetto alla concezione tradizionale di *shock* culturale proposta da Oberg, in un mondo post-pandemico, le implicazioni di questo passaggio cruciale verso l'auspicato adattamento socioculturale hanno richiesto un ripensamento significativo delle strategie didattiche. Gli insegnanti di lingue, tra le tante difficoltà di adeguamento del proprio lavoro alle nuove dinamiche interazionali imposte dal particolare periodo storico, dal canto loro, hanno cercato di affrontare questa nuova sfida, integrando attività mediate in maniera più o meno marcata dalla tecnologia, con lo scopo di aiutare gli studenti a vivere la propria esperienza di apprendimento linguistico in linea con la contemporaneità.

Il modello di Oberg, dunque, anche laddove si scegliesse di impiegare massicciamente la tecnologia, rimane un punto di riferimento fondamentale per

sanitaria globale è stata dichiarata dall'OMS il 5 maggio 2023 (*Statement on the fifteenth meeting of the IHR (2005) Emergency Committee on the COVID-19 pandemic*, OMS, 2023).

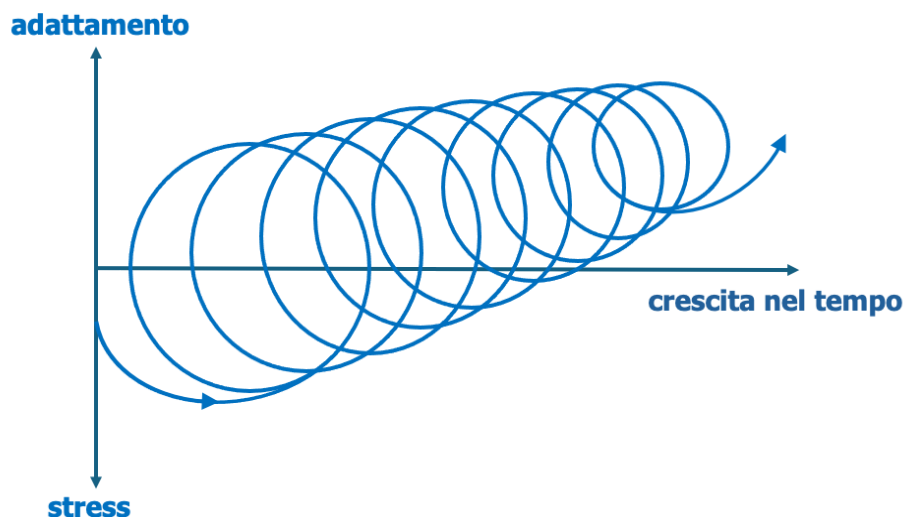
comprendere che, tra le dinamiche dell'adattamento culturale, la tendenza a enfatizzare l'esperienza individuale rispetto al contesto sociale è un passaggio cruciale. A maggior ragione in un'epoca in cui la mobilità globale e l'interazione digitale sono in costante crescita, infatti, lo *shock* culturale non deve essere inteso come un ostacolo, ma, proprio perché cardine del processo di presa di coscienza di punti divergenti fra un retroterra culturale di partenza e uno di arrivo, deve essere visto come un'opportunità per sviluppare resilienza, flessibilità e una più profonda consapevolezza pluri-culturale.

2.2 L'ADATTAMENTO PLURI-CULTURALE: UN APPROCCIO ISPIRATO ALLA TEORIA INTEGRATIVA DELLA COMUNICAZIONE E DELL'ADATTAMENTO INTERCULTURALE DI YOUNG YUN KIM

Young Yun Kim, con la sua teoria integrativa della comunicazione e dell'adattamento interculturale (2001), offre una prospettiva unica e articolata sul modo in cui gli individui affrontano le complessità del contatto con culture diverse. Al cuore della sua teoria si trova il modello *stress-adaptation-growth*, che descrive il processo di adattamento come un ciclo continuo e dinamico. Come illustrato nella Figura 2, rispetto allo *stress* iniziale, avvertito generalmente per l'intensità dell'esperienza di incontro con un contesto culturale nuovo, la crescita personale, soprattutto in termini di interazione in lingua e comprensione di norme socioculturali, nel tempo porta a un graduale adattamento.

Figura 2

Il modello stress-adaptation-growth di Young Yun Kim: un processo dinamico di adattamento interculturale.



Adattato da Kim, Y. Y. (2001). Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation (p. 71). Sage Publications.

Tuttavia, uno degli aspetti più significativi del suo lavoro è l'idea di identità interculturale o, più precisamente, di "identità pluri-culturale", che rappresenta il risultato del processo di adattamento. Kim non si limita a considerare l'adattamento come una mera reazione alle difficoltà, ma lo descrive come una trasformazione profonda, che consente agli individui di integrare elementi di diverse culture in un'identità flessibile e multidimensionale.

L'identità pluri-culturale, pertanto, è il punto di arrivo del ciclo di *stress-adaptation-growth*. Attenzione, però: non si tratta di una semplice somma di tratti culturali, né di un compromesso tra due mondi. Secondo Kim (2001), il ciclo di *stress-adaptation-growth* è una sintesi creativa che consente all'individuo di navigare con sicurezza in contesti culturali diversi (pp. 57-60). Questo concetto si ricollega alle riflessioni di filosofi e antropologi che avevano indagato la natura dinamica dell'identità, come Clifford Geertz, il quale vedeva l'identità come un *gioco di significati* influenzato dalle interazioni sociali e culturali (Geertz, 1973). Kim sviluppa questa idea sottolineando che l'identità pluri-culturale non è statica:

evolve continuamente attraverso il confronto con nuovi ambienti culturali, arricchendosi di nuove prospettive e competenze.

Il concetto di "identità pluri-culturale", pertanto, si distacca dalle concezioni tradizionali dell'identità come elemento stabile e immutabile: Kim adotta una prospettiva dinamica e relazionale, in cui l'identità è vista come un processo di riorganizzazione continua. Questo approccio si ispira alla teoria dell'acculturazione di Berry (1997), che descrive come l'integrazione culturale possa portare a una maggiore flessibilità e resilienza²². Tuttavia, Kim ne supera le dicotomie, ponendo maggiore enfasi sull'interdipendenza tra culture come ambito in cui un'identità più ampia emerge e si espande, riuscendo a comprendere e a far propri più elementi culturali, anche apparentemente distanti fra loro.

Un elemento chiave della teoria di Kim è il ruolo della comunicazione nella costruzione dell'"identità pluri-culturale": non è solo un mezzo per trasmettere informazioni, ma il processo attraverso cui l'individuo apprende, interiorizza e trasforma le norme culturali. Questa trasformazione è particolarmente evidente nelle interazioni pluri-culturali, dove gli individui devono affrontare differenze non solo linguistiche, ma anche pragmatiche e sociali, come, d'altra parte, sottolineano anche Blum-Kulka, House e Kasper (1989), ribadendo quanto la comprensione delle convenzioni pragmatiche sia essenziale per evitare fraintendimenti e sviluppare una comunicazione efficace. Kim integra questi contributi enfatizzando che la comunicazione non è un processo unidirezionale: attraverso il dialogo, l'individuo non solo impara dalla cultura ospitante, ma contribuisce anche a plasmare il contesto culturale in cui si trova.

²² Berry (1997) descrive il processo di acculturazione attraverso due assi fondamentali: il mantenimento della cultura d'origine e l'adattamento alla cultura ospitante. Da questa combinazione emergono quattro strategie principali: integrazione (mantenimento della cultura d'origine e apertura verso la cultura ospitante), assimilazione (abbandono della cultura d'origine in favore di quella ospitante), separazione (mantenimento esclusivo della cultura d'origine) e marginalizzazione (rifiuto di entrambe le culture). Sebbene il modello di Berry abbia fornito una base teorica solida per comprendere l'acculturazione, è stato criticato per la sua visione eccessivamente schematica e per la mancata considerazione di identità pluri-culturali dinamiche (Berry, 1997, pp. 5-10).

Il risultato di questo processo è un'identità pluri-culturale" caratterizzata da flessibilità cognitiva ed emotiva, che Kim descrive come capacità di adattarsi rapidamente a nuove situazioni culturali, mantenendo allo stesso tempo una connessione con il proprio retroterra culturale. Questo concetto è particolarmente rilevante in un mondo globalizzato, dove le persone sono sempre più frequentemente esposte a contesti multiculturali e risulta significativo riportare uno studio multidisciplinare di Ward, Bochner e Furnham (2020) sulla psicologia dello *shock* culturale nel processo di adattamento pluri-culturale che, unendo le prospettive di Oberg e di Kim, evidenzia quanto gli individui con un'identità pluri-culturale" sviluppata mostrino una maggiore resilienza e una capacità più elevata di affrontare situazioni conflittuali in ambienti multiculturali. Secondo Ward, Bochner e Furnham (2020), le reazioni psicologiche e sociali degli individui nel contatto con nuove culture possono essere comprese attraverso un approccio trifasico che integra le dimensioni affettiva, comportamentale e cognitiva (*Affect, Behavior, and Cognition* - ABC). La componente affettiva si riferisce allo *stress* emotivo derivante dalla perdita di riferimenti culturali familiari, spesso accompagnato da sentimenti di ansia, confusione, frustrazione, tristezza o rabbia, ossia a reazioni, frequentemente associate al senso di isolamento e alienazione, che nascono dall'incapacità iniziale di comprendere e adattarsi alle nuove norme culturali. Parallelamente, la componente comportamentale si concentra sulle difficoltà pratiche nell'apprendimento e nell'applicazione di comportamenti culturalmente appropriati, quindi anche difficoltà dovute all'inappropriata interpretazione di segnali non verbali, le divergenze nella gestione del tempo e delle convenzioni sociali, o la comprensione delle modalità di esprimere cortesia o rispetto. Infine, la componente cognitiva evidenzia come l'adattamento implichi una ristrutturazione delle convinzioni e delle aspettative personali, in risposta a nuovi schemi mentali che spesso entrano in conflitto con quelli originari.

Queste dinamiche si sviluppano attraverso fasi distinte che riflettono il cambiamento nelle tre componenti, ampliando la prospettiva già di Oberg (1960), in base alla quale, come si è illustrato nella sezione 2.1., se inizialmente l'individuo può sperimentare un periodo di euforia, in cui la curiosità e l'entusiasmo verso la nuova cultura dominano l'esperienza, sono le difficoltà pratiche e psicologiche che derivano dalle differenze culturali che cedono facilmente il passo alla crisi, durante

la quale l'individuo può sentirsi sopraffatto da un senso di inadeguatezza e frustrazione. Come sostiene anche Oberg (1960), perciò, è la fase di recupero a segnare un punto di svolta, in cui l'individuo può cominciare a sviluppare strategie per affrontare le difficoltà, acquisendo un senso di maggiore controllo e comprensione delle norme della cultura ospitante. Tuttavia, per arrivare a un vero o proprio adattamento, ossia a un equilibrio fra il retroterra culturale d'origine e quello ospitante, in cui sviluppare l'“identità pluri-culturale” di cui parla Kim, oltre alla distanza culturale tra il contesto d'origine e quello ospitante, a giocare un ruolo cruciale è soprattutto la competenza comunicativa nella lingua del Paese ospitante.

In questi termini, la teoria di Kim non si limita a descrivere il processo di adattamento solamente in termini di esperienza individuale, ma prende in considerazione anche le implicazioni contestuali. Secondo Kim, l'adattamento interculturale, in questo lavoro di ricerca riformulato in pluri-culturale, è un processo dinamico e complesso che si sviluppa attraverso l'interazione di diverse dimensioni fondamentali, come illustrato nel suo modello strutturale (Figura 3). Questo modello enfatizza che il successo dell'adattamento dipende dalla combinazione di fattori personali, sociali e ambientali, che interagiscono in modo reciproco e continuo.

La dimensione della comunicazione personale è il nucleo del processo, poiché fornisce agli individui le risorse cognitive, emotive e motivazionali per affrontare il nuovo ambiente. Questa dimensione è essenziale per sviluppare ciò che Kim definisce “comunicazione nella società ospitante” (*host communication competence*) e che nel presente lavoro di ricerca viene definita in termini di “interazioni nella società ospitante”, ovvero di capacità in base alla quale comprendere, elaborare e rispondere in modo efficace e appropriato alle dinamiche interazionali del contesto ospitante. Questa competenza non è innata, ma si sviluppa gradualmente attraverso la *host social communication*, ossia le “interazioni con la società ospitante”, attraverso le quali apprenderne norme, codici e simboli linguistici e culturali.

Le “interazioni nella società ospitante”, sia sul piano privato che su quello pubblico, giocano un ruolo cruciale nel processo di adattamento, poiché permettono agli individui di stabilire relazioni significative con i membri della

società ospitante, acquisendo così punti di riferimento culturali e ricevendo supporto sociale.

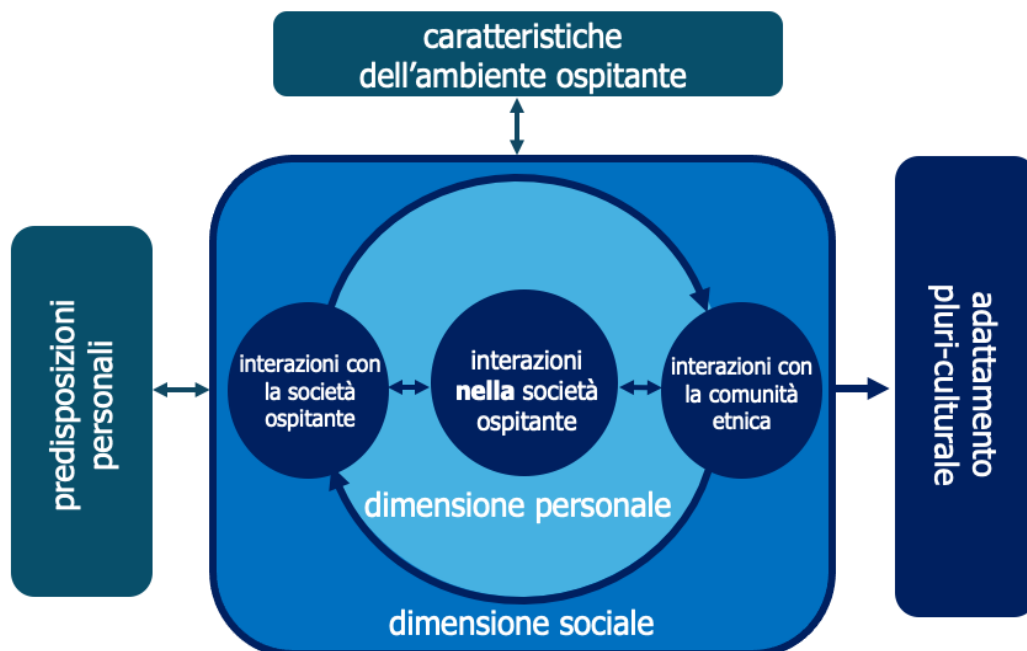
Nello schema di Kim, inoltre, risulta altrettanto cruciale la *ethnic social communication*: le interazioni che l'individuo ha con eventuali connazionali o individui culturalmente molto vicini presenti in quella che Kim identifica come "comunità etnica", ossia un gruppo di individui presenti nel contesto culturale ospitante che può fornire all'individuo neoarrivato un supporto importante nelle prime fasi dell'adattamento, mitigando lo *stress* e offrendo risorse materiali ed emotive.

A completare questo quadro così composito, sono l'ambiente ospitante e le predisposizioni personali che rappresentano variabili contestuali e individuali capaci di impattare profondamente sull'intero processo. Questo perché l'ambiente ospitante può essere più o meno ricettivo, esercitare pressioni di conformità più o meno forti, e offrire un sostegno variabile a seconda della forza della comunità etnica di riferimento. Allo stesso modo, le predisposizioni personali, come la preparazione al cambiamento, la vicinanza etnico-culturale e le caratteristiche adattive della personalità, influenzano la capacità dell'individuo di affrontare le sfide e sfruttare le opportunità offerte dal contesto ospitante.

Come mostrato nella Figura 3, pertanto, queste dimensioni si intrecciano in un sistema dinamico, in cui ogni dimensione influenza e viene influenzata dalle altre, creando un circuito di *feedback* che guida il processo di adattamento. È, in definitiva, una prospettiva più sfaccettata che restituisce l'idea di quanto l'adattamento interculturale non sia un percorso lineare, bensì, come la stessa Kim teorizza, un ciclo di *stress*, adattamento e crescita, in cui gli individui acquisiscono progressivamente una maggiore competenza interculturale, un miglior benessere psicologico e una capacità di orientarsi con maggiore sicurezza in contesti culturali diversi.

Figura 3

Il modello strutturale dell'adattamento interculturale di Kim: interazione dinamica di comunicazione personale, sociale e fattori ambientali.



*Adattato da Kim, Y. Y. (2001). *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation* (pp. 37-43).*

Nel presente lavoro di ricerca, traendo ispirazione dal modello di Kim, nonché dai presupposti epistemologici che lo supportano, in riferimento alla didattica dell'italiano LS, si è cercato di ideare un paradigma applicativo capace di preparare all'incontro con il contesto accademico italiano, poiché a sviluppare un' "identità pluri-culturale", aiutando gli studenti a esplorare e interiorizzare norme culturali in un ambiente sicuro e controllato, è l'adozione di approcci didattici che promuovano il contatto con la cultura *target*. La teoria di Kim, infatti, è applicabile a un'ampia gamma di contesti poiché, sebbene sia stata originariamente concepita per analizzare il processo di adattamento in contesti migratori²³, essa può essere

²³ Kim (2001) ha esaminato diversi contesti migratori per sviluppare il suo modello di adattamento interculturale, concentrandosi su gruppi come migranti economici, studenti internazionali, rifugiati, immigrati a lungo termine, espatriati professionali e famiglie migranti. Ha anche analizzato spostamenti interni in contesti di diversità culturale, come negli Stati Uniti (Kim, 2001, pp. 70-75). Tuttavia, sebbene in tutti questi casi il processo di adattamento fosse effettivamente influenzato da fattori come barriere linguistiche, supporto sociale, differenze culturali e flessibilità individuale, è corretto specificare che

utilizzata per studiare fenomeni diversi, come l'interazione tra culture in una classe di lingua, dove le dinamiche del ciclo *stress-adaptation-growth* sono comunque presenti e caratterizzano la creazione di un' "identità pluri-culturale".

2.3 IL RISCHIO DI SHOCK CULTURALE VIRTUALE E DISALLINEAMENTO PRAGMATICO NELLE INTERAZIONI DIGITALI

La crescente diffusione delle tecnologie digitali ha profondamente modificato il modo in cui le persone apprendono una lingua e si relazionano con altre culture, creando al contempo nuove opportunità e sfide significative. Tra queste, lo shock culturale virtuale e il disallineamento pragmatico rappresentano fenomeni sempre più rilevanti, soprattutto in un contesto globale che, a seguito della pandemia da COVID-19, ha visto una rapida transizione verso l'apprendimento *online*. Il disallineamento pragmatico si manifesta come una difficoltà nell'adattarsi alle norme implicite della cultura *target*, soprattutto quando l'apprendimento è mediato da piattaforme che limitano la ricchezza contestuale e non verbale dell'interazione umana.

Studi recenti (Kruk, 2020) evidenziano come l'apprendimento linguistico *online* abbia accentuato il senso di isolamento culturale, privando gli studenti delle esperienze immersive necessarie per sviluppare una consapevolezza pragmatica e interculturale. Questo isolamento è stato aggravato dall'assenza di segnali fondamentali, come il tono della voce, i gesti e l'intonazione, che sono essenziali per comprendere e applicare norme culturali e pragmatiche. Di conseguenza, gli apprendenti si sono spesso trovati in una posizione di svantaggio comunicativo, incapaci di interpretare correttamente le dinamiche culturali del contesto *target*.

dinamiche più complesse, quali la pluri-multiculturalità e l'impiego di interazioni massicciamente mediate dalla tecnologia, per motivi storici, non erano e non potevano essere prese in considerazione.

La pandemia ha inoltre messo in evidenza le disuguaglianze socioeconomiche nell'accesso alle risorse educative. Come sottolineano Micheli e Gui (2020), studenti provenienti da contesti meno privilegiati tendono a utilizzare la tecnologia in modo più limitato, focalizzandosi su attività di intrattenimento piuttosto che su opportunità educative. Al contrario, coloro che hanno accesso a risorse avanzate, come simulatori interculturali e piattaforme immersive, possono beneficiare di un apprendimento più completo e multidimensionale.

Nonostante queste difficoltà, le tecnologie digitali hanno dimostrato di essere una risorsa preziosa per espandere l'accesso a contenuti autentici e personalizzabili. Le *Open Educational Resources* (OER)²⁴, ad esempio, forniscono materiali didattici gratuiti che possono essere adattati alle esigenze specifiche di studenti e insegnanti. Tra queste risorse, restringendo il campo all'insegnamento dell'italiano, LIRA (Lingua e cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento)²⁵ rappresenta un modello particolarmente utile, in grado di fornire stimoli funzionali a una riflessione metapragmatica di apprendenti, ma anche di altre tipologie di utenti. LIRA, delle cui caratteristiche si parlerà in maniera più applicativa nei capitoli 5 e 6, è infatti un progetto che si propone di supportare lo sviluppo delle competenze linguistiche e pragmatiche in italiano, con attenzione sia agli italiani di seconda e terza generazione residenti all'estero, sia ai parlanti non nativi interessati a migliorare il proprio uso della lingua. La piattaforma offre materiali didattici diversificati, tra cui risorse audio, video, articoli di giornale e testi letterari,

²⁴ Le Open Educational Resources (OER) sono risorse educative digitali gratuite e accessibili, sviluppate per favorire la democratizzazione dell'apprendimento e l'accesso equo all'istruzione. Comprendono materiali come testi, video, moduli e strumenti interattivi, spesso personalizzabili per rispondere alle esigenze specifiche di insegnanti e studenti. Le OER mirano a superare le barriere economiche e geografiche dell'educazione tradizionale, contribuendo alla diffusione di competenze linguistiche e culturali in contesti globali. Per maggiori dettagli, si veda Wiley, D. (2014). *The Access Promise and the 5th R*. *Open Content Journal*, 10(2), 1-8.

²⁵ La piattaforma LIRA, sviluppata a partire dal 2009 grazie ai finanziamenti FIRB (Fondo per gli Investimenti della Ricerca di Base), è il risultato della collaborazione tra quattro università italiane: l'Università per Stranieri di Perugia (capofila), l'Università di Bologna, l'Università di Modena e Reggio Emilia e l'Università di Verona. Tecnicamente è un *repository* di risorse e, a differenza delle OER, non è liberamente modificabile.

selezionati per favorire un uso della lingua adeguato a contesti comunicativi specifici e per approfondire la comprensione della società italiana contemporanea. Una caratteristica distintiva di LIRA è il *feedback* intelligente e personalizzato, che consente agli utenti di confrontare le proprie risposte con quelle di parlanti nativi o altri membri della *community*, incentivando il miglioramento continuo, nell'ottica di una autovalutazione continua resa possibile da una crescente consapevolezza sociopragmatica. Questa piattaforma combina simulazioni interattive e contesti culturali autentici, consentendo agli studenti di esercitarsi in scenari di vita reale, come ordinare un pasto o gestire situazioni lavorative. Strumenti come LIRA possono, dunque, contribuire significativamente alla riduzione del divario tra apprendimento formale e uso pratico della lingua, offrendo un ambiente controllato ma realistico per sviluppare competenze pragmatiche in un ambiente mediato dalla tecnologia (Ferrari et al., 2016).

In effetti, l'impiego di supporti anche più sofisticati ed esperienzialmente più immersivi di LIRA, portano a un superamento sempre più marcato della classica dicotomia tra contesti LS e L2. In particolare, grazie ai social media, infatti, gli studenti hanno accesso a contenuti autentici – come *real* e video brevi – che simulano, almeno in parte, l'immersione in un contesto linguistico nativo. Tuttavia, come sottolineato da Kim (2001), lo sviluppo di un'identità pluri-culturale" richiede un'interazione diretta con il contesto *target*, elemento che non può essere completamente replicato attraverso l'apprendimento digitale.

Il disallineamento pragmatico, dunque, sebbene possa essere enormemente amplificato dall'utilizzo della tecnologia, rimane prima di ogni altra cosa una sfida educativa e culturale. È dunque necessario un approccio olistico che combini *input* digitali con esperienze autentiche nel contesto *target*, come interazioni faccia a faccia o soggiorni linguistici.

Il disallineamento pragmatico nelle interazioni digitali, infatti, evidenzia i limiti dell'apprendimento linguistico mediato esclusivamente dalla tecnologia, poiché piattaforme come LIRA, risorse OER o altri strumenti *online* possono sì offrire soluzioni innovative, ma la loro efficacia dipende dalla capacità di integrarli in percorsi educativi che valorizzino la realtà concreta. D'altronde, l'apprendimento linguistico e interculturale non può prescindere dalla complessità e dalla ricchezza

delle esperienze umane dirette, perché queste rimangono essenziali per sviluppare competenze pragmatiche e culturali profonde, raggiungibili sì con il supporto della mediazione tecnologica, ma non da questa integralmente sostituibili.

CAPITOLO 3: LA COMPETENZA PRAGMATICA: COORDINATE EPISTEMOLOGICHE E STUDI EMPIRICI

3.1. APPROCCIO DELLA RICERCA: LA PRAGMATICA INTERLINGUISTICA, INTERCULTURALE E CROSS-CULTURALE

L'approccio teorico adottato in questa ricerca si fonda sull'integrazione di tre prospettive principali della pragmatica – interlinguistica, interculturale e cross-culturale – con lo scopo di analizzare in modo esaustivo i fenomeni di adattamento pragmatico che si verificano quando apprendenti di italiano come lingua non materna si confrontano con il contesto accademico italiano. Allo scopo di analizzare in modo esaustivo i fenomeni di adattamento pragmatico che si verificano quando apprendenti di italiano L2 si confrontano con il contesto accademico italiano, l'approccio teorico adottato in questa ricerca si fonda sull'integrazione di tre prospettive della pragmatica: quella interlinguistica, quella interculturale e quella cross-culturale. Ogni dimensione contribuisce in modo unico e complementare all'analisi della competenza pragmatica, in particolare nel caso della formulazione delle richieste, un atto linguistico che, come si è detto, è universalmente presente ma diversamente codificato nelle varie culture. Questo triplice approccio offre una tassonomia epistemologica solida per investigare le sfide pragmatiche e socioculturali che caratterizzano l'apprendimento dell'italiano in un ambiente formale e istituzionale.

La pragmatica interlinguistica studia, tra le altre cose, il fenomeno del transfer pragmatico, ossia il trasferimento delle norme e delle convenzioni comunicative della lingua madre (L1) nella lingua *target* (L2 o LS), particolarmente rilevante per il presente studio. Kasper e Blum-Kulka (1993) osservano come tale *transfer* possa dar luogo a errori pragmatici significativi, che emergono quando l'apprendente applica strategie comunicative della propria lingua e di altre lingue conosciute senza tener conto delle norme della cultura *target* (pp. 6-9). Affronta il tema del transfer pragmatico anche Thomas (1983) che, invece, distingue tra errori

pragmalinguistici, legati a scelte linguistiche inadeguate, e sociopragmatici, dovuti alla mancata comprensione delle regole sociali della cultura di arrivo (pp. 99-102). Ad esempio, uno studente giapponese, trasferendo il proprio rigido sistema di formalità ²⁶, potrebbe formulare una richiesta in italiano con un tono eccessivamente deferente, apparendo distaccato e, con molta probabilità, rischiando di essere percepito come inappropriato. Questo tipo di errore pragmalinguistico, tipico della pragmatica interlinguistica, rivela come il retroterra linguistico e culturale di ciascun parlante influenzi inevitabilmente la sua produzione linguistica nella L2.

La pragmatica interculturale, a sua volta, offre una lente di analisi diversa, ponendosi come obiettivo la comprensione di come le differenze culturali influenzino le dinamiche comunicative. Nel contesto accademico italiano, in particolare, queste differenze culturali rappresentano una sfida per molti studenti di italiano LS, che si trovano spesso ad affrontare norme sociali e di cortesia non esplicitamente dichiarate. È questo il contesto in cui si verifica quello che anche Kecskés (2014) descrive come *transfer pragmatico*: un fenomeno con una duplice funzione che, da un lato, facilita l'interazione interculturale, consentendo al parlante di riconoscere schemi comunicativi noti, dall'altro, può creare ostacoli quando norme e aspettative divergono (pp. 21-24). A questo importante aspetto verrà dedicata la sottosezione 3.3.3., ma è fondamentale tenere in considerazione questo passaggio essenziale, poiché esistono sempre schemi culturali e, pensando in particolare al contesto italiano, bisogna fare i conti con quello della "bella figura", che influiscono sulle modalità di interazione, in particolare in contesti formali e

²⁶ La lingua giapponese è caratterizzata da un complesso sistema di formalità noto come *keigo* (敬語), che include tre livelli principali: *sonkeigo* (尊敬語, linguaggio onorifico), *kenjougo* (謙讓語, linguaggio umile) e *teineigo* (丁寧語, linguaggio cortese). Il *sonkeigo* viene utilizzato per mostrare rispetto verso l'interlocutore o terzi, elevandone lo status, mentre il *kenjougo* abbassa il proprio livello o quello del proprio gruppo, esprimendo deferenza. Il *teineigo* è un registro cortese di base, usato in interazioni quotidiane con sconosciuti o in contesti formali. Questi livelli richiedono un'attenta scelta di parole e forme verbali, poiché l'uso scorretto del *keigo* può risultare offensivo o denotare una mancanza di sensibilità culturale. L'uso del *keigo* è essenziale per una comunicazione efficace e rispettosa in giapponese, poiché riflette le relazioni sociali e le norme di rispetto della gerarchia culturale (Ide, 1989).

accademici. È dunque evidente quanto questi impliciti culturali²⁷ possano risultare non di immediato accesso agli studenti stranieri, tanto che un apprendente brasiliano, ad esempio, potrebbe percepire la formalità italiana come eccessiva, mentre uno studente giapponese, come si è detto, potrebbe adottare un linguaggio talmente formale da risultare inadatto all'interazione accademica italiana. Questo esempio di mancato adattamento, spesso legato a una diversa percezione delle norme di distanza sociale, illustra come la pragmatica interculturale sia essenziale per analizzare le difficoltà di adattamento pragmatico in ambienti accademici.

La pragmatica cross-culturale, infine, rappresenta un approccio comparativo che si concentra sul confronto tra le pratiche comunicative di diverse culture, senza focalizzarsi necessariamente su interazioni dirette tra parlanti di lingue diverse. Questo approccio si rivela utile per individuare pattern culturali e per analizzare le differenze strutturali tra le lingue nella formulazione di atti linguistici specifici. A tale riguardo, Blum-Kulka et al. (1989) osservano che le richieste, ad esempio, variano significativamente da cultura a cultura, con alcune società, come quella italiana, che privilegiano forme di cortesia indirette, in contrasto con culture che adottano modalità più dirette e informali (pp. 47-51). Tale prospettiva comparativa permette dunque di identificare le preferenze comunicative degli apprendenti di italiano LS, evidenziando possibili disallineamenti con le norme italiane. Per esempio, uno studente brasiliano potrebbe trovarsi a utilizzare una richiesta diretta e personale, coerente con una cultura che valorizza l'informalità, senza considerare che in un contesto accademico italiano un simile approccio potrebbe risultare inadatto o irrispettoso nei confronti della figura del docente. Di contro, uno studente giapponese potrebbe invece formulare una

²⁷ Gli impliciti culturali sono elementi di significato che, pur non essendo espressi esplicitamente, sono compresi dai membri di una cultura grazie alla condivisione di conoscenze e valori comuni. Essi includono norme sociali, valori, convenzioni linguistiche e comportamentali che non richiedono spiegazioni tra i parlanti nativi, ma possono risultare opachi per chi proviene da una cultura diversa. Questi impliciti sono fondamentali per la coesione culturale, ma possono creare difficoltà di comprensione e di interazione per gli apprendenti di una lingua seconda o straniera. L'interpretazione e la gestione degli impliciti culturali richiedono quindi una competenza interculturale che vada oltre la semplice traduzione linguistica (Hall, 1976, pp. 91-95; Wierzbicka, 1991, pp. 67-70).

richiesta in modo così indiretto e distaccato da risultare ambiguo o non immediatamente comprensibile.

L'integrazione della pragmatica interlinguistica, interculturale e cross-culturale in questa ricerca permette quindi di analizzare le dinamiche comunicative in contesto accademico italiano da una prospettiva ampia e articolata. Questo approccio consente di individuare le difficoltà pragmatiche che gli apprendenti di italiano LS incontrano e, al contempo, dal punto di vista di chi insegna, di sviluppare strategie didattiche che possano supportare il loro adattamento socioculturale.

3.2. CONSAPEVOLEZZA E SVILUPPO DI COMPETENZE PRAGMATICHE

La consapevolezza pragmatica rappresenta un elemento centrale per il successo comunicativo in una lingua seconda o straniera, specialmente in contesti culturali e sociali nuovi. La competenza pragmatica, infatti, non si limita alla padronanza delle regole linguistiche o alla conoscenza lessicale, ma coinvolge una capacità più profonda di comprendere e rispettare le norme culturali che regolano gli atti linguistici. Si tratta di una consapevolezza che include aspetti come la cortesia, la gestione della "faccia" dell'interlocutore, le aspettative sociali e il riconoscimento dei diversi contesti situazionali, in modo da permettere agli apprendenti di orientarsi efficacemente nelle interazioni con i parlanti nativi.

In ambito glottodidattico, l'attenzione alla competenza pragmatica si è ampliata parallelamente all'evoluzione degli studi sulla comunicazione interculturale, i quali sottolineano come l'apprendimento linguistico non possa prescindere dalla comprensione delle norme culturali di una società. La capacità di riconoscere e adeguare il proprio comportamento linguistico in base al contesto e alle aspettative dell'interlocutore è una competenza che si sviluppa gradualmente, attraverso l'interazione e la riflessione, e che costituisce un elemento fondamentale della comunicazione interculturale efficace (Cohen, 2010).

Seguendo questa linea, studiosi come Andrew D. Cohen e Noriko Ishihara mettono in luce l'importanza di un approccio didattico che favorisca la consapevolezza pragmatica attraverso attività strutturate e riflessive. Questo approccio prevede l'uso di strumenti come i già menzionati DCT, che permettono agli studenti di simulare situazioni di comunicazione reale, e di esercitazioni metapragmatiche, in cui gli apprendenti sono invitati a riflettere sugli aspetti impliciti della comunicazione, tra cui la cortesia, la formalità e le modalità di mitigazione.

A questo proposito, Naoko Taguchi, con i suoi studi sull'acquisizione della competenza pragmatica, evidenzia come gli apprendenti sviluppino progressivamente la capacità di adattare i propri atti linguistici in funzione del contesto, un processo che implica l'integrazione di conoscenze linguistiche e socioculturali. Il lavoro di Taguchi (2011) sottolinea l'importanza di strategie didattiche che permettano agli studenti di sperimentare, riflettere e interiorizzare le norme pragmatiche della lingua *target*, promuovendo un apprendimento che va oltre la grammatica e il vocabolario per abbracciare la dimensione culturale della comunicazione (pp. 605-623).

In questo panorama teorico si colloca anche la prospettiva di Anna Wierzbicka, che analizza le interazioni linguistiche a partire da una teoria della semantica culturale. Con la sua idea di "semantica delle interazioni umane" l'autrice sostiene che ogni cultura possiede schemi interpretativi specifici che guidano la percezione e l'interpretazione degli atti linguistici. Gli apprendenti di una lingua seconda devono quindi sviluppare una sensibilità verso questi schemi, che rappresentano una componente chiave della competenza pragmatica. Ad esempio, nel contesto italiano, il concetto di "bella figura" precedentemente citato può influenzare notevolmente le interazioni formali, richiedendo agli apprendenti di adattare il loro comportamento e le loro espressioni verbali per evitare situazioni di imbarazzo o disagio (Wierzbicka, 2003).

Infine, non può essere tralasciato quanto recepito anche in ambito prescrittivo dal Companion Volume del QCER (2020). Rispetto alle versioni iniziali, infatti, grazie a questa significativa integrazione, al QCER vengono aggiunti ulteriori descrittori specifici per la competenza pragmatica e la competenza di mediazione,

che rappresentano oggi elementi fondamentali della competenza comunicativa. L'integrazione della mediazione come abilità pragmatica evidenzia pertanto l'importanza di facilitare la comunicazione interculturale e di promuovere un adattamento situazionale nelle interazioni, un elemento essenziale per gli apprendenti che si confrontano con contesti accademici formali come quello italiano (Consiglio d'Europa, 2020).

È in definitiva questo il quadro epistemologico che verrà evidenziato nelle prossime pagine di questo capitolo, al fine di porre enfasi su come la consapevolezza e lo sviluppo di competenze pragmatiche siano essenziali per garantire agli apprendenti di italiano LS un'interazione comunicativa adeguata e rispettosa delle norme socioculturali italiane, permettendo loro di muoversi con disinvoltura e sicurezza nelle diverse situazioni della vita quotidiana e accademica.

3.2.1 LA CONSAPEVOLEZZA PRAGMATICA NELL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE: I CONTRIBUTI DI ANDREW D. COHEN E NORIKO ISHIHARA

Come sottolineato a più riprese nelle pagine precedenti, la consapevolezza pragmatica è un fattore cruciale per l'efficacia della comunicazione in lingua, in particolare quando le interazioni richiedono uno sforzo cross-culturale maggiore rispetto alle norme socioculturali del contesto *target*. Da questo punto di vista, i contributi di Andrew D. Cohen e Noriko Ishihara forniscono una base teorica e pratica per comprendere come questa consapevolezza possa essere promossa in ambito didattico, evidenziando l'importanza di dotare gli apprendenti di un repertorio di strategie pragmatiche utili a modulare il proprio comportamento comunicativo, in modo che risulti culturalmente e socialmente adeguato.

Andrew D. Cohen (2014) definisce la consapevolezza pragmatica come la capacità di riconoscere, comprendere e applicare le norme implicite che regolano gli atti linguistici nella lingua *target*. Cohen sottolinea che la competenza pragmatica non può essere acquisita esclusivamente attraverso l'imitazione linguistica, ma richiede una consapevolezza attiva delle variabili culturali che

influenzano il significato e l'interpretazione delle interazioni linguistiche. Gli studi di Cohen indicano che fornire agli apprendenti un repertorio di strategie pragmatiche e metapragmatiche aiuta a sviluppare una competenza interculturale che permette loro di orientarsi nelle situazioni comunicative con maggiore sicurezza e adattabilità (Cohen, 2014; Taguchi & Roever, 2017).

Uno dei principali strumenti utilizzati da Cohen per sviluppare questa competenza è, come si è detto, il DCT: un'attività che richiede agli studenti di completare scenari di dialogo con risposte pragmaticamente appropriate. Il DCT consente di simulare situazioni di comunicazione reale, offrendo agli studenti l'opportunità di esplorare una varietà di espressioni linguistiche e strategie di cortesia, come le formule di attenuazione e i mitigatori, che spesso non sono evidenti nei materiali didattici standard. Gli apprendenti, completando questi scenari, possono confrontare le loro risposte con le norme culturali della lingua *target*, valutando l'efficacia delle proprie scelte e identificando eventuali differenze dovute al proprio retroterra culturale. Cohen evidenzia che queste attività promuovono un apprendimento riflessivo, aiutando gli studenti a riconoscere le implicazioni culturali delle loro scelte linguistiche e ad ampliare il loro repertorio comunicativo in funzione delle situazioni specifiche.

Noriko Ishihara, approfondendo il lavoro di Cohen, pone l'accento sulla necessità di un approccio metapragmatico che incoraggi gli studenti a riflettere in modo critico sulle norme comunicative della lingua *target*. Ishihara (2017) sottolinea infatti che gli apprendenti di una lingua devono essere in grado di comprendere non solo le convenzioni linguistiche, ma anche le motivazioni culturali che regolano il comportamento pragmatico. Secondo Ishihara, sviluppare la consapevolezza pragmatica richiede di dotare gli studenti di strategie per gestire la variabilità culturale e le situazioni comunicative complesse, per esempio, attraverso attività di confronto tra culture che consentano agli studenti di osservare e analizzare le differenze tra le norme culturali della propria lingua madre e quelle della lingua *target*. Questo processo può, difatti, aiutare gli apprendenti a costruire un repertorio flessibile di strategie che loro stessi possono adattare in modo consapevole e appropriato, anche in contesti comunicativi inediti, talvolta molto dissimili da quelli che caratterizzano il proprio retroterra linguistico-culturale.

L'approccio di Ishihara include l'uso di compiti riflessivi e di auto-osservazione, in cui gli studenti analizzano il proprio comportamento linguistico alla luce delle norme culturali della lingua *target*. Attraverso questi compiti, gli apprendenti sviluppano una capacità di auto-regolazione pragmatica, che consente loro di adattare il proprio registro e le strategie comunicative in base alle aspettative degli interlocutori. Per esempio, uno studente potrebbe essere invitato a riflettere su come modulare una richiesta per renderla meno diretta e più cortese, adottando mitigatori e formule di cortesia adeguate al contesto italiano. Ishihara afferma che l'integrazione di questa componente riflessiva non solo migliora la competenza pragmatica degli studenti, ma favorisce anche una maggiore autonomia nella gestione delle interazioni interculturali (Cohen & Ishihara, 2022).

Studi recenti, come quello di Bardovi-Harlig e Bastos (2020), sostengono e ampliano il modello di Ishihara, dimostrando che un approccio metapragmatico e interculturale risulta particolarmente efficace per gli studenti di una lingua straniera. Bardovi-Harlig e Bastos (2020) hanno osservato che gli apprendenti esposti a compiti riflessivi e a strategie metapragmatiche denotano una maggiore capacità di adattare il proprio comportamento comunicativo ai contesti accademici italiani, dove la gestione della "faccia" e il rispetto della distanza sociale sono elementi essenziali (pp. 218-221).

Tutti questi contributi, integrandosi in maniera molto produttiva in termini di approcci epistemologici, combinano molto efficacemente strumenti pratici come i DCT con attività riflessive che stimolano l'auto-osservazione e la costruzione di un repertorio di strategie. Questo perché, nella stessa direzione di questo lavoro di ricerca, tali modelli non solo permettono agli apprendenti di padroneggiare meglio le convenzioni linguistiche della lingua *target*, ma li aiutano a comprendere e tenere presenti le norme culturali, garantendo una comunicazione più efficace e culturalmente consapevole.

3.2.2 IL CONCETTO DI COMPETENZA PRAGMATICA DI NAOKO TAGUCHI

Il concetto di competenza pragmatica è stato - ed è tutt'ora - oggetto di studio nel panorama accademico internazionale. Tuttavia, considerando l'approccio applicativo di questo lavoro, fra i vari riferimenti proposti in letteratura, si è ritenuto quello di Naoko Taguchi uno dei più coerenti in termini di attenzione dedicata allo sviluppo di capacità necessarie alla gestione socioculturalmente appropriata delle interazioni in contesti diversi. La ricerca di Taguchi (2011, 2019) si concentra infatti sulla necessità di sviluppare una competenza pragmatica che non sia solo basata su formule linguistiche o regole grammaticali, ma comprenda una comprensione profonda delle norme culturali che regolano la comunicazione. In quest'ottica, perciò, la competenza pragmatica implica una conoscenza dinamica e situazionale delle norme sociali e linguistiche che permettono agli apprendenti di interpretare e produrre atti linguistici appropriati rispetto al contesto e agli interlocutori.

Taguchi definisce la competenza pragmatica come una competenza duttile e adattabile che si sviluppa progressivamente in risposta all'esposizione e all'interazione, attraverso un processo di acquisizione che coinvolge sia la dimensione linguistica che quella socioculturale. La capacità di comprendere e utilizzare strategie pragmatiche appropriate è, conseguentemente, un aspetto fondamentale della competenza pragmatica, in quanto gli apprendenti devono sapersi orientare tra norme di cortesia, attenuazione e gestione della "faccia" in base alle diverse situazioni comunicative. A tale riguardo, inoltre, Taguchi (2011) sottolinea che la competenza pragmatica non è statica, ma in continua evoluzione, poiché si sviluppa solo grazie a un'esposizione crescente a contesti reali o, quantomeno, verosimili che consentono agli studenti di comprendere le sfumature culturali e i segnali sociali che governano la comunicazione (pp. 80-84).

È in questa chiave di lettura, perciò, che assume particolare rilievo la distinzione tra pragmalinguistica e sociopragmatica all'interno della competenza pragmatica. La prima dimensione, quella pragmalinguistica, si riferisce all'abilità di usare forme linguistiche appropriate per esprimere intenzioni comunicative specifiche, come ad esempio saper scegliere espressioni di cortesia o mitigatori in base alla formalità della situazione. La dimensione sociopragmatica, invece,

riguarda la conoscenza delle norme sociali e culturali che determinano quando e come è appropriato formulare determinati enunciati. È essenziale, conseguentemente, integrare la dimensione pragmlinguistica e quella sociopragmatica per riuscire a raggiungere una competenza pragmatica completa, poiché a orientare l'apprendente verso una comunicazione culturalmente adeguata contribuiscono sinergicamente entrambe.

Per facilitare lo sviluppo di questa competenza, Taguchi propone un approccio didattico capace di incoraggiare gli apprendenti a interagire in contesti autentici o simulati, dove possano sperimentare le dinamiche culturali della lingua *target*. Attraverso attività che riproducono situazioni di comunicazione reale, gli studenti devono infatti avere la possibilità di esplorare le sfumature pragmatiche della lingua, come le variazioni di cortesia e formalità. Un esempio, in linea con gli scopi di questa ricerca, può essere la richiesta di assistenza accademica a un docente: in tale contesto, uno studente deve saper modulare, selezionando espressioni di rispetto e mitigazione in linea con le norme culturali - nel caso di questa ricerca, quelle italiane - spesso implicite e meno dirette rispetto ad altre culture. La comprensione di tali variazioni permette agli studenti di adattare il proprio comportamento linguistico alle specificità del contesto, un aspetto fondamentale per sviluppare una competenza pragmatica completa e flessibile.

Come già accennato, inoltre, Taguchi enfatizza anche il ruolo dell'esposizione prolungata e della riflessione sull'esperienza nel consolidamento della competenza pragmatica: in uno studio del 2017, osserva che gli apprendenti che riflettono sulle proprie interazioni e ricevono riscontri costanti da interlocutori competenti, come dagli insegnanti o dalla comunità dei parlanti, sviluppano una consapevolezza pragmatica più profonda e una capacità maggiore di adattamento. Per questo motivo, la didattica della competenza pragmatica proposta da Taguchi suggerisce l'uso di attività riflessive, come le discussioni di gruppo, ampiamente utilizzate anche nella sperimentazione del percorso oggetto di questo lavoro, che incoraggiano gli studenti a confrontarsi con le proprie scelte linguistiche e a valutare la loro efficacia rispetto alle aspettative culturali.

In sintesi, il concetto di competenza pragmatica di Naoko Taguchi integra dimensioni linguistiche e culturali, sottolineando l'importanza di un apprendimento

che si basi sull'interazione e sulla riflessione: aspetti cruciali per l'adattamento alle situazioni comunicative e lo sviluppo della sensibilità verso i valori culturali impliciti della lingua *target* che gli apprendenti, soprattutto se abituati a una scarsa esposizione linguistico-culturale, hanno bisogno di imparare a gestire in modo adeguato.

3.2.3 LA SEMANTICA DELLE INTERAZIONI UMANE DI ANNA WIERZBICKA

Il contributo di Anna Wierzbicka alla comprensione della competenza pragmatica si basa sul concetto di semantica delle interazioni umane, un approccio che pone l'accento sull'importanza dei valori culturali e delle norme sociali che regolano il comportamento linguistico nelle diverse società. Secondo Wierzbicka (2003), ogni cultura possiede schemi interpretativi specifici, espressi attraverso una combinazione di parole, espressioni e gesti che riflettono una particolare visione del mondo e che orientano le interazioni tra individui. Questa prospettiva, denominata *Natural Semantic Metalanguage* (NSM), identifica un set universale di cosiddetti "primitivi semantici"²⁸ – parole e concetti fondamentali presenti in ogni lingua – che permette di esplorare e descrivere le differenze culturali senza presupporre una gerarchia di valore tra di esse.

In altre parole, in virtù di questo approccio, l'apprendimento di una lingua non può limitarsi a un semplice trasferimento di competenze linguistiche: richiede

²⁸ I primitivi semantici, proposti da Anna Wierzbicka nella teoria del *Natural Semantic Metalanguage* (NSM), sono concetti universali e indivisibili presenti in tutte le lingue umane, come *I* (io), *GOOD* (buono) e *SAY* (dire) (Wierzbicka, 1996, p. 23). Tuttavia, la teoria è stata criticata per la presunta universalità dei primitivi, contestata da studi su lingue aborigene che mostrano approcci diversi a concetti come il tempo e lo spazio. Inoltre, studiosi come Levinson (2003) sostengono che ridurre concetti complessi a termini semplici rischia di ignorare importanti sfumature culturali e contesto. Questo dibattito è particolarmente rilevante per la presente ricerca, poiché mette in luce le difficoltà nell'identificare elementi pragmatici realmente universali, sottolineando invece il ruolo delle specificità socioculturali nella comunicazione e nell'apprendimento linguistico.

un'acquisizione approfondita delle norme pragmatiche della cultura *target*, poiché sono proprio queste a regolare aspetti come l'espressione delle emozioni, la gestione della cortesia e la struttura delle interazioni. Per esempio, in lingue come l'italiano, l'uso di formule di cortesia indirette o di attenuatori può risultare essenziale per rendere una richiesta culturalmente appropriata, e la mancata comprensione di tali convenzioni potrebbe portare a incomprensioni o a percezioni negative. Progettare un intervento glottodidattico che ricorra alla teoria della "semantica delle interazioni umane" aiuta a identificare questi aspetti e a renderli espliciti agli apprendenti, i quali possono così acquisire una maggiore consapevolezza delle regole non scritte che influenzano la comunicazione.

Non solo: il NSM permette di evidenziare le strutture semantiche comuni e di distinguere quelle specifiche di una cultura, mostrando come i parlanti di una lingua organizzino il proprio comportamento linguistico in modo coerente con i valori e le norme sociali di riferimento. Per esempio, ritornando a uno dei concetti chiave di questo lavoro, in italiano la "bella figura" rappresenta una nozione pragmatica che può risultare opaca o del tutto estranea a parlanti di altre lingue. In tale prospettiva, l'apprendente di italiano LS deve non solo imparare a usare parole ed espressioni adeguate, ma anche comprendere il contesto culturale che le rende significative e appropriate. Wierzbicka evidenzia che queste competenze pragmatiche non sono facilmente trasferibili dalla L1 alla lingua *target*, poiché implicano differenze di percezione che si radicano profondamente nelle pratiche sociali e nei valori culturali di ciascuna comunità linguistica (Wierzbicka, 2014).

Coerentemente con quest'approccio, pertanto, sono da incoraggiare pratiche glottodidattiche in grado di integrare elementi culturali che esplicitino i valori impliciti della lingua *target*, come ad esempio, in merito alle interazioni formali in italiano, potrebbe essere l'uso del "Lei" non solo come forma di rispetto, ma anche di espressione della percezione dello status sociale. In casi come questo, in effetti, il lavoro di riflessione metapragmatica avrebbe come *focus* la valenza simbolica di questa forma che, al di là della dimensione grammaticale, riflette una scelta sociopragmatica ben precisa riguardo alla considerazione che si ha verso l'interlocutore in un determinato contesto. Comprendere l'importanza di questo elemento e di altre convenzioni simili può permettere agli studenti di riconoscere

la complessità pragmatica della lingua italiana e di sviluppare una competenza che rispetti i codici culturali impliciti.

Il lavoro di Wierzbicka per l'acquisizione della competenza pragmatica è stato arricchito da altri studi, come quello di Ferzan Sharifian (2017) che ha approfondito il concetto di "schemi culturali", evidenziando che la "semantica delle interazioni umane" contribuisce a rendere espliciti quegli schemi che spesso rimangono impliciti e che, se trascurati, possono creare barriere comunicative. Questo aspetto verrà trattato nella sezione 3.3.3. In merito a quanto esposto finora, è però importante porre l'attenzione su quanto, in base alla prospettiva di Sharifian, gli apprendenti che sviluppano consapevolezza verso tali schemi culturali, siano, in misura significativamente più ampia, in grado di navigare tra le differenze culturali e di evitare insuccessi comunicativi.

Il modello NSM proposto da Wierzbicka offre, inoltre, strumenti pratici per facilitare la comprensione interculturale, poiché permette di confrontare e spiegare espressioni e atteggiamenti attraverso primitivi semantici comuni, contribuendo a un approccio didattico capace di integrare elementi di riflessione culturale e di consapevolezza interculturale, nonché, allo stesso tempo, di incoraggiare gli apprendenti a considerare le ragioni profonde che guidano l'uso di determinate espressioni o comportamenti (Wierzbicka, 2006).

Grazie a questo approccio in grado di valorizzare la riflessione sulle differenze culturali e la comprensione dei valori sottostanti, dunque, l'apprendimento della lingua diverrebbe anche un efficace strumento di comprensione interculturale, capace di preparare gli studenti a muoversi in modo efficace nei contesti comunicativi della cultura, in questo caso italiana, ma anche in una prospettiva cross-culturale più composita, come competenza di mediazione, così come si dirà nella prossima sottosezione.

3.2.4 LA PRAGMATICA E LA MEDIAZIONE NEL COMPANION VOLUME DEL QCER

Il Companion Volume del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER), pubblicato nel 2020, rappresenta un ulteriore sviluppo nell'integrazione della competenza pragmatica nella descrizione delle abilità linguistiche, introducendo nuovi descrittori che riconoscono l'importanza della mediazione interculturale e della comunicazione nei contesti di apprendimento delle lingue. La pragmatica è considerata uno degli elementi centrali della competenza comunicativa, poiché si occupa della capacità di gestire le interazioni sociali e di comprendere le implicazioni culturali che regolano le scelte linguistiche. In questo contesto, il *Companion Volume* amplia il concetto di mediazione, nella versione del QCER 2001 solo accennata e non sviluppata in termini di descrittori per i vari livelli, che diventa una componente chiave nella gestione delle interazioni interculturali e nella facilitazione della comunicazione.

Uno degli aspetti principali di questa integrazione fondamentale è l'introduzione della competenza di mediazione, descritta come la capacità di facilitare la comprensione reciproca tra interlocutori di diverse culture e lingue, mantenendo un equilibrio tra le esigenze comunicative e le aspettative culturali di ciascuno. Questo processo di mediazione richiede un alto livello di consapevolezza pragmatica, poiché l'apprendente deve essere in grado di riconoscere e gestire le differenze culturali e linguistiche in modo da garantire una comunicazione efficace. Ad esempio, un apprendente di italiano LS che agisce come mediatore in una discussione accademica con docenti deve saper adattare il proprio registro linguistico e le strategie di cortesia in base al contesto e agli interlocutori, rispettando il rigore delle norme di formalità della cultura universitaria italiana. La mediazione, in questo senso, diviene un elemento fondamentale della competenza pragmatica, in quanto richiede un adattamento costante alle dinamiche culturali dell'interazione (Consiglio d'Europa, 2020, pp. 96-99).

Il *Companion Volume* introduce anche descrittori pragmatici specifici che riguardano l'uso di strategie di coesione e coerenza nei testi orali e scritti, la gestione della cortesia linguistica e la capacità di interpretare e produrre atti

linguistici in modo appropriato. La cortesia linguistica, in particolare, è uno degli aspetti centrali della competenza pragmatica, poiché implica la capacità di modulare le espressioni e di utilizzare attenuatori per evitare di minacciare la "faccia" dell'interlocutore, un concetto fondamentale nelle culture ad alto contesto, come quella italiana. Il QCER enfatizza l'importanza di comprendere e rispettare queste norme di cortesia, specialmente in contesti accademici, dove un'interazione mal formulata può compromettere la relazione interpersonale (Consiglio d'Europa, 2020).

Altro aspetto cruciale è inoltre la competenza interculturale, strettamente collegata alla mediazione e alla pragmatica. Come sottolinea Byram (1997), tale competenza si articola in cinque componenti principali: le conoscenze (*savoirs*), le abilità di interpretazione e relazionamento (*savoir comprendre*), le abilità di scoperta e interazione (*savoir apprendre/faire*), gli atteggiamenti di apertura e curiosità (*savoir être*), e la consapevolezza critica culturale e politica (*savoir s'engager*). Questo approccio evidenzia che l'apprendente deve essere in grado di non solo comunicare nella lingua *target*, ma anche interpretare e valutare criticamente pratiche culturali, comprese quelle della propria cultura. Nel *Companion Volume*, dunque, la competenza interculturale è definita come la capacità di cogliere le differenze culturali e decidere, di conseguenza, come modulare il proprio comportamento linguistico. Questo implica non solo la conoscenza delle regole linguistiche della lingua *target*, ma anche una comprensione profonda delle convenzioni culturali che regolano l'interazione. La competenza interculturale e la mediazione, quindi, lavorano in sinergia per sviluppare una competenza pragmatica completa tale da permettere agli apprendenti di interagire in modo efficace e rispettoso in tutti i contesti d'azione in cui, verosimilmente, potrebbero trovarsi coinvolti.

I nuovi descrittori del *Companion Volume* evidenziano anche l'importanza della gestione delle richieste e degli atti impositivi in modo culturalmente appropriato. Nei contesti formali italiani, per esempio, come verrà ampiamente discusso nella sezione 4.2., l'uso di strategie di mitigazione e di attenuatori è cruciale per evitare che la richiesta sia percepita come troppo diretta o invasiva. Il *Companion Volume* riconosce che queste abilità pragmatiche devono essere sviluppate attraverso un'esposizione consapevole alle pratiche comunicative della

lingua *target*, nonché tramite attività riflessive e metapragmatiche che aiutino gli studenti a comprendere le norme culturali di riferimento. In aggiunta, sempre secondo il Companion Volume, la capacità di mediare efficacemente implica anche l'abilità di interpretare gli atti linguistici dell'interlocutore e di rispondere in modo conforme alle aspettative culturali, evitando fraintendimenti che potrebbero compromettere l'interazione.

In altre parole, l'obiettivo di questa fondamentale integrazione espande sostanzialmente il concetto di competenza pragmatica per includere una gamma di abilità comunicative e interculturali, che consentono agli apprendenti di orientarsi in contesti complessi e di facilitare la comunicazione tra individui di culture diverse. L'integrazione della mediazione come abilità pragmatica riconosce l'importanza di un approccio dinamico alla competenza linguistica, in cui l'apprendente non è solo un utente della lingua, ma un "facilitatore" di interazioni interculturali. Per gli apprendenti di italiano LS, questo significa sviluppare una capacità di adattamento che rispetti le norme di cortesia, di formalità e di gestione della faccia tipiche della cultura italiana, favorendo una comunicazione che sia non solo linguisticamente accurata, ma anche culturalmente sensibile e rispettosa.

3.3 LA TEORIA DEGLI ATTI PRAGMATICO-CULTURALI

La teoria degli atti pragmatico-culturali si focalizza sullo studio di come il linguaggio veicoli significati e intenzioni comunicative e, allo stesso tempo, di quanto rifletta e costruisca la realtà sociale e culturale di chi parla. Questa teoria si colloca all'intersezione tra linguistica, antropologia e pragmatica interculturale, esplorando il modo in cui la cultura modella e condiziona l'uso del linguaggio, specialmente nei cosiddetti atti linguistici o atti performativi – espressioni linguistiche che compiono un'azione, come salutare, fare una richiesta, offrire scuse o dare ordini. Nella prospettiva degli atti pragmatico-culturali, il linguaggio è visto come uno strumento che, oltre a trasferire informazioni, serve a gestire

relazioni sociali e a mantenere un equilibrio tra le norme culturali condivise e le aspettative dei partecipanti all'interazione.

Questo approccio nasce dai fondamenti della teoria degli atti linguistici sviluppata da John Langshaw Austin e ampliata da John Roger Searle. Da prospettive diverse, come si vedrà nella sottosezione 3.3.1., per entrambi il linguaggio non si limita a descrivere la realtà, ma può modificarla attraverso la sua funzione performativa. Tuttavia, mentre Austin e Searle si concentravano su una descrizione delle categorie di atti linguistici (come le asserzioni, le domande, le promesse e i comandi), la teoria degli atti pragmatico-culturali espande il concetto includendo il contesto culturale come fattore determinante per la comprensione e l'interpretazione degli atti stessi.

In altre parole, la teoria considera ogni atto linguistico come culturalmente situato, influenzato non solo da regole grammaticali e semantiche, ma anche da norme sociali e valori culturali profondamente radicati. Conseguentemente, gli atti pragmatico-culturali implicano una competenza interculturale avanzata, che consente ai parlanti di riconoscere le convenzioni e le attese culturali proprie di un determinato gruppo linguistico. Per esempio, la modalità con cui viene formulata una richiesta varia notevolmente a seconda della cultura: una richiesta diretta potrebbe essere percepita come appropriata in una cultura, mentre in un'altra potrebbe essere considerata inappropriata o persino offensiva. La capacità di cogliere queste sfumature culturali è fondamentale per evitare incomprensioni e per riuscire a comunicare in modo efficace e rispettoso. La teoria degli atti pragmatico-culturali sottolinea che ogni cultura sviluppa delle "aspettative pragmatiche" che condizionano sia la produzione che l'interpretazione degli atti linguistici (Mey, 2001). Queste aspettative variano da un contesto all'altro e determinano la percezione della cortesia, della distanza sociale e dell'adeguatezza linguistica.

All'interno della prospettiva pragmatica-culturale, gli atti linguistici vengono quindi interpretati come strumenti che aiutano gli individui a navigare tra le complessità delle interazioni sociali, rispecchiando le norme e i valori della cultura di appartenenza. Questo approccio non considera più gli atti linguistici come unità autonome o come semplici espressioni di intenzioni individuali, ma li analizza come

fenomeni interamente integrati nel tessuto culturale di una società. Gli atti linguistici, in questo contesto, non sono mai neutri: il loro significato e la loro efficacia dipendono dal rispetto delle convenzioni culturali che regolano la comunicazione, sia verbale che non verbale. Un esempio tipico è rappresentato dalle formule di cortesia e dai modi di esprimere il rispetto in italiano, che implicano un uso complesso del "Lei" e del "tu" in base alla distanza sociale e alla formalità della situazione.

La teoria degli atti pragmatico-culturali diventa così uno strumento essenziale per comprendere le differenze interculturali e per favorire una comunicazione interculturale più consapevole ed efficace. La sua applicazione alla didattica delle lingue straniere, come l'italiano LS, evidenzia l'importanza di andare oltre la grammatica e la sintassi per includere una sensibilità pragmatica che consenta agli apprendenti di interpretare e produrre atti linguistici in modo culturalmente appropriato. Gli apprendenti che non sono consapevoli di queste differenze possono incorrere in "insuccessi comunicativi", poiché potrebbero realizzare atti linguistici che risultano inappropriati o addirittura maleducati agli occhi e alle orecchie dei parlanti nativi. La teoria degli atti pragmatico-culturali invita dunque a riflettere sul linguaggio come veicolo di pluri-identità culturale e come strumento per costruire e negoziare le relazioni interpersonali.

Non solo: la teoria enfatizza l'importanza del contesto situazionale nel determinare la forma e la funzione di un atto linguistico. Ogni situazione comunicativa comporta delle aspettative riguardo a cosa è considerato un comportamento linguistico appropriato, e queste aspettative variano in modo significativo tra le culture. Ad esempio, in una situazione formale italiana, l'uso del "Lei" e di formule di cortesia è una pratica consolidata che riflette il rispetto e la distanza sociale; in altre culture, come, ad esempio, quella brasiliana, invece, l'uso di pronomi formali può non essere così strettamente regolato o può avere un significato diverso²⁹. La teoria degli atti pragmatico-culturali ci aiuta a capire come

²⁹ In portoghese brasiliano, l'uso di "*você*" per la seconda persona singolare ha sostituito in larga misura "*tu*", configurando un sistema pronominale distintivo rispetto al portoghese europeo. Mentre in portoghese europeo "*você*" rappresenta un registro intermedio e "*o senhor/a senhora*" denotano formalità (analogamente al "Lei" italiano), in Brasile "*você*" è

queste convenzioni non siano arbitrarie, ma profondamente radicate nei valori e nelle strutture sociali della comunità linguistica.

In sintesi, la teoria degli atti pragmatico-culturali fornisce una cornice teorica per comprendere come il linguaggio non solo veicoli messaggi, ma contribuisca a modellare le dinamiche sociali e a riflettere le gerarchie culturali e sociali. Questo approccio risulta particolarmente utile nella didattica di una lingua straniera, poiché evidenzia l'importanza di sviluppare una competenza pragmatica che vada oltre la semplice corretta costruzione delle frasi. La consapevolezza degli atti pragmatico-culturali, infatti, permette di evitare incomprensioni e di gestire con sensibilità e rispetto le differenze culturali, facilitando così un'interazione più armoniosa e rispettosa delle convenzioni della lingua *target*.

3.3.1 LA TEORIA "CLASSICA" DEGLI ATTI LINGUISTICI: DA JOHN L. AUSTIN A JOHN R. SEARLE

La teoria degli atti linguistici, introdotta da John L. Austin e successivamente ampliata da John R. Searle, rappresenta un fondamento essenziale per la pragmatica moderna e ha aperto la strada a successive teorizzazioni sugli atti pragmatici e, successivamente, sugli atti pragmatico-culturali di cui verranno illustrate le differenze nelle prossime sezioni. Nel suo testo fondamentale *How to Do Things with Words* (1962), Austin propone una concezione rivoluzionaria del linguaggio, suggerendo che esso non si limita a descrivere la realtà, ma agisce direttamente su di essa. Secondo Austin, le parole possono costituire azioni vere e proprie, e il linguaggio va quindi considerato come uno strumento performativo, capace di produrre effetti concreti nel momento

utilizzato comunemente anche in contesti informali, rendendo il pronome una forma quasi universale per rivolgersi agli altri, indipendentemente dal grado di familiarità. Questo aspetto rende il portoghese brasiliano un caso particolare, in cui il pronome informale è diventato il più diffuso, riservando "o *senhor*/*a senhora*" esclusivamente a situazioni di massimo rispetto o formalità (cf. Lopes & Resende, 2016).

stesso in cui viene utilizzato. Da questa prospettiva, Austin distingue tra enunciati constativi, che si limitano a descrivere una situazione, ed enunciati performativi, che invece compiono un'azione. Il linguaggio, secondo questa concezione, non deve essere valutato solo in termini di verità o falsità, ma anche rispetto alla sua efficacia nell'adempiere all'azione proposta.

Austin sviluppa quindi una classificazione degli atti linguistici, identificando tre livelli distinti: l'atto locutorio si riferisce alla produzione di suoni e parole che esprimono un certo significato; l'atto illocutorio, che rappresenta l'intenzione comunicativa alla base dell'enunciato, è ciò che permette a un enunciato di funzionare come una promessa, un ordine o una richiesta; infine, l'atto perlocutorio riguarda gli effetti che l'atto illocutorio produce sull'interlocutore, come convincere, intimidire o consolare. Austin sottolinea che la riuscita di un atto illocutorio dipende dalle cosiddette "condizioni di felicità", ovvero da una serie di requisiti che devono essere soddisfatti affinché l'atto sia considerato valido e appropriato. Un esempio classico: la nomina. Solo una persona con il potere di compiere questo atto – come il consiglio di amministrazione dell'azienda o il presidente – può nominare qualcuno come direttore; In caso contrario, la nomina non è valida, perché non è stata fatta da una figura autorizzata. A questo va aggiunto che la nomina deve avvenire in un contesto riconosciuto come appropriato, ad esempio durante una riunione del consiglio o una cerimonia aziendale ufficiale: se la nomina viene fatta in un contesto informale, come una conversazione al bar, potrebbe non essere presa sul serio e considerata nulla. In alcuni casi, inoltre, è necessaria l'accettazione da parte del nominato, poiché la persona designata come direttore potrebbe non accettare la nomina, rendendo l'atto incompleto e inefficace. La sua accettazione, pertanto, è fondamentale per la validità della nomina e, successivamente, potrebbe richiedere specifiche procedure formali, come la firma di un contratto o la registrazione dell'atto nei registri aziendali: senza questa documentazione, la nomina potrebbe non avere valore legale o formale. Da come si capisce dall'esempio, dunque, la teoria di Austin introduce un concetto di adeguatezza che ha una dimensione anche culturale, poiché le convenzioni sociali contribuiscono a determinare la riuscita o il fallimento di un atto linguistico.

Ad ampliare questa prospettiva, Searle aggiunge una tassonomia dettagliata degli atti linguistici, distinguendo tra rappresentativi, direttivi,

commissivi, espressivi e dichiarativi, ognuno con funzioni specifiche nel contesto della comunicazione. In *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language* (1969), analizza in modo sistematico le regole che governano ciascuna di queste categorie. La sua classificazione evidenzia l'importanza delle convenzioni sociali che influenzano l'interpretazione di un atto linguistico: per esempio, un ordine o una richiesta devono essere formulati e ricevuti in un contesto culturale specifico, poiché ciò che è considerato cortese e appropriato in una cultura potrebbe non esserlo in un'altra. Searle introduce quindi il concetto di "regole costitutive", ovvero norme che stabiliscono cosa costituisce un atto linguistico e come esso debba essere interpretato all'interno di un sistema sociale condiviso.

La teoria classica degli atti linguistici, come formulata da Austin e Searle, ha avuto un impatto profondo sugli studi di pragmatica e sulla comprensione della comunicazione come processo regolato da norme sociali implicite. Tuttavia, il limite principale di questo approccio risiede nella sua tendenza a universalizzare gli atti linguistici, trascurando non solo le variazioni legate al contesto sociale, quasi come se il linguaggio fosse qualcosa di statico, ma anche il fatto che le modalità e le interpretazioni di tali atti, di fatto, possono variare significativamente tra culture diverse.

Come si leggerà nelle sottosezioni che seguono, rispettivamente la 3.3.2. e la 3.3.3., sono infatti studiosi come Jacob L. Mey e Ferzan Sharifian a integrare questa prospettiva con una dimensione culturale, dimostrando che gli atti linguistici non solo compiono azioni, ma sono anche profondamente influenzati dalle aspettative culturali e dalle norme sociali del contesto in cui vengono realizzati. Mey sostiene un approccio sociopragmatico, secondo cui il significato di un atto linguistico non è determinato esclusivamente dall'intenzione del parlante, ma è modellato anche dai bisogni e dalle aspettative del gruppo sociale. Sharifian, invece, propone una prospettiva socio-cognitiva, nota come "pragmatica culturalmente situata", secondo cui le norme pragmatiche sono radicate nelle rappresentazioni cognitive condivise all'interno di una cultura. In questa prospettiva, diversi gruppi culturali interpretano gli atti linguistici in modi differenti a seconda della loro storia, dei loro valori e delle loro abituali pratiche sociali.

3.3.2 LA TEORIA DEGLI ATTI PRAGMATICI DI JACOB L. MEY

La teoria degli atti pragmatici di Jacob L. Mey amplia l'approccio classico agli atti linguistici, sviluppato da Austin e Searle, introducendo una prospettiva che sottolinea il ruolo del contesto sociale e culturale nella comunicazione. Per Mey, gli atti linguistici non possono essere compresi solo come entità isolate, poiché il loro significato e la loro efficacia dipendono strettamente dall'ambiente in cui vengono prodotti. Invece di considerare il linguaggio come un semplice strumento per trasmettere informazioni, Mey lo vede come un mezzo per realizzare azioni sociali radicate nelle convenzioni culturali e situate in specifici contesti d'uso.

Alla base della struttura teorizzata da Mey troviamo gli atti linguistici, che rappresentano le azioni comunicative fondamentali che i parlanti compiono per raggiungere i loro scopi interazionali. Gli atti linguistici sono considerati il nucleo di ogni interazione, poiché formano il punto di partenza per comprendere come la lingua venga utilizzata per compiere azioni. Tuttavia, questi atti non sono sufficienti da soli a garantire una comunicazione efficace e appropriata: necessitano di un'interpretazione che tenga conto delle norme culturali e sociali.

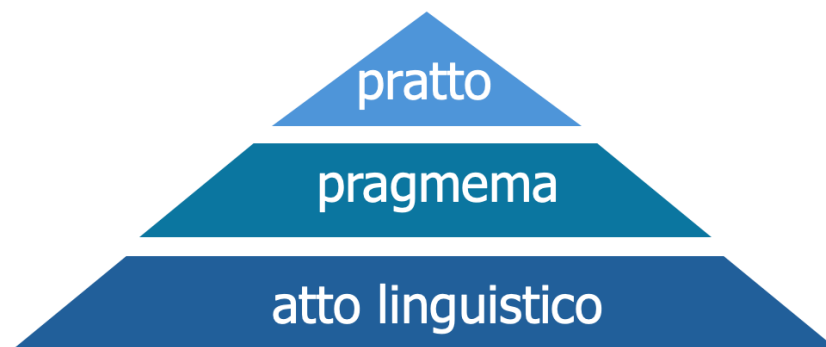
Al di sopra gli atti linguistici, Mey introduce il concetto di "pragmema", ossia un livello superiore e più complesso, che integra le condizioni contestuali, le aspettative sociali e le convenzioni culturali in un'unità di significato pragmatica. In altre parole, il "pragmema" non è solo l'atto linguistico in sé, ma l'insieme delle norme implicite che lo rendono adeguato e comprensibile in un determinato contesto. Ad esempio, una richiesta formulata in modo indiretto, come "Le dispiacerebbe abbassare il volume?", viene interpretata non solo per il suo significato letterale, ma anche attraverso le aspettative di cortesia e formalità proprie del "pragmema" associato alla cultura e alla situazione specifica (Mey, 2001, pp. 218-220).

Al livello più superficiale della struttura di Mey si trovano i "pratti" (*practs*), che rappresentano le realizzazioni linguistiche, para- ed extralinguistiche concrete e visibili degli atti pragmatici. I "pratti" sono le espressioni comunicative specifiche, le frasi e le parole, ma anche i gesti e gli atteggiamenti con cui il parlante mette in

pratica l'intenzione espressa nel "pragmema". Se è infatti quest'ultimo a stabilire il quadro di riferimento e le condizioni culturali di un atto linguistico, è il "pratto" a rappresentare la forma interazionale effettiva che l'atto assume in una particolare situazione, come mostra la Figura 4.

Figura 4

Schema piramidale della teoria degli atti pragmatici di Mey



Adattato da Mey (2001)

Contestualizzando questo schema attraverso l'esempio di richiesta di abbassamento del volume precedentemente accennato, perciò, trattandosi di una richiesta cortese effettuata nei confronti di un interlocutore che non si conosce, il "pratto" potrebbe consistere in un'espressione come "Le dispiacerebbe...?", ossia in una formulazione che riflette il "pragmema" della cortesia in contesti formali, come esemplificato nella Figura 5.

Figura 5

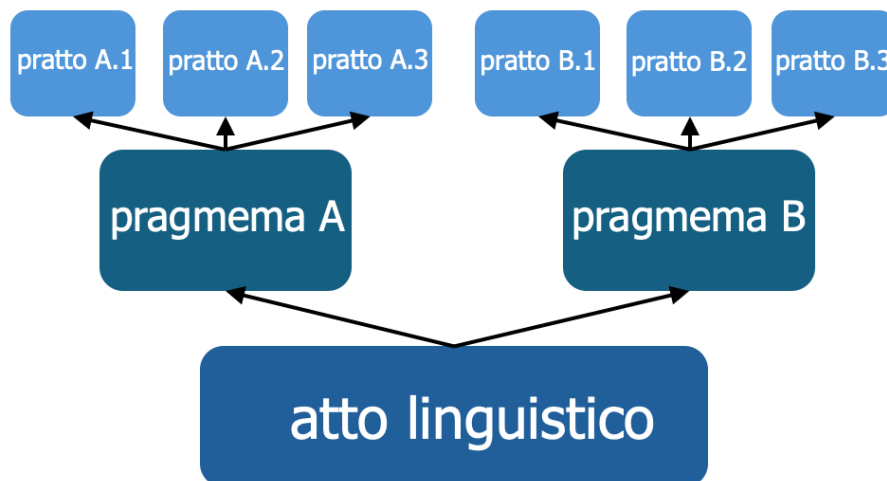
Esempio di contestualizzazione



Un atto linguistico, naturalmente, come si vede dalla Figura 6, può trovare la propria realizzazione attraverso diversi "pragmami" che, a loro volta, possono dare forma a vari "pratti".

Figura 6

Schema esemplificativo della realizzazione di diversi pragmami e pratti

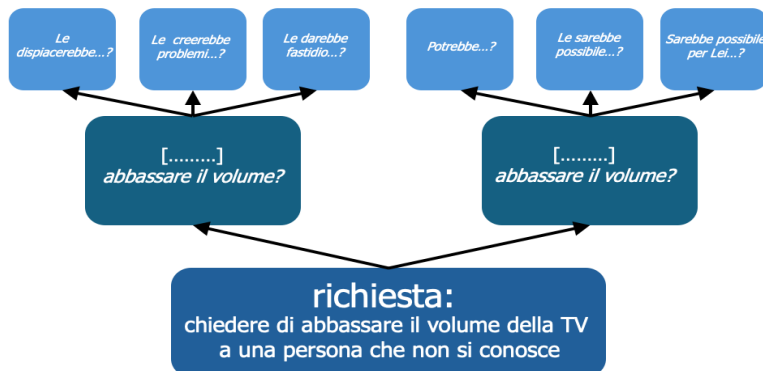


Adattato da Mey, J. L. (2001). Pragmatics: An Introduction. Blackwell.

In termini applicativi, seguendo anche in questo caso l'esempio della richiesta di abbassare il volume della TV a una persona che non si conosce, i "pragmami" possono essere, come esemplificato dalla Figura 7, basati sul disturbo arrecato, nel primo caso, sulla possibilità nel secondo.

Figura 7

Contestualizzazione attraverso il pragmema del disturbo arrecato e del pragmema della possibilità



Alla luce degli esempi proposti, un aspetto fondamentale della teoria di Mey che emerge in maniera evidente è l'enfasi sul contesto in termini sociali e culturali come determinante del significato pragmatico. A questo riguardo, Mey sostiene che ogni interazione si sviluppa all'interno di una rete complessa di diritti, doveri e ruoli sociali, che definiscono le aspettative dei partecipanti e influenzano la loro interpretazione degli atti linguistici. In un ambiente accademico, per esempio, un professore che invita uno studente a rivedere un lavoro potrebbe implicare un'attesa di impegno approfondito e formale, mentre lo stesso invito, se formulato tra colleghi, a seconda dei casi, potrebbe avere un tono più leggero e informale. Questa variabilità di significati riflette la complessità degli atti pragmatici e sottolinea come essi dipendano dalle norme culturali che governano l'interazione.

La teoria di Mey è perciò particolarmente rilevante per la didattica delle lingue straniere, poiché incoraggia lo sviluppo della consapevolezza pragmatica negli apprendenti. Se dunque insegnare una lingua non significa solo trasmettere regole grammaticali e lessico, ma vuol dire anche aiutare gli studenti a riconoscere e rispettare le aspettative pragmatiche della cultura *target*, nella didattica dell'italiano come lingua straniera, ad esempio, è importante insegnare come formulare richieste che funzionino sì sintatticamente, ma che risultino appropriate a contesti sociali specifici e alle norme culturali italiane.

La visione integrata della teoria degli atti pragmatici di Mey, dunque, considerando il linguaggio come uno strumento d'interazione radicato nel contesto culturale, rende possibile l'ideazione di interventi glottodidattici particolarmente produttivi che, partendo da un atto linguistico alla base come la richiesta, attraverso l'integrazione delle condizioni contestuali con i "pragmemi", inducono a riflettere sulle realizzazioni concrete attraverso i "pratti", permettendo di analizzare il linguaggio in modo completo, riconoscendo l'importanza del contesto e delle norme culturali nella definizione del significato e dell'efficacia degli atti linguistici. Questa prospettiva aiuta a comprendere la complessità della comunicazione interculturale, evidenziando come le interazioni linguistiche siano plasmate dalle convenzioni sociali e come l'apprendimento delle lingue straniere richieda una sensibilità verso le norme pragmalinguistiche della cultura *target*.

3.3.3 LA LINGUISTICA CULTURALE DI FERZAN SHARIFIAN

La teoria degli atti pragmatici di Jacob L. Mey ha introdotto un modo nuovo di concepire la pragmatica, vedendo il linguaggio come un insieme di atti strettamente legati al contesto sociale e culturale. Partendo da questa visione, Ferzan Sharifian amplia l'analisi, includendo una dimensione ancora più profonda: quella degli schemi culturali. Secondo Sharifian (2017), ogni comunità culturale sviluppa schemi cognitivi collettivi che orientano l'interpretazione e la produzione degli atti linguistici. Questi schemi culturali fungono da "programmi mentali" che riflettono i valori, le norme e le credenze di una cultura, influenzando il modo in cui i parlanti interpretano le azioni verbali e le loro intenzioni (pp. 35-38).

Mentre Mey concentra l'attenzione sulle aspettative immediate e sul contesto situazionale che guida l'interpretazione degli atti linguistici, Sharifian suggerisce che la comunicazione è sempre orientata da schemi culturali radicati a livello cognitivo, come esemplificato nella Figura 8.

Figura 8

Schema piramidale della teoria degli atti pragmatici di Mey con l'integrazione dello schema culturale di Sharifian alla base



Riadattato da Mey (2001) e Sharifian (2017).

Questi schemi non sono solo delle regole pragmatiche esterne, ma veri e propri filtri interpretativi che plasmano il modo in cui le persone comprendono il mondo e interagiscono con gli altri. È piuttosto semplice comprendere, perciò, soprattutto in virtù di quanto si è visto, che per la realizzazione di un determinato

atto linguistico gli schemi culturali forniscono le basi per la costruzione di uno o più "pragmemi", nonché, al livello più in superficie, di uno o più pratti, influenzando le scelte dei parlanti sia a livello di contenuto sia di forma.

Uno degli esempi più significativi di schema culturale analizzato da Sharifian è quello persiano di *sharmandegi* (شرماندگی), che può essere tradotto come "vergogna" o "imbarazzo", ma che porta con sé una gamma di significati complessi e profondamente radicati nella cultura persiana. Lo *sharmandegi* non è solo una reazione individuale, ma un vero e proprio codice sociale che riflette il rispetto e l'attenzione verso le relazioni sociali. Per i persiani, *sharmandegi* implica un atteggiamento di autocontrollo e umiltà, con l'obiettivo di evitare situazioni che possano mettere in difficoltà l'altro. Chi si sente *sharmande* (oggetto o causa di vergogna) tende a minimizzare i propri meriti e contributi, per non rischiare di apparire presuntuoso o irrispettoso. Questo comportamento è particolarmente evidente quando si ricevono complimenti, dove lo *sharmandegi* impone di evitare un'accettazione diretta del merito.

Sharifian ha condotto uno studio illuminante in Australia con studenti persiani, esplorando il modo in cui lo schema culturale dello *sharmandegi* influenzi la loro reazione ai complimenti. In contesti occidentali, accettare un complimento con un semplice "grazie" è generalmente considerato appropriato e riflette gratitudine. Tuttavia, nella cultura persiana, accettare un complimento senza riserve potrebbe sembrare presuntuoso o autoreferenziale. Di fronte a un complimento, i parlanti persiani spesso non si limitano a sminuire il proprio ruolo, ma tendono addirittura a spostare il merito su altri, come i genitori, i colleghi o, soprattutto, i propri insegnanti e professori. Questo comportamento riflette un profondo rispetto per la gerarchia educativa e per l'autorità dei maestri, considerati figure fondamentali nella formazione dell'individuo. Gli studenti persiani, in risposta a un elogio per un lavoro ben fatto, potrebbero dire: "È tutto merito dei miei insegnanti" o "Sono stato fortunato ad avere professori eccellenti", piuttosto che attribuire il successo al proprio impegno. Questo spostamento del merito risponde alle esigenze dello *sharmandegi*, che suggerisce di evitare di evidenziare il proprio valore personale, preferendo riconoscere l'importanza di chi ha guidato e supportato nel percorso di crescita (Sharifian, 2017). Non esistono studi effettuati in altre realtà, ma è interessante notare che, tanto in Iran quanto fuori dall'Iran,

lo *sharmandegi* caratterizza le interazioni degli studenti persiani, come illustrato nell'articolo di Dastgoshadeh e Javanmardi (2018), *The Role of Shame in Iranian Culture: A Sociolinguistic Perspective*, in cui si analizza quanto questo schema culturale impatti sulle interazioni studente-docente (pp. 334-350).

Un concetto simile, sebbene culturalmente distinto, è quello giapponese di *enryo* (遠慮), che può essere tradotto, in base al contesto, con termini come “astensione”, “reticenza” o “autocontrollo”. Come lo *sharmandegi*, anche l'*enryo* implica una moderazione delle proprie affermazioni e una minimizzazione della propria presenza per mantenere l'armonia sociale e non mettere in difficoltà l'altro. Per esempio, un giapponese che riceve un complimento per un progetto lavorativo potrebbe rispondere dicendo: “Non è niente di speciale, è stato solo un piccolo contributo” o anche: “È tutto grazie al supporto del *team*”. Qui l'*enryo* opera come un filtro che impedisce al parlante di accettare il complimento come un riconoscimento personale, privilegiando invece il contributo collettivo o minimizzando il proprio apporto per non attirare l'attenzione su di sé.

Questi due schemi, *sharmandegi* ed *enryo*, evidenziano come le norme culturali possano plasmare radicalmente la pragmatica delle interazioni, specialmente in situazioni delicate come l'accettazione di un complimento o la manifestazione di modestia. In entrambi i casi, le norme dello *sharmandegi* e dell'*enryo* aiutano a evitare potenziali conflitti sociali e a rispettare l'equilibrio relazionale, consentendo al parlante di mostrare riguardo per l'altro attraverso il linguaggio.

La linguistica culturale di Sharifian mette quindi in evidenza come comprendere questi schemi culturali sia cruciale per l'interazione interculturale. Insegnare una lingua straniera, come l'italiano LS, richiede dunque la sensibilizzazione degli studenti verso gli schemi culturali della lingua *target*. Come si è già accennato in questo lavoro, lo schema culturale della “bella figura”, fra gli altri, influenza molti aspetti della comunicazione in italiano: mantenere un'immagine positiva ed evitare, al contempo, il conflitto aperto sono considerati importanti per le relazioni sociali. Un apprendente di italiano che comprenda questa dinamica sarà più preparato a interpretare e gestire situazioni comunicative che

richiedono tatto e diplomazia, evitandogli fraintendimenti che potrebbero compromettere l'interazione.

Coerentemente con il presente lavoro, pertanto, la linguistica culturale di Sharifian offre una prospettiva essenziale per comprendere come la comunicazione sia plasmata da valori condivisi e norme sociali profonde, che agiscono a livello cognitivo attraverso gli schemi culturali. Gli schemi come lo *sharmandegi* e l'*enryo* mostrano chiaramente che il significato di un atto linguistico non si limita alla grammatica o al lessico, ma è radicato nelle rappresentazioni mentali collettive che ogni cultura trasmette. Per gli studenti di una lingua straniera, acquisire consapevolezza di questi schemi culturali significa migliorare la propria competenza comunicativa, riuscendo a navigare con maggiore sensibilità e rispetto nelle interazioni interculturali.

CAPITOLO 4: CORTESIA E RICHIESTE: PROSPETTIVE INTER E CROSS-CULTURALI

4.1 APPROCCI ALLA CORTESIA: PARADIGMI PRAGMATICO-CULTURALI

La cortesia rappresenta un elemento cruciale nella pragmatica e nelle interazioni quotidiane, poiché stabilisce il modo in cui le persone si relazionano rispettando norme sociali e aspettative culturali. Il concetto di cortesia va oltre il semplice "essere gentili" e assume la funzione di strategia pragmatica, regolando le interazioni per mantenere l'armonia sociale, evitare conflitti e proteggere l'identità degli interlocutori. La cortesia linguistica permette di modulare il linguaggio per ridurre le potenziali minacce alla "faccia" degli altri, intendendo con "faccia" il senso di dignità e autopercezione che ciascuno cerca di preservare nelle relazioni sociali: qualcosa di molto simile all'idea di "bella figura" in Italia

Questa sezione è dedicata alla disamina di alcuni dei principali modelli teorici sulla cortesia linguistica, fra i quali ovviamente quello di Penelope Brown e Stephen Levinson (1987). Noto come teoria della "cortesia della faccia", questo modello esplora come le strategie di cortesia siano impiegate per prevenire minacce, variando in base alla relazione tra gli interlocutori e al grado di imposizione dell'atto linguistico. Secondo Brown e Levinson, le persone, indipendentemente dalla loro cultura di appartenenza, adottano strategie simili per proteggere la propria faccia e quella altrui, bilanciando atti diretti e indiretti a seconda del contesto comunicativo.

Ad ampliare questa analisi della cortesia linguistica, contribuiscono le ricerche di Shoshana Blum-Kulka e Gabriele Kasper sul concetto di cortesia cross-culturale. I loro studi evidenziano, infatti, che, pur esistendo caratteristiche universali nelle strategie di cortesia, le modalità di realizzazione variano considerevolmente in base alle culture di riferimento. In questi termini, infatti, le differenze culturali possono influenzare a tal punto la percezione e la realizzazione degli atti linguistici da portare a potenziali incomprensioni o insuccessi pragmatici

nelle interazioni interculturali. Blum-Kulka e Kasper (1993) dimostrano, come verrà illustrato, quanto lo stile di cortesia adottato per compiere un atto linguistico dipenda dalle norme sociali e dalle convenzioni culturali della comunità di appartenenza, specialmente in atti direttivi come le richieste, su cui questo lavoro di ricerca intende focalizzarsi.

È pertanto fondamentale capire, seppur in termini macroscopici, quali riferimenti tassonomici adoperare per avere un criterio classificatorio, attraverso il quale poter inquadrare gli elementi salienti di una determinata cultura. In questi termini, il contributo di Edward T. Hall fornisce una prospettiva molto stimolante, introducendo il concetto di culture a basso e alto contesto. Questo concetto aiuta a comprendere come alcune culture preferiscano una comunicazione diretta ed esplicita (culture a basso contesto), mentre altre tendano a basarsi su segnali impliciti e indiretti (culture ad alto contesto). Le differenze tra queste tipologie culturali incidono non solo sulle modalità di espressione della cortesia, ma anche sulle aspettative e interpretazioni degli atti linguistici. Nelle culture ad alto contesto, come quella giapponese o italiana, la cortesia assume forme indirette per mantenere l'armonia sociale ed evitare confronti diretti, mentre nelle culture a basso contesto, come quella statunitense, la cortesia si esprime in modo più esplicito e diretto (Hall, 1976).

Infine, per avere un quadro interpretativo ancora più completo, attraverso il quale comprendere come le caratteristiche culturali influenzino le pratiche di cortesia, coerentemente con gli obiettivi di questo lavoro di ricerca, si ritiene di particolare interesse anche la teoria delle dimensioni culturali di Geert Hofstede. Secondo questa prospettiva epistemologica, a impattare significativamente sul comportamento comunicativo e sulle strategie di cortesia sono dimensioni culturali quali la distanza dal potere, l'individualismo, la mascolinità, l'avversione all'incertezza e l'orientamento a lungo termine. In culture caratterizzate da una forte distanza dal potere, come quelle asiatiche, ad esempio, le strategie di cortesia sono spesso orientate alla deferenza e al rispetto verso figure di autorità, mentre in culture più egualitarie, come quelle scandinave, la cortesia si manifesta in forme più dirette e meno gerarchiche (Hofstede, 2001).

4.1.1 STRATEGIE DI CORTESIA E GESTIONE DELLA FACCIA: IL MODELLO DI PENELOPE BROWN E STEPHEN LEVINSON

Il modello di cortesia linguistica sviluppato da Penelope Brown e Stephen Levinson (1987) è uno dei contributi più importanti nel campo della pragmatica. La loro teoria si basa sul concetto di "faccia", introdotto da Erving Goffman³⁰, che rappresenta l'immagine sociale che ogni individuo cerca di mantenere e proteggere durante le interazioni con gli altri. Nella loro interpretazione, la "faccia" si divide in due componenti principali: la "faccia positiva" e la "faccia negativa". La "faccia positiva" è il desiderio di essere accettati e apprezzati dagli altri, di sentirsi parte di una comunità e di costruire legami sociali. La "faccia negativa", invece, riflette il bisogno di autonomia e libertà da imposizioni esterne, il diritto di agire senza costrizioni o pressioni. Ogni atto linguistico ha il potenziale di minacciare una o entrambe le facce, e le strategie di cortesia sono impiegate per mitigare tali minacce, permettendo così una comunicazione più fluida e rispettosa (pp. 61-67).

In Italia, il concetto di "bella figura" è profondamente legato alla gestione della "faccia positiva" e "negativa", rappresentando una combinazione di desiderio di approvazione e attenzione alla propria immagine sociale. Questo concetto va infatti oltre la semplice volontà di fare una buona impressione: è un principio culturale radicato che guida le interazioni sociali e influenza il comportamento linguistico. Fare una "bella figura" significa, perciò, gestire con cura sia la propria faccia sia quella degli altri, cercando di evitare situazioni che possano compromettere l'immagine di chi è coinvolto nell'interazione. Questo principio è particolarmente rilevante nel contesto accademico italiano, dove la comunicazione è pervasa da norme di rispetto e di attenzione per l'immagine altrui, aspetti che influenzano il modo in cui studenti e docenti interagiscono.

³⁰ Erving Goffman è noto per aver introdotto il concetto di "faccia" nella sua teoria dell'interazione sociale, definendolo come l'immagine di sé che un individuo cerca di preservare nel corso delle interazioni per evitare situazioni di imbarazzo o perdita di dignità. Il concetto è esplorato in particolare in *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior* (Goffman, 1967).

In quest'ottica, le strategie di cortesia identificate da Brown e Levinson possono essere applicate per comprendere meglio le dinamiche comunicative tra studenti e docenti italiani, in particolare se gli studenti provengono da altre culture e si trovano a doversi adattare al contesto universitario italiano. Ad esempio, nelle interazioni accademiche, la "faccia positiva" può essere minacciata quando uno studente è chiamato a presentare il proprio lavoro di fronte alla classe o a rispondere a domande in modo articolato. In una situazione simile, nonostante un'eventuale buona preparazione sugli argomenti da esporre, uno studente potrebbe sentirsi in difficoltà se non conosce appieno le aspettative culturali legate alla cortesia. Rispondere con sicurezza, senza eccessi, né di modestia né di ostentazione, diventa fondamentale per fare "bella figura" e, allo stesso tempo, rispettare l'immagine del docente e dei compagni.

Questo è uno dei motivi per i quali in italiano la cortesia spesso si esprime attraverso un linguaggio attenuato e indiretto, mirato a evitare confronti diretti o potenzialmente imbarazzanti. Un esempio concreto è il modo in cui si formulano le critiche in ambito accademico. Mentre in alcune culture una critica diretta può essere vista come segno di sincerità, in Italia le critiche vengono spesso mitigate per preservare la "faccia positiva" dell'interlocutore. Un docente italiano, ad esempio, potrebbe evitare un commento diretto come "Questo lavoro è insufficiente" e preferire una formulazione più delicata, come "Forse ci sono alcuni punti da rivedere" o "Sarebbe utile considerare di approfondire questa parte". Questo tipo di linguaggio non solo preserva la "faccia" dello studente, evitando di metterlo in imbarazzo davanti agli altri, ma aiuta anche il docente a mantenere la propria "faccia negativa", presentando il suggerimento come una proposta e non come un'imposizione.

Per gli studenti stranieri che frequentano università italiane, apprendere e comprendere queste sfumature di cortesia è fondamentale. La "bella figura", infatti, non riguarda solo il modo in cui si viene percepiti, ma anche la capacità di interpretare correttamente le intenzioni degli altri: per chi proviene da una cultura più diretta, l'attenuazione tipica del linguaggio accademico italiano, potrebbe essere interpretata come segno di ambiguità o insincerità, mentre per un italiano queste strategie sono segni di rispetto e sensibilità verso l'immagine dell'interlocutore. Va da sé che le difficoltà nel comprendere queste dinamiche

possano portare a fraintendimenti o a situazioni di disagio per lo studente straniero, che potrebbe percepire la comunicazione italiana come eccessivamente complessa o poco chiara.

Un altro esempio di gestione della "faccia" nel contesto universitario italiano riguarda le richieste di chiarimento o di revisione. Gli studenti italiani tendono a formulare le richieste in modo indiretto e rispettoso, utilizzando attenuatori come "Mi scusi, non vorrei disturbare, ma..." o "Se possibile, potrebbe darmi qualche indicazione?". Queste frasi riflettono la consapevolezza di evitare una minaccia alla *faccia negativa* del docente, mostrando deferenza e riconoscendo l'autorità dell'interlocutore. Per uno studente straniero, abituato a esprimersi in modo più esplicito, l'uso di attenuatori potrebbe sembrare superfluo o addirittura poco efficace. Tuttavia, comprendere che in Italia tali strategie sono percepite come essenziali per mantenere una relazione armoniosa contribuisce ad agevolare l'integrazione e la comprensione delle dinamiche accademiche.

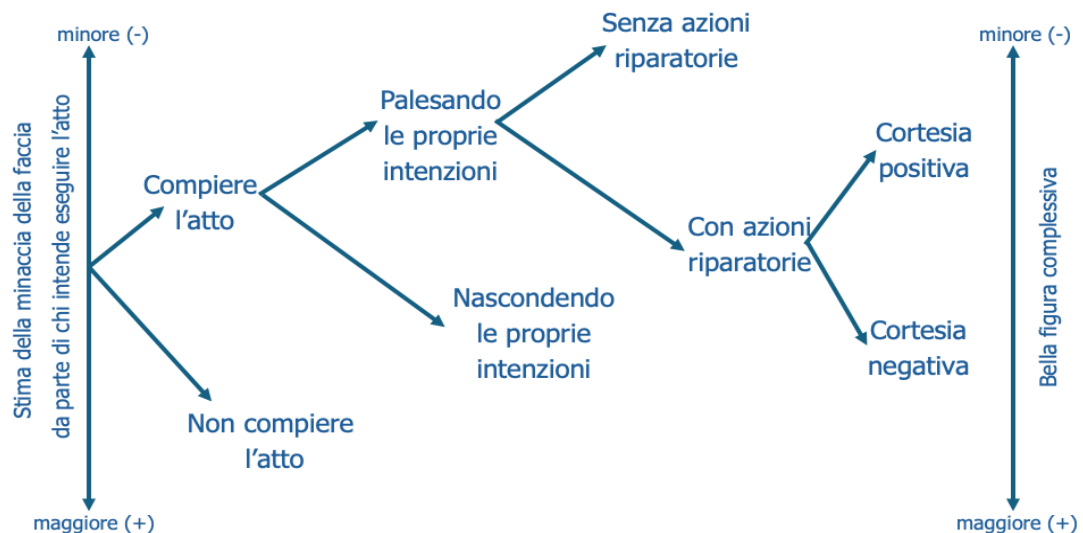
Da un punto di vista glottodidattico, dunque, l'applicazione del modello di Brown e Levinson offre importanti spunti, poiché permette una riflessione puntuale su determinati aspetti pragmatici, come le strategie di attenuazione che, nelle interazioni, più in generale, e nella formulazione di richieste, in maniera più specifica, permette un'esplorazione delle strategie culturalmente preferibili per l'evitamento di minacce alla "faccia" e, conseguentemente, alla preservazione della propria e altrui "bella figura".

La gestione della "faccia positiva" e "negativa" è però di fondamentale importanza anche nelle interazioni tra pari: uno studente che desidera esprimere il proprio disaccordo in un gruppo di studio potrebbe utilizzare espressioni come "Sarebbe interessante considerare anche...", oppure "Mi chiedevo se...". Queste formule aiutano a evitare un confronto diretto e a preservare la faccia positiva di tutti i membri del gruppo, mantenendo un clima di collaborazione e rispetto reciproco. Anche in contesti più informali, come conversazioni con colleghi di corso, infatti, l'attenzione alla "bella figura" e alla gestione della "faccia" si manifesta nelle scelte linguistiche e nel modo in cui vengono formulate opinioni o richieste. Come si evince dalla Figura 9, pertanto, chi intende eseguire un atto deve saper valutare quanto minacciosa per il proprio interlocutore questo possa essere e,

contestualmente, utilizzare le strategie più adeguate, riflettendo su quanto possa essere efficace palesare le proprie intenzioni e, nel caso, decidere se implementare azioni riparatorie di cortesia negativa o positiva.

Figura 9

Applicazione al concetto di bella figura dello schema elaborato da Brown e Levinson



Adattato da Brown & Levinson (1987), p. 69.

Per gli studenti stranieri, sviluppare una consapevolezza pragmatica delle strategie di cortesia italiane è dunque quanto mai prioritario per affrontare con successo il contesto accademico, non solo in termini di relazioni con interlocutori socialmente più distanti e con maggiore potere, ma anche in termini di relazioni con i propri pari. Da questo punto di vista, apprendere come evitare minacce alla faccia e come rispettare le norme della "bella figura", non solo migliora la qualità delle interazioni, ma facilita anche l'adattamento sociale e culturale, poiché la capacità di comprendere e adottare queste strategie consente agli studenti di inserirsi con maggiore efficacia nelle dinamiche accademiche, costruendo relazioni positive con i docenti e i compagni, migliorando la propria esperienza di apprendimento.

4.1.2 CORTESIA LINGUISTICA E PRAGMATICA INTERCULTURALE: I CONTRIBUTI DI SHOSHANA BLUM-KULKA E GABRIELE KASPER

Shoshana Blum-Kulka e Gabriele Kasper offrono un contributo significativo alla comprensione della cortesia da una prospettiva cross-culturale, evidenziando come le modalità di espressione della cortesia possano variare notevolmente a seconda del contesto e delle aspettative culturali. Il loro approccio, in contrasto con il modello di Brown e Levinson, che propone una visione universale della cortesia basata sulla faccia positiva e negativa, mette in risalto la variabilità culturale. Sebbene la cortesia sia un principio di comunicazione universale, Blum-Kulka e Kasper dimostrano come le sue manifestazioni possano cambiare profondamente tra culture diverse e in base al contesto della situazione.

Uno dei temi centrali nelle loro ricerche riguarda il grado di "direttezza" o "indirettezza" con cui vengono formulate le richieste, un aspetto che non dipende solo dalla cultura, ma anche dal contesto specifico e dalla natura della relazione tra gli interlocutori. In situazioni di emergenza, ad esempio, anche in un contesto strutturato come quello accademico, una richiesta diretta e imperativa, non solo è appropriata, ma è percepita come necessaria: "Uscite subito!" o "Andate via immediatamente!" sono comandi che, al di là del contesto interazionale, risultano cruciali in casi di emergenza estrema, come potrebbe essere, ad esempio, l'evacuazione di edifici resa necessaria da un incendio o un terremoto in atto. La chiarezza e la rapidità della comunicazione, in questo caso, hanno la priorità sulla cortesia, e l'imperativo diretto viene accettato senza percepirlo come rude o inappropriato. Anche in Italia, dove la comunicazione tende a privilegiare l'"indirettezza" per rispettare la "faccia" dell'interlocutore, in situazioni di pericolo un linguaggio diretto è considerato il modo più efficace per trasmettere l'urgenza e proteggere la sicurezza delle persone.

Al contrario, in contesti formali e meno urgenti, la formulazione delle richieste tende a essere più indiretta per rispettare la "faccia" dell'interlocutore e preservare le gerarchie istituzionali: uno studente che desidera chiedere una revisione al proprio docente, tendenzialmente, evita un'espressione diretta come "Riveda il mio lavoro" e preferisce una formula più attenuata, come "Mi scusi,

professore, sarebbe possibile avere un suo parere sul mio lavoro?”. In questo caso, l’“indirettezza” non è solo una questione di cortesia formale, ma riflette il rispetto per la “faccia negativa” del docente, la cui autorità, unitamente al ruolo gerarchico, richiede deferenza. Questa formulazione permette allo studente di tutelare la propria e l’altrui “faccia”, in termini di rispetto verso le figure di autorità e attenta gestione delle interazioni.

In contesti più informali, come nelle interazioni tra colleghi o membri di un gruppo di studio, invece, il livello di “direttezza” può variare in base al grado di confidenza tra i partecipanti. Tra colleghi di pari livello, un membro del gruppo potrebbe chiedere di abbassare il volume del televisore con una frase diretta come “Puoi abbassare il volume del televisore?”, specialmente se il rapporto è amichevole e confidenziale. Tuttavia, in situazioni meno informali o dove si vuole evitare di apparire troppo assertivi, si preferisce spesso una formulazione indiretta, come “Il volume del televisore è un po’ alto...”, che lascia intendere la richiesta senza esprimerla esplicitamente. Questa strategia di cortesia indiretta permette di evitare una minaccia alla “faccia” dell’interlocutore, mantenendo un clima di rispetto e armonia, valori centrali nella cultura italiana.

Anche nelle interazioni quotidiane nei contesti di servizio, come al banco accoglienza di un’università, la cortesia indiretta è ampiamente preferita per evitare di apparire troppo esigenti: anziché un’imperativa come “Dammi le informazioni sui corsi”, ad esempio, è più comune formulare richieste con espressioni attenuate, quali “Scusi, potrebbe darmi informazioni sui corsi?” o “Sarebbe possibile avere qualche informazione sui corsi?”. Preferire questa forma indiretta, al netto di variabili soggettive riconducibili al retroterra educativo di ogni individuo, non solo denota rispetto per la “faccia” dell’interlocutore, ma comunica anche considerazione per il ruolo e la funzione di chi offre il servizio.

Cambiando contesto interazionale, pur rimanendo fra le possibili situazioni in cui gli apprendenti di italiano LS potrebbero trovarsi in un contesto universitario italiano, in contesti collaborativi come i progetti di gruppo, l’“indirettezza” diventa particolarmente importante per mantenere un clima positivo e rispettoso tra i partecipanti. Un membro che desidera chiedere agli altri di completare una parte del lavoro potrebbe scegliere una formulazione come “Pensavo che sarebbe utile

se potessi completare questa parte per domani, ti andrebbe bene?”. Questo tipo di linguaggio evita di apparire autoritario e promuove un ambiente di collaborazione, rispettando la “faccia positiva” di ciascun partecipante e preservando la “bella figura” collettiva del gruppo. In Italia, come verrà esposto nella sezione relativa alle richieste 4.2., queste attenzioni al linguaggio aiutano a evitare minacce alla “faccia” e, conseguentemente, contribuiscono a una “bella figura” intesa come capacità di rispettare e valorizzare le opinioni e il contributo di ogni membro.

Quello che è importante sottolineare a questo punto della trattazione è che gli studi di Blum-Kulka e Kasper dimostrano che le strategie di cortesia non sono universali e cambiano in base alle norme culturali e alla specificità della situazione. Questo significa che per gli studenti stranieri in Italia sviluppare una sensibilità pragmatica verso queste dinamiche è fondamentale per adattarsi al contesto accademico, dove la “bella figura”, quale tutela della propria faccia e, al contempo, del rispetto per la faccia altrui, rappresenta un aspetto di centrale importanza nelle interazioni quotidiane. La competenza interculturale implica infatti la capacità di scegliere tra richieste dirette e indirette in base alle esigenze della situazione, evitando fraintendimenti e facilitando l'integrazione nel nuovo ambiente. La comprensione delle aspettative di cortesia italiane permette agli studenti di costruire relazioni positive con docenti e colleghi, migliorando la qualità delle interazioni e l'esperienza accademica complessiva. In questo senso, la capacità di distinguere tra situazioni che richiedono un linguaggio diretto e situazioni in cui è preferibile l'“indirettezza” rappresenta una chiave per navigare con successo nelle dinamiche sociali e comunicative dell'università italiana.

4.1.3 COMUNICAZIONE IMPLICITA ED ESPLICITA: IL CONCETTO DI CULTURE A BASSO E ALTO CONTESTO DI EDWARD T. HALL

Il concetto di culture a basso e alto contesto, introdotto dall'antropologo Edward T. Hall, rappresenta uno degli strumenti fondamentali per comprendere le

differenze culturali nella comunicazione e nelle dinamiche sociali. Hall ha elaborato questa distinzione per spiegare come, in diverse culture, il significato si costruisca in modo differente a seconda della rilevanza data alle parole o al contesto. In particolare, nelle culture a basso contesto, il messaggio è espresso prevalentemente attraverso il linguaggio verbale diretto, mentre nelle culture ad alto contesto, gran parte del significato viene trasmesso attraverso segnali non verbali, la situazione e la conoscenza condivisa. Questa distinzione è essenziale per evitare malintesi nelle interazioni interculturali, poiché le aspettative comunicative variano notevolmente tra culture diverse (Hall, 1976).

Le culture a basso contesto, come, per esempio, quelle statunitense, tedesca e scandinava, si caratterizzano per una comunicazione esplicita, lineare e diretta, in cui le parole veicolano gran parte del significato. In questi contesti, gli interlocutori si aspettano che il messaggio sia espresso chiaramente e completamente attraverso il linguaggio, riducendo al minimo l'ambiguità. Il linguaggio è spesso lineare e preciso, con l'obiettivo di trasmettere il significato in modo trasparente e senza implicature. Per citare una situazione concreta, in un contesto professionale, si preferisce che le istruzioni siano dettagliate e che le aspettative siano esplicitate, evitando ambiguità che potrebbero generare confusione. Questo stile comunicativo è considerato particolarmente adatto per le situazioni in cui la chiarezza e la precisione sono cruciali.

Le culture ad alto contesto si basano su una comunicazione meno diretta, in cui il significato è costruito in parte attraverso segnali non verbali, il contesto e la conoscenza condivisa. In queste culture, tra cui quelle italiana, brasiliana e giapponese, le parole rappresentano solo una parte del messaggio, mentre il tono, il linguaggio del corpo e le convenzioni sociali contribuiscono a costruire il significato. In Italia, per esempio, espressioni come "vediamo" o "magari" possono assumere significati diversi a seconda del contesto, e spesso l'interlocutore è tenuto a decifrare il messaggio completo basandosi sui segnali impliciti. Questa sensibilità al contesto richiede una competenza pragmatica per interpretare correttamente i messaggi e navigare le dinamiche relazionali italiane, evitando potenziali fraintendimenti.

La cultura giapponese, oltre a essere direttamente coinvolta nell'analisi del presente lavoro, è uno degli esempi maggiormente impiegati in termini di cultura ad alto contesto, poiché si distingue per la sua enfasi sull'armonia sociale e il rispetto delle gerarchie. Tra i vari concetti che la caratterizzano, quelli di *uchi* (内, "dentro") e *soto* (外, "fuori") sono aspetti fondamentali della struttura sociale giapponese, poiché definiscono il modo in cui le persone si relazionano tra loro: *uchi* rappresenta il gruppo interno, come la famiglia o i colleghi di lavoro, mentre *soto* include coloro che sono al di fuori di questi gruppi. L'appartenenza a un determinato *uchi* o *soto*, tuttavia, non è qualcosa di statico, anzi. Le relazioni sociali giapponesi si muovono con molta fluidità in ecosistemi diversi che, di volta in volta, determinano chi è *uchi* e chi è *soto* (Zamborlin, 2017). Per fare un esempio, se, come nella Figura 10, uno studente, nell'ambito della propria università, sente all'interno del proprio gruppo *uchi* i colleghi, gli amici e i conoscenti di quel contesto, mentre percepisce esterni, nel *soto*, i docenti e il personale amministrativo, cambiando contesto, ad esempio, partecipando a una gara sportiva con un'altra università, come si vede nella Figura 11, percepirà tutti i membri della propria università come appartenenti al proprio *uchi*, anche quelli che prima non ne facevano parte, mentre nel *soto* ci saranno i membri dell'università a cui non appartiene.

Figura 10

Esempio di un contesto di partenza di uchi e soto

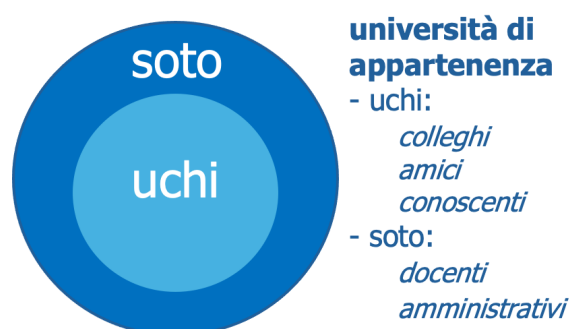


Figura 11

Esempio di cambiamento di prospettiva di uchi e soto del contesto precedente



Questa distinzione influenza profondamente il comportamento e la comunicazione: se nelle interazioni con membri di *uchi*, la comunicazione può essere più diretta, con i membri di *soto* prevale invece un comportamento più formale e rispettoso. La gestione dei rapporti che si instaurano attraverso questo meccanismo sociale complesso si realizza in virtù della struttura verticale della società, basata sul rispetto per le gerarchie e per le figure d'autorità. In un contesto accademico, ad esempio, uno studente giapponese potrebbe evitare di esprimere apertamente le proprie opinioni, o di portare avanti un semplice intervento alla discussione in classe, solo per non mettere in difficoltà un docente o per non disturbare l'armonia del gruppo.

A tale riguardo, è infatti necessario aggiungere che la comunicazione giapponese è caratterizzata da altri due concetti socioculturali molto importanti: *honne* (本音, "sentimento autentico") e *tatemae* (建前, "facciata"). *Honne* rappresenta i pensieri e le opinioni autentiche di una persona, mentre *tatemae* è il comportamento pubblico che si adotta per rispettare le aspettative sociali e mantenere l'armonia. Questa dicotomia fa sì che la comunicazione giapponese sia spesso indiretta, con l'obiettivo di evitare conflitti e preservare la faccia dell'altro. Questo approccio è funzionale alla cultura giapponese, dove la discrezione e l'"indirettezza" sono strumenti per mantenere relazioni positive e rispettose.

La cultura brasiliana, invece, pur essendo anch'essa una cultura ad alto contesto, presenta caratteristiche diverse rispetto a quelle giapponesi e italiane.

Studi recenti (Cunha, 2018) mettono in luce come la comunicazione brasiliana sia fortemente orientata alla costruzione di reti sociali basate sulla fiducia reciproca, sulla flessibilità e sulla disponibilità all'adattamento. Uno degli aspetti che contraddistingue le interazioni brasiliane è l'importanza dell'empatia e della capacità di creare un clima accogliente, in cui tutti si sentano a proprio agio. Sebbene, infatti, l'"indirettezza" sia comune nella comunicazione brasiliana, esiste una tendenza crescente verso l'autenticità e la trasparenza nelle interazioni, specialmente in contesti professionali, dove si evita di creare aspettative non realistiche. Questo cambiamento, sottolinea Cunha, riflette una trasformazione nella cultura lavorativa e accademica del Brasile, in cui si sta affermando un approccio più pragmatico e orientato ai risultati, pur mantenendo la sensibilità verso i sentimenti altrui (pp. 45-47).

Nella cultura brasiliana contemporanea, inoltre, è cruciale l'idea di *convívio* (convivenza), che sottolinea l'importanza del rispetto reciproco e della cooperazione per costruire legami sociali solidi. Il *convívio* è un valore profondamente radicato nella cultura brasiliana contemporanea e rappresenta la capacità di rispettare le differenze senza pregiudizi, promuovendo un senso di comunità e appartenenza. Questo aspetto è particolarmente visibile in contesti come l'università, dove le relazioni tra studenti e docenti tendono a essere meno formali rispetto a quelle in Giappone, ma sempre rispettose dell'individualità di ciascuno. Tuttavia, a differenza della "bella figura" italiana, che implica un'attenta gestione dell'immagine pubblica, il *convívio* brasiliano enfatizza l'importanza dell'autenticità e del rispetto reciproco nelle interazioni, anche a costo di esporsi emotivamente (Santos & Silva, 2020).

Coerentemente con le finalità della presente ricerca, pertanto, l'adattamento di studenti giapponesi e brasiliani al contesto accademico italiano può presentare delle sfide, sebbene entrambi provengano da culture ad alto contesto. Un docente italiano che critica un lavoro dicendo "Forse potresti rivedere questa parte con più attenzione", ad esempio, potrebbe essere interpretato in modi diversi dai due gruppi: uno studente giapponese, abituato a un linguaggio indiretto e rispettoso della gerarchia, potrebbe interpretare l'espressione come una critica delicata, mentre uno studente brasiliano, che valorizza l'autenticità e una comunicazione più empatica, potrebbe trovare il linguaggio eccessivamente

formale e percepire un distacco emotivo. Entrambi, tuttavia, sarebbe utile che imparassero a decifrare le implicature insite nel meccanismo di gestione della propria e altrui "faccia", che, come si è detto, rappresenta non solo il desiderio di presentarsi positivamente, ma anche il rispetto delle convenzioni sociali per mantenere l'armonia e salvaguardare la faccia dell'altro.

Di contro, provando a fare un esempio contrastivo con apprendenti provenienti da culture a basso contesto, come quella statunitense, è cruciale imparare a leggere i segnali non verbali e le sfumature indirette della comunicazione italiana, per familiarizzare con la specificità dello schema culturale più generico della "bella figura", concentrandosi sulle interazioni accademiche, caratterizzate dal ricorso di segnali non verbali e strategie di cortesia indiretta.

4.1.4 DIMENSIONI CULTURALI E COMUNICAZIONE: IL MODELLO DI GEERT HOFSTEDE

In questa sottosezione, dedicata al concetto di cortesia linguistica e alla sua codificazione sul piano interazionale, si analizzano le differenze culturali che influenzano la comunicazione in base alle coordinate di riferimento di ciascuna cultura. In questo contesto, la teoria delle dimensioni culturali di Geert Hofstede rappresenta uno strumento analitico prezioso per comprendere come le caratteristiche culturali influenzino la comunicazione, il comportamento e l'adattamento degli studenti stranieri nel contesto accademico italiano.

Hofstede sviluppa la sua teoria negli anni '80, basandosi sui dati raccolti dall'IBM (*International Business Machines Corporation*), una delle maggiori multinazionali tecnologiche al mondo che già all'epoca vantava una presenza globale significativa. L'azienda aveva progettato un'indagine interna su oltre 70 Paesi per valutare la soddisfazione lavorativa e i valori dei propri dipendenti. Hofstede, in quanto psicologo del personale dell'IBM, intuisce che quei dati potevano essere rielaborati per identificare pattern culturali nazionali,

trasformando una ricerca aziendale in uno studio sulle differenze culturali. Il modello risultante, pubblicato nel libro *Culture's Consequences* (Hofstede, 1980), si articola in sei dimensioni principali: distanza dal potere (*Power Distance*), individualismo/collettivismo (*Individualism vs. Collectivism*), mascolinità/femminilità (*Masculinity vs. Femininity*), avversione all'incertezza (*Uncertainty Avoidance*), orientamento temporale a lungo e a breve termine (*Long-Term vs. Short-Term Orientation*) e indulgenza/restrizione (*Indulgence vs. Restraint*).

Queste dimensioni offrono una cornice interpretativa utile per analizzare le differenze tra le culture e riflettere su come esse influenzino le interazioni linguistiche e comportamentali. La distanza dal potere misura il grado in cui i membri di una cultura accettano la disuguaglianza nelle gerarchie sociali. Da questo punto di vista, in Italia, ad esempio, questa distanza è moderata: le gerarchie sono rispettate, ma le interazioni restano spesso informali. Per studenti provenienti da culture con una distanza dal potere molto bassa, come accade, fra gli altri, nel Nord Europa, questa formalità può sembrare inusuale, mentre per quelli provenienti da Paesi con un'alta distanza dal potere, come il Giappone, l'informalità italiana potrebbe risultare inaspettata. La dimensione individualismo/collettivismo, invece, si riferisce al livello di autonomia individuale rispetto all'appartenenza al gruppo e l'Italia bilancia entrambi gli aspetti: pur valorizzando il successo personale, infatti, la centralità della famiglia e dei legami sociali è evidente. Questo equilibrio può risultare nuovo per studenti abituati a culture fortemente individualiste, come gli Stati Uniti, o collettiviste, come la Cina. Contestualmente, per quanto riguarda la mascolinità/femminilità, l'Italia si colloca al centro dello spettro, riflettendo un compromesso tra successo personale (mascolinità) e attenzione alle relazioni (femminilità). Questo può risultare interessante per studenti di culture estremamente maschiline, come gli Stati Uniti, o femminili, come la Svezia.

A essere particolarmente pronunciata, in Italia è l'avversione all'incertezza: la preferenza per regole e procedure ben definite è un valore fondamentale, che può rappresentare una sfida per studenti abituati a sistemi educativi più flessibili, come quelli anglosassoni. È anche per questo motivo, conseguentemente, che sul piano dell'orientamento temporale l'Italia combina una pianificazione a lungo

termine con un forte apprezzamento per il presente. Questa caratteristica influenza sia le aspettative accademiche, in cui si richiede impegno a lungo termine, sia l'approccio alla vita universitaria, che valorizza la dimensione sociale e l'esperienza nel suo complesso. Infine, l'Italia è caratterizzata da una forte propensione all'indulgenza, espressa attraverso un'apertura alla socialità e alla gratificazione personale. Gli studenti provenienti da culture più restrittive, come il Giappone, potrebbero inizialmente trovare destabilizzante questa dimensione, ma col tempo possono scoprire i benefici di uno stile di vita più aperto e rilassato.

Nonostante il valore del modello di Hofstede, sono emerse critiche rilevanti. Il modello è stato accusato di riduzionismo culturale (McSweeney, 2002), in quanto tende a semplificare culture complesse, e di generalizzazioni nazionali che non tengono conto delle diversità regionali o etniche (Minkov & Hofstede, 2011). Inoltre, il metodo di raccolta dati, limitato ai dipendenti IBM negli anni '60 e '70, non è considerato pienamente rappresentativo della popolazione generale e potrebbe risultare obsoleto rispetto ai contesti contemporanei (Shenkar, 2001; Taras et al., 2010). Tuttavia, nonostante queste limitazioni, le dimensioni culturali di Hofstede rimangono un quadro di riferimento utile per analizzare le dinamiche interculturali e favorire un'integrazione consapevole.

Applicare queste dimensioni al contesto accademico italiano consente di interpretare le dinamiche culturali che possono influenzare l'esperienza degli studenti stranieri e di facilitare l'adattamento al sistema educativo italiano. Ad esempio, comprendere l'alto livello di avversione all'incertezza in Italia può aiutare gli studenti a navigare meglio un sistema educativo formale e strutturato. Allo stesso modo, valorizzare la propensione all'indulgenza e alla socialità può favorire un'integrazione più naturale nella vita universitaria, con un impatto positivo anche sull'esperienza linguistica e culturale complessiva.

4.2. LA FORMULAZIONE DI RICHIESTE

La richiesta è considerata uno degli atti linguistici più complessi e culturalmente sensibili nella comunicazione interculturale, poiché implica un certo grado di imposizione nei confronti dell'interlocutore. Formulare una richiesta significa orientare il comportamento dell'altro in una direzione specifica, limitandone, almeno in parte, la libertà d'azione. Per questa ragione, la richiesta può configurarsi come un *Face-Threatening Act* (FTA), ovvero un atto che, a seconda del contesto e della relazione tra gli interlocutori, può compromettere la faccia dell'interlocutore, come definito da Brown e Levinson (1987, pp. 61-63).

La "faccia", come già discusso, rappresenta il bisogno di mantenere una buona immagine sociale ed è un elemento centrale nelle interazioni. Le richieste minacciano soprattutto la "faccia negativa", ovvero il desiderio di non essere sottoposti a costrizioni e di mantenere il proprio spazio di autonomia, poiché impongono implicitamente un'azione o una decisione. In alcuni casi, possono anche incidere sulla "faccia positiva", poiché rifiutare una richiesta potrebbe compromettere la percezione di armonia e accettazione all'interno del gruppo.

Data la loro natura impositiva, le richieste richiedono strategie linguistiche di attenuazione per ridurre la percezione di intrusività e garantire che l'interlocutore non si senta obbligato in modo eccessivo. Tuttavia, il modo in cui queste strategie vengono impiegate varia notevolmente in base alle culture, le quali sviluppano specifici meccanismi di cortesia e mitigazione per gestire gli FTA, riflettendo norme sociali e valori profondamente radicati (Brown & Levinson, 1987; Blum-Kulka, House & Kasper, 1989).

In ambito interlinguistico, come si è già detto nella sezione 4.1.2., i fenomeni di *transfer* pragmatico hanno ricevuto particolare attenzione da parte di studiosi come Kasper e Blum-Kulka (1993), che sottolineano come i parlanti di una L2 trasferiscano spesso norme di cortesia e di mitigazione dalla propria lingua madre alla lingua *target*. Questo fenomeno, come sarà esposto nella sezione 4.3.1., può portare a "insuccessi pragmatici" (Thomas, 1983), poiché le regole di

interazione della L1 non sempre coincidono con quelle della lingua acquisita, creando così incomprensioni o percezioni di scortesia. Gli errori di natura pragmlinguistica, ossia l'uso scorretto delle forme linguistiche, così come quelli di natura sociopragmatica, cioè la violazione delle norme culturali, risultano quindi particolarmente comuni nei contesti interculturali (Thomas, 1983; Trosborg, 1995).

In questi termini, coerentemente con gli intenti di questo lavoro, si è trovato particolarmente produttivo beneficiare della tassonomia del *Grupo de Pesquisa "Pragmática (inter)lingüística, cross-cultural e intercultural"* (GPP) per analizzare come gli apprendenti di italiano LS e L2 di livello intermedio, attestabile fra il B1 e il B2 del QCER, formulino richieste nella lingua *target* con influenze più o meno marcate delle varie L1. Riservando alla prossima sottosezione una trattazione più dettagliata delle attività del gruppo di ricerca GPP, si ritiene, invece, importante illustrare subito che, vista la natura del presente lavoro di ricerca, la tassonomia impiegata dal GPP è stata ritenuta particolarmente utile e produttiva, poiché, consentendo di rilevare le diverse strategie di attenuazione adottate e le manifestazioni di *transfer* pragmatico, ha fornito una base empirica privilegiata per comprendere meglio come le differenze culturali influenzino la formulazione delle richieste. In termini applicativi, infatti, ha permesso di osservare e intervenire didatticamente in maniera puntuale, rendendo particolarmente proficua la sperimentazione del percorso didattico alla base della presente ricerca, poiché, analizzando i comportamenti comunicativi degli apprendenti di italiano, si è potuta attuare una costante comparazione con la L1 degli apprendenti e gli *output* comunicativi nella lingua *target*. Non solo: considerando le sperimentazioni con apprendenti brasiliani e giapponesi in contesti LS e le sessioni di controllo condotti in due contesti L2 con apprendenti di varia provenienza già inseriti in un contesto universitario in Italia, è stato possibile intercettare i punti di maggiore criticità dovuti a potenziali cortocircuiti linguistico-culturali, riuscendo a lavorare fattivamente sulla consapevolezza pragmatica degli apprendenti.

Ai dettagli relativi al percorso didattico, alla sua sperimentazione in due contesti LS e alle sessioni di controllo in ambiente L2 sono dedicati i capitoli 5 e 6 di questo lavoro; ciononostante, si ritiene utile fornire, a titolo introduttivo, una breve panoramica di quanto svolto già nella presente sottosezione, così da

permettere una contestualizzazione della tassonomia impiegata in maniera più focalizzata.

La sperimentazione con apprendenti brasiliani di italiano è basata su dati raccolti in presenza all'*Universidade de São Paulo*, da cui emerge una preferenza per la "direttezza" mitigata, caratterizzata dall'uso di attenuatori e giustificazioni per ridurre la percezione di imposizione. Inoltre, pur tendendo a formulare richieste in modo esplicito, in italiano gli apprendenti brasiliani sembrano preferire il ricorso frequente a modali e formule di cortesia, facendo emergere una tendenza a mantenere le relazioni empatiche con l'interlocutore, in linea con i criteri di cortesia positiva (Brown & Levinson, 1987). Emerge, dunque, un atteggiamento in linea con una cultura di cortesia orientata alla costruzione di rapporti calorosi e armoniosi, preferenza piuttosto comune se si considerano le norme sociali brasiliane di cui si è già fatta precedentemente menzione.

Dalla sperimentazione con gli studenti giapponesi, realizzata in modalità remota, si evince, invece, una marcata preferenza per strategie di estrema "indirettezza", in cui le richieste sono formulate con una forte attenzione alla faccia negativa dell'interlocutore, soprattutto in virtù delle imposizioni sociali che soggiacciono alle interazioni con persone esterne al proprio gruppo sociale, influenzate dalla dinamica *uchi-soto* (dentro-fuori), di cui si è detto nella sottosezione 4.1.2. Difatti, relazionarsi con figure esterne o di status gerarchicamente superiore, significa ricorrere ai già menzionati schemi dell'*enryo* (moderazione) e del *tatema* (facciata pubblica) (Ide, 1989, pp. 224-226). Lo si nota nelle scelte comunicative degli studenti giapponesi in italiano, quando questi utilizzano attenuatori e mitigatori, che rivelano il *transfer* pragmatico delle norme giapponesi basate sull'idea di "indirettezza" estrema come segno di rispetto, nonché di evitamento della conflittualità (Wierzbicka, 2003, p. 158).

Se le sperimentazioni condotte con gruppi omogenei di apprendenti con nessuna o, in termini di adattamento socioculturale, poche esperienze di contatto con il contesto italiano, ha, in un certo senso, confermato alcune tendenze da un punto di vista di scelte degli studenti, quanto è emerso nelle sessioni di controllo con apprendenti di italiano L2 restituisce una situazione molto diversa. In termini di preferenze, a risultare particolarmente evidente è un approccio misto, che riflette

una tendenza all'adattamento alle norme culturali italiane già in corso. In Italia, infatti, gli apprendenti utilizzano strategie sia dirette sia indirette, non solo per una questione di *transfer* dovuto alla propria cultura di origine, ma anche perché il tentativo di mediazione tra la cortesia negativa e positiva, con lo scopo di risultare socioculturalmente più appropriati, è maggiormente consapevole (Spencer-Oatey, 2008, p. 147). Alcuni studenti, ad esempio, mostrano un orientamento alla "direttezza" tipico delle culture anglosassone e germanica, mentre altri adottano strategie indirette simili a quelle giapponesi, con frasi come "Ti andrebbe di...?" o "Non è che mi aiuteresti?", che indicano un certo grado di adattamento alle aspettative italiane. Questo *mix* di strategie, analizzato anche da Cohen e Ishihara (2010), dimostra come gli apprendenti tentino di negoziare tra le norme della loro L1 e quelle dell'italiano, adattandosi al contesto culturale in cui si trovano (pp. 112-114).

L'analisi comparativa dei dati conferma l'utilità della tassonomia del GPP per esplorare il *transfer* pragmatico nella formulazione delle richieste in italiano LS e L2. Come si chiarirà nel capitolo dedicato all'analisi e alla discussione dei risultati (Cap. 7), infatti, ciascun gruppo di apprendenti, pur conservando elementi delle proprie norme culturali originali nel formulare richieste in italiano, mette in atto fenomeni di *transfer* sia a livello pragmalinguistico che sociopragmatico, confermando l'importanza di un approccio didattico che non solo insegni le strutture linguistiche, ma sviluppi anche una consapevolezza pragmatica e interculturale, che permetta agli studenti di comprendere e rispettare le norme culturali italiane, evitando così insuccessi pragmatici e facilitando una comunicazione interculturale più efficace.

Il ricorso alla tassonomia del GPP, pertanto, ha reso possibile una comprensione approfondita delle modalità di formulazione delle richieste e delle strategie di mitigazione impiegate dagli apprendenti, confermando la necessità di intervenire didatticamente su atti socioculturalmente salienti come la formulazione di richieste, per riflettere sulle dinamiche della cortesia nella pragmatica interculturale (Leech, 2014). È questo uno dei modi più efficaci, infatti, che l'integrazione di questi risultati nella formazione linguistica può favorire un adattamento più efficace degli apprendenti alle norme sociali italiane, contribuendo

allo sviluppo di competenze interculturali fondamentali per il contesto accademico e sociale.

4.2.1 LA GESTIONE DELLA FACCIA E LA MITIGAZIONE NELLE RICHIESTE IN ITALIANO

Il concetto di "faccia", introdotto da Goffman (1967), costituisce un elemento chiave nell'analisi delle interazioni sociali, descrivendo l'immagine pubblica che gli individui cercano di preservare e valorizzare durante gli scambi comunicativi. Come illustrato nella sottosezione 4.1.1., Brown e Levinson (1987) hanno ulteriormente sviluppato questa nozione, introducendo la distinzione tra "faccia positiva", relativa al desiderio di accettazione e approvazione, e "faccia negativa", legata al bisogno di autonomia e libertà da imposizioni. In italiano, queste dinamiche pragmatiche si intrecciano strettamente con lo schema culturale della "bella figura", che, come è stato evidenziato nelle sottosezioni 3.3.2. e 3.3.3., influenza in modo significativo le modalità attraverso cui gli atti pragmatici, comprese le richieste, vengono formulati e recepiti.

Riguardo all'italiano, provando ad attingere ai contributi più significativi sulle tematiche di gestione della faccia e, in particolare, della mitigazione nella realizzazione di richieste, dunque, uno degli studi più significativi è quello di Carla Bazzanella (1994), nel quale si evidenzia come la lingua italiana offra un repertorio estremamente ricco di strategie mitigative, che riflettono l'orientamento verso una comunicazione relazionale e collaborativa. In questi termini, tra le risorse più utilizzate figurano il ricorso al modo condizionale ("Potresti aiutarmi un attimo?"), all'impiego di minimizzatori ("solo un momento", "un piccolo favore") e di dubitativi ("per caso", "non so se potrebbe"). Queste strutture non solo riducono la forza illocutoria della richiesta, ma contribuiscono a creare un'atmosfera di empatia e collaborazione, fondamentale nel mantenimento della faccia sia del parlante che dell'interlocutore (pp. 149-178).

A conferma di questa tendenza dell'italiano, il lavoro di Diana Bravo (1999), attraverso un'analisi contrastiva condotta tra lo spagnolo e altre lingue, tra cui anche l'italiano, discute come in italiano la cortesia positiva si manifesti soprattutto attraverso espressioni di empatia e coinvolgimento personale, come "So che è un disturbo, ma...", mentre la cortesia negativa privilegia il rispetto per l'autonomia dell'interlocutore, evidente in formule come "Se non ti dispiace..." o "Quando hai un momento...". Questo doppio orientamento, strettamente legato al concetto di "bella figura", riflette l'importanza di preservare l'armonia relazionale e di evitare qualsiasi rischio di compromissione dell'immagine sociale (pp. 145-165)³¹.

Con il contributo di Claudia Caffi (2007), inoltre, il concetto di mitigazione contestuale aggiunge un ulteriore livello di complessità a quanto finora esposto: le strategie mitigative sono infatti strettamente legate al contesto specifico e alla sensibilità del destinatario, variando in base al grado di formalità e alla percezione della minaccia (pp. 179-210). In italiano, confermando anche quanto individuato da Bazzanella, queste strategie includono risorse sintattiche come il condizionale e le forme ipotetiche ("Mi chiedevo se fosse possibile..."), e lessicali, come i diminutivi ("un minutino") o le espressioni di riconoscimento del costo dell'atto ("So che ti sto chiedendo molto"). Questi strumenti pragmatolinguistici permettono al parlante di

³¹ Le analisi di Diana Bravo (1999) sulle differenze tra spagnolo e italiano nel contesto della cortesia e della gestione della faccia evidenziano come le due lingue riflettano distinte priorità culturali. Lo spagnolo privilegia strategie di cortesia positiva, con un'enfasi sul coinvolgimento personale e sulla costruzione di legami emotivi attraverso espressioni affettuose e intensificazioni, come diminutivi e formule enfatiche ("*¡Qué maravilla!*", "*Eres el mejor*"). L'italiano, pur valorizzando la cortesia positiva, integra più frequentemente strategie di cortesia negativa, specialmente in contesti formali, rispettando l'autonomia dell'interlocutore con formule mitigative ("Mi scusi se disturbo", "Potresti aiutarmi un attimo?"). In termini di "direttezza", lo spagnolo risulta generalmente più diretto, percependo tale atteggiamento come segno di onestà e trasparenza, mentre l'italiano si colloca in una posizione intermedia, con un uso più marcato del condizionale per attenuare la forza illocutoria delle richieste. Anche l'uso del pronome formale "Lei" in italiano, in contrasto con il più diffuso "tú" spagnolo, riflette una maggiore attenzione alla distanza sociale e alla gerarchia. Infine, Bravo sottolinea che, mentre entrambe le lingue attribuiscono importanza alla gestione della faccia, l'italiano si distingue per l'interconnessione con il concetto culturale della "bella figura", che implica un'attenzione costante all'armonia sociale e alla protezione dell'immagine pubblica (Bravo, 1999, pp. 145-165).

bilanciare il rispetto per l'interlocutore con il raggiungimento dei propri obiettivi comunicativi.

Con il contributo di Catherine Kerbrat-Orecchioni (1997), il quadro epistemologico si arricchisce ulteriormente attraverso l'introduzione degli atti che lusingano la "faccia" (*Face-Flattering Act* – FFA), che vanno oltre la semplice protezione della *faccia negativa*, poiché hanno lo scopo di valorizzare "in maniera lusinghiera" la "faccia positiva" dell'interlocutore. I FFA, frequenti nella cultura italiana, si realizzano attraverso espressioni di apprezzamento o di riconoscimento, come "Solo tu puoi aiutarmi in questo caso" o "Sei sempre così disponibile". Questi atti non solo rafforzano il legame relazionale, ma creano un clima di fiducia e cooperazione, favorendo un'interazione che valorizza tanto la relazione quanto il contenuto comunicativo (p. 296).

Accanto ai FFA, la gestione della "faccia" si completa con l'uso di atti che proteggono la "faccia" (*Face-Saving Act* – FSA) e atti che riparano la *faccia* (*Face-Repairing Act* – FRA). I FSA includono strategie come giustificazioni ("So che sei molto impegnato, ma avrei bisogno di un favore") e proposte di compensazione ("Se non le dispiace, posso occuparmi io del resto"), utili per prevenire potenziali conflitti; mentre i FRA, invece, sono atti riparatori che intervengono quando un danno alla *faccia* è già stato percepito, ad esempio attraverso scuse ("Mi scuso per il disturbo") o riformulazioni che chiariscono l'intenzione del parlante ("Non volevo sembrare invadente, ma pensavo potesse interessarti") (Kerbrat-Orecchioni, 2014).

I contributi menzionati danno un valido supporto a quanto la lingua italiana si distingue per l'attenzione alla "bella figura", attraverso una combinazione di cortesia positiva e negativa per preservare l'armonia relazionale e il rispetto reciproco. In particolare, per gli apprendenti di italiano LS, pertanto, padroneggiare queste strategie non significa solo acquisire competenze linguistiche, ma anche sviluppare la sensibilità sociopragmatica indispensabile su cui si sta cercando di porre enfasi in questo lavoro di ricerca.

4.2.2 GLI STUDI DEL GRUPO DE PESQUISA "PRAGMÁTICA (INTER)LINGUÍSTICA, CROSS-CULTURAL E INTERCULTURAL" (GPP)

Il *Grupo de Pesquisa "Pragmática (inter)linguística, cross-cultural e intercultural"* (GPP) è stato istituito nel 2013 con l'obiettivo di approfondire lo studio delle richieste, considerate dal gruppo atti linguistici centrali nella comunicazione sociale, analizzando le strategie di formulazione e di cortesia impiegate in contesti multiculturali e plurilingue. Fondato/Creato da Elisabetta Santoro, Maria Zulma Kulikowski e Luiz Antônio da Silva, dell'Università di San Paolo (Brasile), il GPP si è distinto fin dagli inizi per il suo approccio comparativo, che ha permesso di esplorare come le richieste siano costruite e percepite in un'ampia gamma di lingue, tra cui il portoghese (nelle varianti brasiliana ed europea), l'italiano, il giapponese, lo spagnolo (europeo e latinoamericano, nelle varianti argentina, cilena e uruguaiana), l'inglese statunitense, il cinese, il tedesco e, più recentemente, il russo. *O ato de fala do pedido na perspectiva da pragmática contrastiva: uma abordagem plurilíngue e multicultural*, ossia "L'atto linguistico della richiesta in una prospettiva pragmatica contrastiva: un approccio plurilingue e multiculturale" è infatti il titolo con cui il GPP ha ottenuto nel 2023 l'approvazione di un progetto da parte della FAPESP (*Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo* - Fondazione per il Sostegno alla Ricerca dello Stato di San Paolo). Poter beneficiare di uno spettro linguistico e culturale così ampio ha consentito al gruppo di costruire una tassonomia che tenta una sistematizzazione delle modalità di formulazione delle richieste, fornendo una base teorica e pratica per l'analisi interculturale delle strategie pragmatiche. Nell'elaborazione del percorso didattico oggetto di questo lavoro di ricerca, di cui si approfondiranno i dettagli alla luce delle sperimentazioni condotte, è stata impiegata la versione in lingua italiana della tassonomia del GPP, ispirata al lavoro di Blum-Kulka e composta dagli adattamenti forniti da Nuzzo (2007). I criteri di questa impostazione sono: il grado di (in)direttezza e la prospettiva, all'interno dell'atto principale, l'utilizzo di modificatori di vario genere, sia all'interno che all'esterno dell'atto principale, e infine tutta una serie di atti di supporto all'atto principale (Santoro, Silva & Kulikowski, 2021, cap. 1).

In merito all'(in)direttezza dell'atto di richiesta, che varia su un continuum che va dalle richieste dirette, formulate senza attenuazione, alle richieste indirette

non convenzionali, che richiedono una maggiore inferenza da parte dell'interlocutore, con l'intento di proteggere sia la "faccia negativa" (il desiderio di non essere disturbati) sia la *faccia positiva* (il desiderio di essere apprezzati), l'(in)direttezza è una strategia comunicativa culturalmente marcata (Haverkate, 1994, p. 134). Questa categorizzazione riprende anche i principi teorici elaborati da Blum-Kulka e Olshtain (1984)³², che sottolineano come il grado di esplicitazione della richiesta sia determinato dalle norme di cortesia culturale e dal livello di familiarità tra i parlanti. A titolo esemplificativo, le richieste dirette, solitamente caratterizzate da una bassa mitigazione, sono tipiche dei contesti informali o a bassa distanza sociale, mentre le richieste indirette, specie quelle non convenzionali, richiedono inferenze e si adattano meglio ai contesti formali o a elevata distanza sociale, tipici delle culture ad alto contesto (Hall, 1976; Guffey, 2008).

Il secondo criterio della tassonomia del GPP è la prospettiva adottata nella formulazione della richiesta. Più che una semplice scelta tra prima e seconda persona, la prospettiva si riferisce alla relazione tra chi formula la richiesta e chi la riceve, tenendo conto del registro di formalità. Nelle lingue romanze, come l'italiano, il portoghese e lo spagnolo nelle loro varianti europee, ad esempio, l'uso della seconda persona singolare è generalmente riservato ai contesti informali, mentre per esprimere rispetto e mantenere una distanza formale si utilizzano forme di cortesia alla terza persona, come "Lei" in italiano e, nelle loro varianti europee, "usted" in spagnolo e "você" in portoghese. In lingue come il giapponese e il cinese, invece, la distinzione tra parlante e interlocutore è regolata da un sistema di onorifici e formule di rispetto che riflettono la struttura gerarchica e il contesto sociale. Ad esempio, in giapponese, la formulazione delle richieste è fortemente influenzata dalle dinamiche interazionali determinate dall'ecosistema sociale *uchi-soto*. Questa complessità culturale è analizzata nella tassonomia del GPP per

³² Il lavoro di Blum-Kulka e Olshtain del 1984 è precedente rispetto al loro contributo nel volume *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies* del 1989. Il primo articolo, pubblicato nel 1984, è un contributo iniziale al modello CCSARP e presenta i risultati principali della ricerca interculturale sulle richieste e sulle scuse, mentre il volume del 1989 approfondisce e amplia l'analisi delle strategie pragmatiche tra diverse culture.

identificare le scelte di registro più appropriate in funzione delle dinamiche relazionali e sociali (Ide, 1989; Wierzbicka, 2003); tuttavia, come si è specificato, viste le finalità applicative della presente ricerca, in questo lavoro è stata impiegata la versione italiana, con lo scopo di analizzare le scelte degli apprendenti di italiano LS.

Se a definire l'atto principale in sé, i criteri sono il grado di (in)direttezza e la prospettiva, a rendere la richiesta meno impositiva sono i modificatori. Questo è, infatti, il terzo criterio tassonomico che, come evidenzia la Figura 12, rende possibile, come elemento interno o esterno all'atto, una riduzione di portata impositiva tramite espedienti sintattici, lessicali e discorsivi di diversa tipologia (Brown & Levinson, 1987; Blum-Kulka et al., 1989).

Figura 12

I criteri definitori dell'atto principale e dei suoi modificatori nella tassonomia del GPP

ATTO PRINCIPALE	GRADO DI (IN)DIRETTEZZA:	- Diretto - Convenzionalmente indiretto - Non convenzionalmente indiretto
	PROSPETTIVA:	- Di chi richiede (io) / Verso chi riceve la richiesta (tu/Lei) - Forme impersonali / Noi inclusivo
MODIFICATORI (interni ed esterni rispetto all'atto principale)	MODIFICATORI SINTATTICI	<ul style="list-style-type: none"> • Spostamento temporale <i>Avresti/Avrebbe una penna...?</i> • Verbi modali o equivalenti <i>Mi puoi/può prestare...?</i> • Negazione o forma dubitativa <i>Non è che...?</i> • Diminutivi <i>Un attimino (per un po')</i>
	MODIFICATORI LESSICALI	<ul style="list-style-type: none"> • Minimizzatori o indeterminativi <i>Un momento</i> • Espressioni dubitative <i>Per caso</i> • Rafforzativi <i>Una telefonata urgente</i> • Scelte attenuative <i>Ti/Le dispiacerebbe...?</i>
	MODIFICATORI DISCORSIVI	<ul style="list-style-type: none"> • Marcatori di vincolo o empatia <i>Mi fai/fa un favore?</i> • Marcatori di cortesia <i>Per favore; per cortesia</i>

Adattamento della tassonomia del Grupo de Pesquisa "Pragmática(inter)lingüística, cross-cultural e intercultural" (GPP): criteri definitori dell'atto principale e tipologie dei modificatori

A completare la tassonomia, infine, sono gli atti di supporto, ovvero elementi che accompagnano la richiesta principale e ne alleggeriscono, combinati eventualmente con i modificatori, la percezione di imposizione. Tali atti, come illustra la Figura 13, includono, fra gli altri, giustificazioni, che rendono la richiesta

più accettabile, proposte di risarcimento, che segnalano la volontà di contraccambiare il favore, e il riconoscimento del costo della richiesta, che manifesta rispetto per l'impegno dell'interlocutore. Questi atti di supporto sono fondamentali per preservare la "faccia negativa" dell'interlocutore, riducendo la percezione di imposizione e facilitando la risposta positiva (Leech, 2014; Trosborg, 1995).

Figura 13

Gli atti di supporto nella tassonomia del GPP

ATTI DI SUPPORTO	Appello	<i>Scusami Mi scusi, signora/e</i>
	Esclamazione	<i>Oh!; Accidenti!; Mannaggia!</i>
	Minimizzatore	<i>Non ci vorrò molto</i>
	Preparatore	<i>Ho bisogno di chiederti/Le un grande favore</i>
	Giustificazione	<i>È per il biglietto</i>
	Proposta di risarcimento o garanzia	<i>Pago io la chiamata</i>
	Alternativa	<i>Se non puoi/può, troverò un'altra soluzione</i>
	Adulatore	<i>Tu/Lei che sei/è sempre così disponibile...</i>
	Ringraziamento	<i>Grazie (mille); ti/La ringrazio</i>
	Riconoscimento del costo della richiesta	<i>Se non ti/Le crea troppo disturbo...</i>

Adattamento della tassonomia del Grupo de Pesquisa "Pragmática(inter)lingüística, cross-cultural e intercultural": le dieci tipologie di atto di supporto

La metodologia del GPP si basa su un approccio empirico che incorpora vari strumenti di raccolta dati. Il *Written Discourse Completion Task* (WDCT) e il *Multiple-Choice Discourse Completion Task* (MCDCT) sono utilizzati per raccogliere dati in contesti strutturati e simulati, consentendo di analizzare le scelte linguistiche dei partecipanti di fronte a situazioni prestabilite. Tuttavia, per ovviare ai limiti di artificialità di questi strumenti, il GPP adotta un approccio triangolato che include il *Role-Play*, il *Think-Aloud Protocol* (TAP) e lo *Stimulated Recall*, seguendo i principi della triangolazione metodologica di Dörnyei (2007). Il *Role-Play* permette ai ricercatori di osservare le interazioni in contesti più naturali, mentre il TAP offre una prospettiva immediata sui ragionamenti dei partecipanti, che verbalizzano i

loro pensieri mentre formulano le richieste. Lo *Stimulated Recall*, infine, consente ai partecipanti di riflettere retrospettivamente sulle proprie scelte linguistiche, fornendo una comprensione più profonda delle motivazioni pragmatiche che guidano le loro decisioni.

Questa triangolazione metodologica permette di integrare la precisione dei dati raccolti nei contesti simulati con la spontaneità del *Role-Play* e la profondità del TAP e dello *Stimulated Recall* (SR). In questo modo, il GPP riesce a catturare non solo le scelte linguistiche, ma anche le motivazioni sottostanti, fornendo una visione dettagliata delle strategie pragmatiche e delle sensibilità interculturali.

È su questa base che si è ritenuto produttivo, ai fini della presente ricerca, trarre ispirazione dalla tassonomia del GPP, impiegando i DCT aperti e chiusi, così come verrà dettagliatamente esposto nel capitolo 5, alla sottosezione 5.4.1, ma anche attraverso un approccio integrato fra TAP e SR continuo, come verrà esaminato nella trattazione della sezione 5.4.2. dello stesso capitolo. Tuttavia, come conclusione di questa sottosezione, si ritiene utile sottolineare già far emergere che questo approccio integrato, combinando l'osservazione delle scelte pragmatiche (DCT), i processi cognitivi in tempo reale (TAP) e le riflessioni metacognitive (SR), permette non solo di analizzare in modo approfondito le competenze pragmatiche degli apprendenti, ma anche di progettare attività didattiche mirate. In particolare, nell'insegnamento dell'italiano LS, contesto principale per cui la presente ricerca viene concepita, questa metodologia può essere impiegata per sviluppare materiali e simulazioni che affrontino situazioni comunicative autentiche, favorendo un apprendimento più consapevole e culturalmente appropriato.

CAPITOLO 5: ESPLORARE LA COMPLESSITÀ PRAGMATICA: METODOLOGIE E STRUMENTI

5.1. INTRODUZIONE AL QUADRO METODOLOGICO

Avvicinarsi allo studio di una lingua straniera significa entrare in un nuovo universo culturale, dove parole, gesti e norme comunicative si intrecciano in una complessità di significati e aspettative. Come discusso nelle sezioni 1.2. e 1.3., l'apprendimento di una lingua non è solo un processo di acquisizione linguistica, ma un'opportunità per accedere a nuovi orizzonti culturali e pragmatici. In particolare, lo sviluppo della competenza pragmatica – intesa come capacità di utilizzare la lingua in modo appropriato nei diversi contesti comunicativi – rappresenta una sfida significativa, soprattutto in assenza di un'esposizione autentica e regolare alla lingua *target*, come si è detto nella sottosezione 3.2.

Questa ricerca si colloca nell'intercapedine tra conoscenze teoriche e applicazioni pratiche della lingua in contesti reali, proponendo un modello didattico mirato a sviluppare la competenza pragmatica degli apprendenti di italiano LS e a indagare il *transfer* pragmatico come fenomeno centrale nel processo acquisizionale. Le difficoltà legate al disorientamento culturale, già evidenziate nella sottosezione 1.1.2., e i disallineamenti pragmatici generati da differenze socioculturali richiedono approcci didattici specifici, capaci di favorire una riflessione critica sugli usi comunicativi e di offrire strumenti concreti per gestire interazioni che, verosimilmente, possono prendere forma nel contesto accademico italiano.

Per rispondere a queste sfide, il percorso didattico si è articolato in una fase sperimentale e una di controllo, coinvolgendo quattro gruppi di apprendenti: due gruppi sperimentali in contesto LS, presenziale in Brasile (Gruppo LS_USP) e da remoto in Giappone (Gruppo LS_JP), per esplorare le dinamiche di apprendimento in situazioni di esposizione limitata alla lingua *target*; due gruppi di controllo in contesto L2, in Italia, presenziale (Gruppo L2_UniStraPg) e *online* (Gruppo L2_IT),

per osservare le strategie pragmatiche di studenti immersi in un ambiente linguistico italiano.

La scelta dei contesti è stata dettata da ragioni pratiche, pedagogiche e socioculturali. Il Brasile (Gruppo LS_USP) è stato selezionato per la presenza di una vivace comunità di studenti di italiano, sia universitari sia adulti, che studiano la lingua per motivazioni personali, culturali o professionali. In aggiunta, come verrà discusso nella sottosezione dedicata 5.1.2., l'apprendimento dell'italiano in Brasile è spesso legato a una componente affettiva, connessa alle origini familiari o a una percezione dell'italiano come lingua identitaria (Bettoni, 2014). Questo rende il Brasile un terreno fertile per osservare dinamiche di apprendimento che intrecciano motivazioni culturali e obiettivi formativi.

La scelta dell'Università per Stranieri di Perugia (Gruppo L2_UniStraPg), invece, come già detto è stata motivata dal ruolo centrale che questa istituzione ricopre nell'insegnamento dell'italiano come L2, attirando apprendenti da tutto il mondo con profili estremamente diversificati. Il contesto perugino ha offerto un'opportunità unica per analizzare le strategie pragmatiche di studenti già immersi in un ambiente linguistico e culturale italiano, sia attraverso la vita accademica sia mediante l'esperienza quotidiana nel territorio.

Per quanto riguarda il Giappone (Gruppo LS_JP), la decisione di operare interamente da remoto è stata guidata da due fattori principali. In primo luogo, nel post-pandemia, l'apprendimento *online*, soprattutto per le lingue straniere, ha guadagnato grande consenso. Questa modalità è stata ampiamente adottata dagli studenti giapponesi, che hanno trovato nella didattica a distanza una soluzione pratica ed economicamente vantaggiosa, considerando il tasso di cambio sfavorevole dello yen e l'aumento globale del costo della vita (*Japanese Student Services Organization* - JASSO, 2024). In secondo luogo, la preferenza per la modalità *online* si è consolidata anche per motivi logistici e geopolitici, rendendo l'apprendimento mediato dalla tecnologia una scelta strategica per garantire un'ampia partecipazione.

Infine, l'unità di controllo *online* in Italia (Gruppo L2_IT) è stata pensata per coinvolgere apprendenti già inseriti in percorsi universitari italiani, consentendo di osservare come la dimensione digitale possa influenzare l'apprendimento

pragmatico in un contesto di immersione linguistica. Questa scelta ha permesso di ampliare la raccolta dati, esplorando le potenzialità e i limiti di una formazione *online* integrata con un'esperienza immersiva.

Ogni unità è stata progettata con sei incontri uniformi, concepiti per affrontare progressivamente gli aspetti fondamentali della competenza pragmatica utile all'incontro con il contesto interazionale del mondo universitario italiano: dalla diagnosi iniziale delle percezioni alla produzione attiva, passando per momenti di *noticing*, riflessione e *feedback*. Questa struttura ha permesso di mantenere coerenza metodologica e di confrontare i dati raccolti in contesti diversi, offrendo al contempo spunti per riflettere sulle peculiarità di ciascun ambiente.

5.1.1 DALLA TEORIA ALLA PRATICA: STRUTTURAZIONE METODOLOGICA E FINALITÀ DEL PERCORSO DIDATTICO

Tradurre la teoria in pratica rappresenta il cuore del presente lavoro di ricerca, in cui la sfida principale è stata progettare un percorso didattico capace di stimolare la consapevolezza pragmatica negli apprendenti di italiano LS, favorendo allo stesso tempo un'indagine sul transfer pragmatico e sulle dinamiche di adattamento alle norme comunicative italiane. La metodologia adottata ha cercato di integrare teoria e pratica in modo organico, organizzando sei incontri che, pur seguendo una struttura uniforme, sono stati adattati ai contesti LS e L2 per rispondere alle esigenze specifiche di ciascun gruppo.

Ogni incontro è stato progettato come una progressione verso l'acquisizione di competenze pragmatiche trasferibili. Il percorso è iniziato con una fase di diagnosi iniziale, attraverso strumenti come il *Pragmatic Perception Questionnaire* (PPQ) e il c-test, utili a rilevare il livello di competenza linguistica e le percezioni pragmatiche degli apprendenti. Questi dati diagnostici hanno permesso di individuare punti di forza e difficoltà, orientando così le attività successive verso obiettivi mirati.

I successivi incontri si sono concentrati sul *noticing* delle norme pragmatiche italiane, con particolare attenzione al contesto accademico e alle interazioni formali e informali (Gauci & Nuzzo, 2012). A tale riguardo, si sottolinea che l'approccio utilizzato per l'insegnamento della pragmatica è stato di tipo misto, dando, quando possibile, priorità a un'impostazione più implicita, in modo da favorire una scoperta più naturale e motivante da parte degli apprendenti. Nei casi di opacità interpretativa, naturalmente, onde evitare di trasmettere elementi socioculturali alterati, l'approccio seguito è stato di tipo esplicito, così da disambiguare *a priori* potenziali *transfer* negativi (Kasper & Rose, 2002; Takahashi, 2010). Attraverso materiali autentici, come video e scenari simulati, gli apprendenti sono stati guidati a osservare e analizzare le norme pragmatiche della lingua *target*, confrontandole con le proprie abitudini comunicative. Strumenti come i *Discourse Completion Task* (DCT) e il *Think-Aloud Protocol* (TAP) hanno permesso agli studenti di sperimentare strategie linguistiche in situazioni simulate, stimolando la riflessione sulle proprie scelte e il confronto con le preferenze della comunità dei parlanti nativi.

Un elemento centrale del percorso è stato il continuo confronto, facilitato da *feedback* incrociati, discussioni in plenaria e gruppi focali. Questi momenti di riflessione collettiva hanno stimolato gli apprendenti ad autovalutare le proprie produzioni linguistiche, favorendo una maggiore autonomia comunicativa. Come evidenziato da Ishihara (2007, p. 23), il *feedback* mirato e il dialogo collaborativo rappresentano strumenti essenziali per lo sviluppo della consapevolezza pragmatica e dell'autonomia degli apprendenti, che diventano così protagonisti attivi del proprio percorso formativo.

La fase finale del percorso è stata dedicata alla valutazione complessiva, attraverso il *Learner Feedback Survey* (LFS) e un'analisi retrospettiva dei risultati emersi. Questo momento ha permesso di verificare i progressi raggiunti, confrontandoli con le percezioni iniziali, e di raccogliere dati qualitativi sul valore percepito dagli apprendenti rispetto alle attività proposte.

Le finalità principali del percorso possono essere sintetizzate come segue:

1. Stimolare la consapevolezza pragmatica: aiutare gli apprendenti a riconoscere e riflettere sulle norme comunicative italiane.

2. Promuovere l'autonomia comunicativa: favorire lo sviluppo di strategie linguistiche adattabili a contesti comunicativi diversi.
3. Validare il modello didattico: raccogliere dati empirici sull'efficacia del percorso per offrire spunti utili alla glottodidattica.

Per illustrare meglio la struttura degli incontri, la Figura 14 offre una panoramica sintetica delle attività, degli strumenti utilizzati e degli obiettivi principali di ciascun incontro. Questo schema visivo permette di cogliere a colpo d'occhio la progressione metodologica adottata.

Figura 14

Schema del percorso didattico

	Obiettivi principali	Strumenti	Attività
1	a) Confermare le competenze linguistiche b) Valutare le percezioni iniziali e le aspettative pragmatiche	<ul style="list-style-type: none"> • C-test via codice QR • PPQ (Google Form) 	<ul style="list-style-type: none"> • Svolgimento individuale C-test • Compilazione individuale del PPQ • Discussione in plenaria
2	a) Riconoscere le caratteristiche comunicative di interazioni in ambito universitario b) Individuare e gestire i fenomeni di transfer pragmatico	<ul style="list-style-type: none"> • Video "Una brutta figura" • Google Doc 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Noticing</i> e riflessione collettiva • Focus pragmalinguistico sulle formule di cortesia • SR individuale su una brutta figura
3	a) Riflettere sui criteri da considerare nella scelta del grado di formalità b) Comprendere e gestire gli effetti interazionali (il "tu" come offesa, il "Lei" come distanza...)	<ul style="list-style-type: none"> • LIRA - Percorso "Dare del TU, dare del LEI" 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Noticing</i> sull'appropriatezza rispetto a scambi reali • Focus sociopragmatico sull'utilizzo del "tu", del "Lei" e del "Voi" • Discussione in plenaria
4	a) Riflettere sulla valenza culturale delle marche allocutive (l'utilizzo dei titoli, le maiuscole dei cortesia...) b) Valutare l'appropriatezza di richieste scritte in contesti accademici	<ul style="list-style-type: none"> • LIRA - Percorso "Al lavoro" 	<ul style="list-style-type: none"> • Focus pragmatico sui formulaici • <i>Noticing</i> sull'appropriatezza rispetto a scambi reali • Discussione in plenaria
5	a) Esplorare le dinamiche interazionali della formulazione di richieste b) Gestire la direttezza nelle richieste	<ul style="list-style-type: none"> • WDCT (Google Form) • MCDCT e TAP (WooClap) 	<ul style="list-style-type: none"> • Compilazione individuale dei WDCT • Compilazione in plenaria degli MCDCT e contestuale TAP collaborativo • Confronto con i dati del GPP relativi all'Italia
6	a) Formulare richieste con vari gradi di imposizione a interlocutori diversi b) Valutare le percezioni in uscita	<ul style="list-style-type: none"> • Google Doc • Questionario di valutazione (Google Form) 	<ul style="list-style-type: none"> • Scrittura condivisa di richieste diverse e <i>feedback</i> incrociato • Compilazione individuale del questionario

Come emerge dalla Figura 14, la struttura del percorso è stata pensata per integrare teoria e pratica, creando un equilibrio tra *input* guidati e momenti di riflessione autonoma, beneficiando di ausili digitali, in particolare della già

menzionata piattaforma LIRA³³ e dello *Student Response System*³⁴ WooClap. Ogni incontro ha rappresentato un tassello importante per il raggiungimento degli obiettivi formativi, guidando gli apprendenti verso una maggiore consapevolezza pragmatica e autonomia comunicativa. La prossima sottosezione 5.1.2. analizzerà come i contesti LS e L2 abbiano influenzato le traiettorie di apprendimento, evidenziando peculiarità e sfide specifiche di ciascun ambiente educativo.

5.1.2 DIFFERENTI TRAIETTORIE DELL'APPRENDIMENTO: CONTESTI LS E L2 A CONFRONTO

La presente ricerca, come si è detto, ha coinvolto quattro unità di apprendimento progettate per analizzare come i contesti LS ed L2 influenzino lo sviluppo della competenza pragmatica. Due unità sperimentali, presenziale in Brasile (Gruppo LS_USP) e da remoto Giappone (Gruppo LS_JP, hanno rappresentato i contesti LS, mentre due unità di controllo, in presenza all'Università per Stranieri di Perugia (Gruppo L2_UniStraPg) e *online* con un gruppo eterogeneo (Gruppo L2_IT), hanno permesso di osservare dinamiche tipiche del contesto L2.

³³ Tecnicamente, LIRA è un *repository* multimediale dedicato allo sviluppo di competenze pragmatiche in italiano come lingua non materna. Pur con dei limiti di obsolescenza tecnologica, con le sue risorse autentiche progettate per illustrare scambi interazionali in contesti reali, rappresenta comunque una preziosa fonte di video, audio e testi in grado di stimolare proficuamente il *noticing* da parte degli studenti, attraverso attività con diversi gradi di immersività.

³⁴ Uno *Student Response System* (SRS) favorisce il coinvolgimento attivo degli studenti attraverso strumenti come sondaggi, quiz, domande aperte e mappe di parole. Utilizzato in ambito educativo, permette agli insegnanti di raccogliere risposte in tempo reale, facilitando una partecipazione dinamica e stimolando il pensiero critico. Questo approccio si inserisce nei contesti didattici innovativi, mirati a promuovere l'apprendimento attivo e il coinvolgimento cognitivo, emotivo e comportamentale degli studenti, come teorizzato da Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004, pp. 59-109).

In Brasile (Gruppo LS_USP), il percorso si è svolto presso CIL – FFLCH/USP in laboratori intitolati "*Comunicar em italiano de forma mais consciente*", che hanno inizialmente coinvolto 26 apprendenti, tra studenti di ambiti umanistici e personale docente e amministrativo dell'ateneo, con un livello minimo di competenza linguistica pari al B1, verificato tramite certificazioni e un test diagnostico. Tuttavia, sebbene i laboratori si siano svolti in fasce orarie diversificate, con l'idea di agevolare la frequenza da parte di un numero di apprendenti quanto più ampio possibile, solo 15 apprendenti (11 donne e 4 uomini, di età compresa tra 19 e 45 anni) hanno completato almeno quattro dei sei incontri previsti: per diversi iscritti non è stato possibile partecipare, poiché costretti a dare priorità ad altre attività accademiche o lavorative già precedentemente in essere. Ciononostante, i risultati qualitativi emersi alla fine della sperimentazione, unitamente alla costanza e all'interesse mostrati per le tematiche linguistico-culturali, rappresentano un incoraggiamento di cui tenere conto per eventuali sviluppi futuri del progetto, a maggior ragione se si considera che l'apprendimento dell'italiano in Brasile spesso assume una valenza affettiva, legata alle origini familiari degli studenti. Per molti partecipanti, infatti, l'italiano rappresenta un simbolo della propria *herança cultural* (eredità culturale), un aspetto che Bettoni (2014) definisce come una delle caratteristiche della lingua etnica, capace di rafforzare i legami identitari. È, pertanto, cruciale operare sull'arricchimento dell'esperienza di apprendimento facendo leva su questa dimensione affettiva, ma sempre in considerazione del contatto con il portoghese, con le varianti dialettali dell'italiano e con altre lingue sociali ed etniche: questa è l'intercapedine cognitiva legata al processo acquisizionale in cui possono sedimentarsi eventuali *bias* di tipo interpretativo rispetto a fenomeni interazionali (Moro, 201; Chini, 2004).

Cambiando coordinate geografiche e, nel caso di questa ricerca, anche modalità, l'altra unità di sperimentazione (Gruppo LS_JP) si è tenuta in Giappone tra settembre e ottobre 2024, con 9 apprendenti (5 uomini e 4 donne, di età compresa tra 19 e 25 anni) provenienti dall'Università di Tokyo, dalla *International Christian University* (ICU) e dall'Università Waseda, nell'arco di sei incontri *online* di circa 90 minuti ciascuno. Reclutati tramite gruppi sui *social*, prima dell'inizio della somministrazione, tutti i partecipanti avevano completato almeno due semestri di

studio della lingua italiana presso i propri atenei di provenienza³⁵. Secondo i dati della *Japan Student Services Organization (JASSO)*, riprendendo quanto introdotto nella sottosezione 1.1, dai circa 116.000 studenti che nel 2019 avevano studiato all'estero, nel periodo post-pandemico c'è stato un calo di quasi il 60% di studenti che, per la forte svalutazione dello yen, l'instabilità geopolitica globale e il vertiginoso aumento del costo della vita in tutto il mondo, soprattutto nelle destinazioni maggiormente scelte nel resto dell'Asia, in Europa, in Australia e in America del Nord, hanno trovato più sicuro e conveniente avvicinarsi allo studio delle lingue straniere in modalità *online* (JASSO, 2024)³⁶. Anche in virtù di questa considerazione, oltre che a evidenti questioni logistiche, è stato deciso di impostare questa sessione sperimentale.

In Italia, il contesto presenziale presso l'Università per Stranieri di Perugia (Gruppo L2_UniStraPg) ha coinvolto 13 studenti (8 donne e 5 uomini, di età compresa tra 20 e 60 anni) provenienti da Paesi come Cina, Iran, Russia, Stati Uniti, Costa Rica e Germania. Alcuni avevano studiato italiano nei propri Paesi d'origine, mentre altri avevano trascorso da 3 a 12 mesi in Italia. In questo contesto, l'utilizzo di LIRA, con i suoi materiali autentici e i *feedback* interattivi, ha giocato un ruolo cruciale nel promuovere una riflessione attiva sulle norme pragmatiche italiane e nell'aiutare gli studenti a sviluppare strategie comunicative più consapevoli (Ferrari, Nuzzo & Zanoni, 2016, pp. 65-70).

Anche l'unità *online* in Italia (Gruppo L2_IT) ha fornito spunti significativi, coinvolgendo 11 studenti (6 donne e 5 uomini, di età compresa tra 20 e 50 anni)

³⁵ La *Tokyo Daigaku* (Università di Tokyo) offre corsi di lingua italiana con una durata variabile, a seconda del corso di laurea, che va da un minimo di 30 a un massimo di circa 105 ore per semestre, distribuite su 15 settimane (<https://ocw.u-tokyo.ac.jp/lecture-search/>). Presso la *Waseda Daigaku* (Università Waseda), invece, i corsi prevedono generalmente un minimo di 45 ore per semestre, con la possibilità di aggiungerne altre, in base all'indirizzo del corso di laurea (<https://www.waseda.jp/inst/academic/>). Infine, la *Kokusai Kurisuto-kyo Daigaku (International Christian University -ICU)* propone corsi di lingua italiana con una durata media di 30-40 ore per trimestre (<https://www.icu.ac.jp/en/liberalarts/>).

³⁶ Japan Student Services Organization (JASSO). (2024). *Latest Statistics on Study Abroad*. Disponibile su: <https://www.jasso.go.jp/en/statistics/index.html>. Accesso l'11 dicembre 2024.

provenienti da Paesi come Argentina, Lussemburgo, Russia e Polonia. Gli studenti, già inseriti in percorsi universitari italiani, hanno lavorato utilizzando strumenti digitali diversificati. In particolare, sono stati impiegati metodi come il *Computer-Assisted Web Interviewing* (CAWI) e il *Computer-Assisted Personal Interviewing* (CAPI), tecniche utili per raccogliere dati strutturati sulle percezioni pragmatiche degli studenti.

Attraverso questo confronto tra contesti LS e L2, la sperimentazione ha messo in evidenza come l'ambiente di apprendimento influisca profondamente sulle esperienze degli studenti. Nei contesti LS, l'esposizione limitata ha richiesto un sostegno strutturato per collegare teoria e pratica, mentre nei contesti L2 l'immersione è stata valorizzata tramite momenti di riflessione guidata. L'integrazione di metodologie quali-quantitative ha delineato strategie pragmatiche dettagliate, offrendo spunti significativi per una glottodidattica innovativa e attenta alle esigenze dei diversi apprendenti.

5.2 DALLA PERCEZIONE ALL'INTERAZIONE: TRA TEORIA E PRATICA

Ogni percorso di apprendimento è, di per sé, una forma di dialogo. Dialogo tra l'apprendente e la lingua che studia, ma anche tra l'individuo e il contesto culturale in cui quella lingua vive e respira. Nel caso della competenza pragmatica, questo dialogo assume sfumature ancora più profonde: è necessario non solo imparare a comunicare, ma anche interpretare, negoziare e adattarsi a regole non scritte, spesso lontane dalle proprie abitudini comunicative. Questa ricerca si è proposta di trasformare questo incontro — a volte scontro — in un'opportunità per costruire consapevolezza e sviluppare strategie comunicative efficaci.

La progettazione metodologica del percorso ha preso forma attorno a una domanda centrale: come è possibile accompagnare gli apprendenti dalla percezione delle norme pragmatiche italiane alla loro gestione consapevole? La risposta non poteva che essere un intreccio di strumenti diversi, capaci di catturare

la complessità delle interazioni pragmatiche e di offrire agli studenti spazi per riflettere, sperimentare e valutare.

La scelta degli strumenti non è stata casuale. Strumenti quantitativi, come il PPQ, hanno permesso di sondare le percezioni degli apprendenti, identificando aree di disallineamento rispetto alle norme *target*. Strumenti qualitativi, come i TAP e gli SR, hanno offerto uno sguardo diretto sui processi decisionali degli studenti, dando voce ai loro dubbi, intuizioni e strategie. Ma è stato nell'integrazione di questi approcci che si è costruito il vero ponte tra analisi e applicazione: strumenti quali-quantitativi come i DCT hanno permesso di osservare non solo cosa gli apprendenti producono, ma anche come arrivano a quelle scelte.

Ogni attività, ogni strumento, è stato pensato per innescare un processo di scoperta. Gli studenti non sono stati semplici soggetti di ricerca, ma co-protagonisti di un percorso che li ha visti esplorare le proprie percezioni, confrontarle con quelle dei parlanti nativi e mettere alla prova strategie comunicative nuove. Questo approccio ha reso l'apprendimento un'esperienza condivisa, un continuo confronto con sé stessi, con gli altri e con il contesto accademico italiano.

Questa sezione introduce gli strumenti che hanno reso possibile questo percorso, non limitandosi a descriverne la funzione, ma sottolineandone il ruolo trasformativo all'interno della ricerca. Nelle sottosezioni successive, ogni strumento sarà analizzato in relazione ai dati raccolti e al contributo specifico che ha offerto per esplorare e promuovere lo sviluppo della competenza pragmatica.

5.2.1 PRAGMATIC PERCEPTION QUESTIONNAIRE (PPQ)

Il *Pragmatic Perception Questionnaire* (PPQ) progettato nell'ambito di questa ricerca è uno strumento diagnostico utilizzato per esplorare la percezione delle norme pragmatiche e culturali italiane da parte degli apprendenti di italiano LS prima dell'inizio del percorso didattico. L'assenza di uno standard univoco per la costruzione di un PPQ (Blum-Kulka et al., 1989; Taguchi, 2011) ha permesso di

adattare il questionario ai contesti specifici della presente indagine, incorporando elementi che riflettono le peculiarità comunicative italiane e i bisogni pragmatici degli studenti.

La scelta degli scenari è stata guidata da osservazioni empiriche condotte in contesti didattici e dalla letteratura scientifica che indaga le norme sociopragmatiche italiane (Bazzanella, 2021; Bravo, 2003). La strutturazione degli *item* si è basata su criteri di rilevanza culturale e didattica, privilegiando situazioni comuni nella comunicazione quotidiana e accademica, dove il transfer pragmatico può emergere con maggiore frequenza.

Ogni *item* del PPQ è stato progettato come un *cluster*, con un'affermazione principale seguita da una serie di completamenti, da valutare attraverso una scala Likert da 1 (non sono per niente d'accordo) a 5 (sono completamente d'accordo). Questa struttura ha consentito di raccogliere dati dettagliati sulle percezioni degli apprendenti e sui loro processi interpretativi in relazione alle norme della lingua *target*.

Riservando al capitolo 7 la trattazione specifica sull'analisi dei dati effettuata per ogni unità, si propone a seguire la disamina dei 7 *item* del PPQ, per ognuno dei quali vengono illustrati il *focus* dell'indagine e la base teorica di riferimento.

Il primo *item*, illustrato nella Figura 15, ha lo scopo di indagare in merito a comportamenti verbali e non verbali tipici italiani. Il *focus* dell'analisi riguarda la gestualità, il tono di voce elevato e l'interazione visiva: elementi oggetto di analisi in letteratura, soprattutto per il loro ruolo nella costruzione del significato interazionale (Kendon, 1995; Poggi, 2002).

Figura 15

PPQ – item 1 sugli atteggiamenti verbali e non verbali

1. Generalmente, gli italiani quando parlano...
a) gesticolano moltissimo.
b) usano un tono di voce decisamente alto.
c) interrompono spesso il proprio interlocutore.
d) guardano fisso negli occhi il proprio interlocutore.
e) cambiano discorso molto spesso.
f) cercano sempre la prossimità fisica con l'interlocutore.

Per un apprendente di italiano LS, infatti, l'interpretazione dei comportamenti presi in esame può risultare un'operazione molto complessa, poiché richiede una sensibilità pragmatica sviluppata e la capacità di negoziare significati contestuali. Questo *item* aiuta gli apprendenti a riflettere sulle implicazioni culturali di tali comportamenti, favorendo la mediazione interculturale e una gestione della distanza sociale culturalmente più consapevole.

Il secondo *item* illustrato nella Figura 16 riguarda i criteri di riferimento nell'impiego di un registro linguistico più formale.

Figura 16

PPQ – item 2 sull'esplorazione dei criteri da seguire nell'impiego del linguaggio formale in base all'interlocutore

2. In genere, in italiano è meglio usare un linguaggio formale con...
a) una persona che non conosco bene.
b) una persona più grande di me.
c) un collega di studio o di lavoro.
d) un professore, un superiore al lavoro o altre persone gerarchicamente più in alto di me.

Pur non fornendo indicazioni su che cosa esattamente si intenda per linguaggio formale, onde evitare distorsioni interpretative, l'*item* introduce gli apprendenti alla distinzione tra formale e informale, evidenziando come la scelta del registro sia legata alla distanza sociale e al potere negoziato tra gli interlocutori. Facendo riferimento alle teorie della cortesia di Brown e Levinson (1987), l'uso del

linguaggio formale può essere interpretato come una strategia per preservare la *faccia negativa* dell'interlocutore, cioè il diritto a non essere invasi o minacciati. Per gli apprendenti, come si è illustrato nella sezione 4.1., questa riflessione è fondamentale per sviluppare competenze di mediazione linguistica e culturale in contesti accademici e professionali.

Anche nell'*item 3*, come emerge dalla Figura 17, il *focus* è sulla (in)formalità, ma in termini ancora più marcatamente negoziali, poiché si considera in maniera specifica il passaggio da un livello di formalità a uno di informalità.

Figura 17

PPQ – item 3 sulle dinamiche negoziali per il passaggio da un livello di formalità a uno di informalità

3. In italiano, se usi regolarmente un linguaggio formale con una persona...

- a) non è possibile diventare amici in nessun caso.
- b) è possibile diventare amici, ma solo se lo decidi tu, perché sai di avere una posizione gerarchicamente più alta.
- c) è possibile cambiare e usare un linguaggio informale, ma dovete essere d'accordo entrambi.
- d) è possibile cambiare e usare un linguaggio informale, ma diventare amici non dipende dall'uso della lingua.

Il passaggio dal linguaggio formale a quello informale è un processo dinamico che coinvolge negoziazioni implicite tra gli interlocutori, spesso guidate da segnali contestuali e dalla reciprocità (Grice, 1975; Bardovi-Harlig, 1999). In italiano, tale transizione implica la ridefinizione della relazione sociale, passando da una distanza percepita a una maggiore prossimità. L'uso del "tu" rappresenta non solo un cambiamento linguistico, ma anche una dichiarazione implicita di fiducia e accessibilità. Questo *item* invita gli apprendenti a esplorare le dinamiche che regolano questa transizione, considerando i rischi di fraintendimenti e le implicazioni culturali, come indicato da Taguchi (2011) nel suo studio sullo sviluppo della competenza pragmatica (sottosezione 3.2.2.). La capacità di gestire questa negoziazione è essenziale per un'efficace integrazione comunicativa in italiano.

Sempre in ambito di negoziazione, l'uso inappropriato del registro, in particolare l'informale in contesti formali, può essere percepito come una violazione

delle norme sociali e culturali. Secondo Brown e Levinson (1987), tale comportamento potrebbe minacciare la "faccia positiva" dell'interlocutore, generando disappunto o risentimento. L'*item* 4 della Figura 18 prende in considerazione proprio questo aspetto, con l'idea di analizzare come gli apprendenti percepiscono le potenziali conseguenze di scelte inappropriate, promuovendo una riflessione critica sull'importanza del contesto.

Figura 18

PPQ – item 4 sulla percezione degli apprendenti in merito alle conseguenze dovute all'inappropriatezza della propria scelta di registro

4. In italiano, se usi un linguaggio informale in un contesto inappropriato, potresti dare l'impressione di...
a) essere maleducato e non essere rispettoso.
b) essere molto socievole e amichevole.
c) pensare di essere un po' snob ed egocentrico.
d) non usare appropriatamente la lingua italiana.

Indagare le percezioni sulla (in)formalità è dunque cruciale in termini di gestione delle condizioni contestuali delle interazioni: se in alcuni casi l'informale può essere interpretato come un gesto di apertura, in altri potrebbe essere percepito come una mancanza di rispetto o un segnale di inferiorità. È con l'intento di identificare come gli apprendenti decodificano tali segnali che, integrando elementi di cortesia linguistica e negoziazione sociale (Spencer-Oatey, 2008; Leech, 1983), è stato strutturato l'*item* 5 illustrato nella Figura 19.

Figura 19

PPQ – item 5 relativo alle percezioni che gli apprendenti hanno se nei loro confronti viene impiegato solo il registro informale

5. Se in italiano gli altri con te usano solo un linguaggio informale, vuol dire che...

- a) ti vogliono aiutare, perché sentono che hai qualche problema con la lingua italiana.
- b) pensano che possiate diventare amici.
- c) secondo loro nella tua cultura non è importante essere formali, oppure che non ci sono differenze tra linguaggio formale e informale.
- d) non ti vedono come una persona da rispettare.

L'obiettivo è sviluppare la capacità di interpretare correttamente l'intenzione comunicativa e di adattarsi alle aspettative culturali italiane, cercando di cogliere anche la valenza degli elementi para- ed extra-linguistici nella costruzione delle relazioni.

Infine, sempre in merito alla capacità di gestione del grado di (in)formalità, negli ultimi due *item*, il 6 e il 7, il *focus* dell'analisi si è concentrato su aspetti prossemici e gestemici per cogliere elementi socioculturali più profondi. Nello scambio di saluti in contesti informali, infatti, gesti come una pacca sulla spalla, un abbraccio o i due baci sulle guance possono essere considerati espressioni di un certo grado di confidenza e familiarità, ma la loro accettazione e interpretazione variano notevolmente in base alle culture di appartenenza e alla percezione di genere dell'interlocutore (De Marco, 2012; Kendon, 1995). Immaginando di avere un interattante di sesso maschile nell'*item* 6, così come illustrato nella Figura 20, e un'interattante di sesso femminile nell'*item* 7, come illustrato nella Figura 21, si è cercato di stimolare a una riflessione sulle dinamiche interazionali di tipo extralinguistico.

Figura 20

PPQ – item 6 relativo alle percezioni su aspetti extralinguistici nello scambio di saluti informali con un interattante di sesso maschile

6. In Italia saluti in modo informale un amico o una persona (uomo) che conosci bene se...
a) gli stringi la mano.
b) gli dai una pacca sulla spalla.
c) gli fai un inchino.
d) lo saluti agitando la mano.
e) gli fai un cenno con la testa.
f) gli dai un abbraccio.
g) gli dai due baci sulla guancia, prima sulla destra e poi sulla sinistra.
h) gli sorridi

Figura 21

PPQ – item 6 relativo alle percezioni su aspetti extralinguistici nello scambio di saluti informali con un'interattante di sesso femminile

7. In Italia saluti in modo informale un'amica o una persona (donna) che conosci bene se...
a) le stringi la mano.
b) le dai una pacca sulla spalla.
c) le fai un inchino.
d) la saluti agitando la mano.
e) le fai un cenno con la testa.
f) le dai un abbraccio.
g) le dai due baci sulla guancia, prima sulla destra e poi sulla sinistra.
h) le sorridi

È importante sottolineare che, non potendo stabilire aprioristicamente se l'apprendente si identifichi come uomo o come donna, né se si senta a proprio agio nel compiere determinate azioni sulla base delle norme italiane, in questi due *item* la cultura d'origine gioca un ruolo significativo, influenzando le sue percezioni rispetto al contatto fisico e alle distanze interpersonali. Gli *item* 6 e 7, pertanto, pongono l'accento sulle difficoltà di negoziazione le proprie azioni per rispettare sia le norme italiane che la propria identità culturale e personale. In questa prospettiva, al fine di sviluppare un'effettiva consapevolezza pragmatica, queste riflessioni sono

di fondamentale importanza perché tengono conto non solo delle aspettative italiane, ma anche delle sensibilità individuali (Kendon, 1995; Spencer-Oatey, 2008; Goffman, 1967).

5.2.2 *STIMULATED RECALL (SR)*

Lo *Stimulated Recall (SR)* è uno strumento largamente utilizzato nella ricerca glottodidattica e pragmatica per stimolare la riflessione metacognitiva degli apprendenti: consente di raccogliere dati sulla percezione e sull'elaborazione dei processi comunicativi, ponendosi come un ponte tra teoria e pratica. Sia dal punto di vista sociopragmatico, che da quello pragmalinguistico, lo SR si dimostra particolarmente utile per analizzare come gli apprendenti interpretano e rispondono a situazioni comunicative complesse, offrendo al contempo un'opportunità per sviluppare una consapevolezza più articolata (Ericsson & Simon, 1993).

Nella presente ricerca, lo SR è stato utilizzato in una versione scritta e progettato come attività autonoma, da svolgere alla fine del secondo incontro del percorso didattico. Gli studenti hanno lavorato su un breve video, "Una brutta figura all'università" (sottosezione 6.1.2), che narra un episodio significativo del primo giorno di università di uno studente, Matteo Rensi. Il video, incentrato su dinamiche comunicative e culturali come il registro linguistico, le norme di cortesia e i fraintendimenti interculturali, è stato utilizzato per stimolare la riflessione pragmatica in un contesto realistico e coinvolgente³⁷.

³⁷ Il video "Una brutta figura all'università" non risulta coperto da diritti d'autore ed è liberamente visualizzabile sulla piattaforma YouTube al seguente link: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=2uepjt4tKl4>. L'utente che lo ha originariamente pubblicato non è più rintracciabile, nonostante siano stati fatti diversi tentativi per contattarlo e informarlo dell'utilizzo del video per finalità educative e di ricerca

La consegna per gli apprendenti è la seguente: "Ripensa al video di Matteo. A te è mai successo di fare una brutta figura? Prova a raccontare che cosa è successo e perché, secondo te, è stata una brutta figura. Se non un'esperienza personale, puoi raccontare quella di una persona che conosci."

Questa domanda aperta ha lo scopo di incoraggiare gli studenti a riflettere non solo sull'episodio mostrato nel video, ma anche sulle proprie esperienze personali o vicende osservate in altri. La connessione con il vissuto individuale, in effetti, ha favorito una riflessione significativa, andata oltre l'analisi superficiale delle dinamiche rappresentate.

L'idea di optare per la versione scritta dello SR riguarda innanzitutto il tentativo di ridurre il filtro affettivo (Krashen, 1982; Gardner & MacIntyre, 1991), permettendo agli studenti di elaborare le proprie risposte senza la pressione di un'intervista, per esempio. In particolare, per gli apprendenti LS, effettivamente, questa modalità si è rivelata maggiormente adeguata, vista la necessità di molti di disporre di più tempo e spazio per riflettere e organizzare le proprie idee (Bardovi-Harlig, 2001, p. 28). Oltre all'aspetto più strettamente didattico, però, l'altro motivo fondamentale per cui è stata preferita la modalità scritta riguarda la possibilità di raccogliere dati dettagliati e strutturati, favorendo l'analisi successiva e offrendo la possibilità di fornire un *feedback* glottodidattico personalizzato.

È infatti in questo modo che ogni studente ha ricevuto un riscontro individuale con osservazioni mirate sulle strategie adottate e suggerimenti per migliorare la gestione pragmatica delle interazioni. Questo tipo di *feedback* non si limita a individuare errori o disallineamenti, ma mira a stimolare una riflessione critica e a incoraggiare l'autovalutazione come strumento chiave per lo sviluppo dell'autonomia pragmatica. Come verrà approfondito nella sottosezione 6.2.1., infatti, l'autovalutazione è fondamentale per lo sviluppo effettivo della consapevolezza pragmatica.

nel presente lavoro. Tutti i diritti relativi ai contenuti audiovisivi rimangono dei rispettivi proprietari.

Lo SR, in questo contesto, si è rivelato uno strumento cruciale per analizzare temi centrali della pragmatica, quali la negoziazione del registro, la gestione della faccia e le dinamiche di potere sociale (Brown & Levinson, 1987, pp. 69-74). L'attività ha inoltre permesso di mettere in luce strategie comunicative adottate dagli apprendenti e la loro capacità di interpretare correttamente segnali para ed extralinguistici, mostrando come il contesto culturale influenzi profondamente le loro scelte.

5.2.3 ANALISI QUALITATIVA E INTERVENTO GLOTTODIDATTICO: GRUPPI FOCALI, DISCUSSIONI IN PLENARIA E FEEDBACK INCROCIATO

La triangolazione delle metodologie adottata in questa ricerca rappresenta un passaggio essenziale del percorso didattico, combinando strumenti qualitativi come i gruppi focali (*focus group*), le discussioni in plenaria e il *feedback* incrociato. Questa scelta metodologica risponde all'esigenza di analizzare le percezioni pragmatiche degli apprendenti da prospettive diverse, integrando la raccolta di dati qualitativi con attività mirate allo sviluppo della consapevolezza pragmatica e dell'autonomia. Come illustrato nella Figura 14 della sottosezione 5.1.1., il percorso didattico è stato infatti strutturato per affrontare gradualmente le complessità della competenza pragmatica in un contesto accademico italiano, adattandosi alle specificità dei quattro gruppi coinvolti: le due unità sperimentali in contesto LS (Gruppo LS_USP e Gruppo LS_JP) e le due unità di controllo in contesto L2 (Gruppo L2_UniStraPg e Gruppo L2_IT).

I *focus group*, invece, sono stati scelti come strumento principale per raccogliere dati sulle percezioni, gli atteggiamenti e le strategie comunicative degli apprendenti. Questa tecnica, definita da Krueger e Casey (2014, p. 5) come una discussione guidata e strutturata con piccoli gruppi di partecipanti, ha consentito di esplorare in profondità le dinamiche interazionali legate al registro linguistico, alla cortesia e alla gestione della faccia (Brown & Levinson, 1987). Nei contesti LS, come quello brasiliano (Gruppo LS_USP), i *focus group* hanno favorito la

condivisione di esperienze tra apprendenti con livelli di competenza simili, ma provenienti da *background* culturali eterogenei, evidenziando come l'apprendimento pragmatico possa essere influenzato dal contesto socioculturale di partenza. Nel caso del Giappone (Gruppo LS_JP), invece, i *focus group* hanno permesso di esplorare come le dinamiche *online* influenzino la percezione dell'italiano come lingua *target* e come le norme culturali giapponesi, più formali e gerarchiche, condizionino l'approccio degli studenti alla comunicazione.

Le discussioni in plenaria, complementari ai gruppi focali, sono state utilizzate per stimolare un confronto collettivo e sintetizzare le conoscenze acquisite durante le attività didattiche. A differenza dei *focus group*, che si concentrano su interazioni più intime e dettagliate, le discussioni plenarie sono spazi di riflessione aperta in cui tutti i partecipanti, sotto la guida del docente, condividono le loro opinioni e analizzano criticamente le esperienze interazionali. Questo strumento si è rivelato particolarmente utile nelle unità di controllo in contesto L2 (Gruppo L2_UniStraPg e Gruppo L2_IT), dove la maggiore esposizione all'italiano in situazioni autentiche ha consentito un confronto diretto tra le percezioni pragmatiche degli apprendenti e le norme linguistico-culturali osservate nel contesto italiano. In aggiunta, le discussioni plenarie hanno favorito un abbassamento del filtro affettivo, creando un ambiente collaborativo e motivante, sia in presenza che *online* (Hubbard, 2020, p. 22).

Il *feedback* incrociato, infine, ha rappresentato uno strumento essenziale per promuovere l'autonomia e la consapevolezza critica degli apprendenti. Questa pratica ha permesso ai partecipanti di confrontare le proprie produzioni linguistiche con quelle dei compagni di corso e con modelli forniti dal docente, individuando punti di forza e aree di miglioramento. Nel contesto brasiliano (Gruppo LS_USP), il *feedback* incrociato ha valorizzato la dimensione affettiva dell'apprendimento, specie quando questa è legata alle origini culturali degli studenti (Bettoni, 2014, pp. 76-81). Nel contesto giapponese (Gruppo LS_JP), invece, ha facilitato la riflessione sulle differenze culturali e pragmatiche tra l'italiano e il giapponese, permettendo agli apprendenti di adattare le proprie strategie comunicative. Nelle unità di controllo, sia presenziali (Gruppo L2_UniStraPg) che *online* (Gruppo L2_IT), il *feedback* incrociato è stato particolarmente efficace nel consolidare la consapevolezza pragmatica, grazie al confronto con interlocutori nativi possibile

solo in contesti L2. Trasversalmente a tutte e quattro le unità di analisi, inoltre, relativamente alle preferenze della comunità dei parlanti italiani nella realizzazione delle richieste proposte negli MCDCT (sottosezione 5.2.5.), il *feedback* incrociato è stato altresì stimolato tramite i dati messi a disposizione del *corpus* della ricerca del GPP (sottosezione 6.1.5.), nonché, naturalmente, alla possibilità di ricevere riscontri dettagliati dal docente via *e-mail*.

Questa triangolazione metodologica, rispondendo alle esigenze specifiche dei contesti analizzati, si è rivelata molto utile a cogliere elementi caratterizzanti i contesti in cui si è operato, cercando di promuovere un apprendimento più autonomo e consapevole, specie attraverso il *feedback* che, come verrà approfondito nella sezione 6.2.1., in termini di autovalutazione, è un elemento cruciale per lo sviluppo di una effettiva competenza pragmatica.

5.2.4 WRITTEN DISCOURSE COMPLETION TASK (WDCT)

I *Discourse Completion Task* (DCT) rappresentano uno strumento prezioso nell'ambito della ricerca pragmatica e glottodidattica, particolarmente utile per indagare la competenza pragmatica degli apprendenti di una lingua straniera. Originariamente sviluppati per esplorare la realizzazione di atti linguistici specifici, i DCT sono stati largamente impiegati nella linguistica applicata per analizzare le strategie comunicative in contesti culturali e linguistici diversi (Cohen & Ishihara, 2010; Taguchi, 2018).

Come suggerito da Blum-Kulka, House e Kasper (1989, p. 12), uno dei principali vantaggi dei DCT è la possibilità di raccogliere dati standardizzati da un ampio numero di partecipanti, mantenendo una coerenza metodologica che facilita il confronto interculturale e interlinguistico; inoltre, selezionando la tipologia di DCT più adeguata agli scopi dell'analisi, ad esempio, scegliendo tra la versione scritta (WDCT) oppure orale (ODCT), in base al grado di immediatezza richiesto ai partecipanti e alle implicazioni metodologiche relative alla raccolta dei dati, è anche

possibile operare attraverso un intervento glottodidattico e, contestualmente, raccogliere dati utili per ulteriori analisi.

È in base a questa considerazione che, su ispirazione del progetto del gruppo di ricerca GPP, per la presente ricerca è stato selezionato il WDCT, proprio perché capace di sondare le strategie pragmatiche degli apprendenti di italiano LS, privilegiando la dimensione scritta per la sua capacità di offrire tempo agli studenti per riflettere e pianificare le proprie risposte. Questa caratteristica lo rende particolarmente adatto a un percorso didattico volto allo sviluppo della consapevolezza pragmatica, in quanto consente agli apprendenti di esplorare le proprie competenze linguistiche e culturali in maniera più approfondita rispetto a quanto sarebbe possibile con un ODCT, che richiede una risposta immediata e spontanea. Non solo: la scelta del WDCT è stata dettata anche dalla necessità di garantire un controllo maggiore sulle variabili interne, riducendo l'influenza di fattori emotivi o di ansia da prestazione che potrebbero interferire con le risposte degli apprendenti³⁸.

È dunque anche in quest'ottica che, nell'ambito del percorso didattico oggetto del presente lavoro, in merito al *focus* sulla formulazione delle richieste, il WDCT è stato somministrato come attività preliminare agli MCDCT abbinati all'attività di stampo TAP, proprio per offrire agli apprendenti un'opportunità iniziale di riflessione e autovalutazione: il WDCT ha permesso agli studenti di prendere

³⁸ Il maggiore controllo sulle variabili interne si riferisce alla capacità di isolare e analizzare con maggiore precisione i fattori linguistici e pragmatici, grazie a specifici vantaggi metodologici. Nei WDCT, l'assenza di pressione temporale consente ai partecipanti di riflettere e pianificare le risposte, eliminando l'urgenza tipica delle interazioni orali, e riducendo così l'influenza di fattori contingenti sulla qualità delle produzioni linguistiche. Inoltre, la modalità scritta contribuisce a minimizzare l'ansia da performance, riducendo il filtro affettivo (Krashen, 1982) e creando un ambiente più sereno per l'elaborazione delle risposte. Questo approccio garantisce anche uniformità nelle condizioni di raccolta dei dati: tutti i partecipanti affrontano gli stessi stimoli scritti senza le variazioni che potrebbero derivare da intonazioni, atteggiamenti dell'interlocutore o interazioni non verbali, come accadrebbe invece nei contesti orali. Di conseguenza, le risposte si concentrano esclusivamente sul contenuto linguistico e pragmatico, senza interferenze di elementi paralinguistici o extralinguistici, come sottolineato da Blum-Kulka, House e Kasper (1989).

confidenza con le situazioni proposte e di elaborare richieste comunicative adeguate; gli MCDCT, a seguire, hanno fornito delle possibili soluzioni con cui confrontare le proprie strategie e stimolare al confronto sull'appropriatezza pragmatica.

La Figura 22 illustra le otto situazioni utilizzate, prima per il WDCT e poi per gli MCDCT. Si tratta di input elaborati dal GPP attraverso un processo di triangolazione metodologica che ha combinato dati empirici, riferimenti teorici e osservazioni pratiche.

Figura 22

Le 8 situazioni dei DCT

DS	GI	Nome della situazione	Descrizione
↑	↑	FILA AL SUPERMERCATO	Sei in fila alla cassa del supermercato e hai poche cose nel carrello. C'è solo una cassa aperta, sei di fretta e la signora davanti a te ha il carrello pieno. Che cosa le dici?
↓	↓	BICCHIERE D'ACQUA	Sei appena entrata/o a casa di un tuo amico e hai sete. Che cosa gli dici?
↑	↑	CELLULARE PER STRADA	Sei per strada, devi incontrare un tuo amico straniero che sta per arrivare dopo un lungo viaggio e sarà ospite a casa tua. A causa di un imprevisto, arriverai in ritardo e devi avvisarlo. Per qualche inspiegabile motivo il tuo cellulare non può fare chiamate né inviare messaggi. Per di più, non ci sono neanche altri telefoni nelle vicinanze. Tuttavia, c'è un signore che sta passando con il cellulare in mano... Che cosa gli dici?
↓	↓	PULLMAN	Tu e un'amica siete in pullman: il tuo posto è sul lato del corridoio, ma preferiresti sederti vicino al finestrino e sai che per lei è indifferente. Che cosa le dici?
↑	↓	BOTTIGLIA D'ACQUA	Sei stato/a invitato/a ad un evento in un ristorante e ti sei seduto/a accanto a un signore che fino a quel momento non conoscevi. A un certo punto, vuoi bere dell'acqua, ma non arrivi alla bottiglia che è più vicina a lui. Che cosa gli dici?
↑	↓	CAVATAPPI	Hai ospiti a casa e devi aprire una bottiglia. Mentre cerchi nel cassetto, ti rendi conto di non avere un cavatappi. Decidi allora di chiederlo alla tua dirimpettaia, una signora che conosci poco. Che cosa le dici?
↓	↑	TEMPORALE	Sei appena entrata/o a casa di una tua amica bagnato/a fradicio/a perché sta piovendo a dirotto. Lei non ti offre qualcosa per farti asciugare, ma vuoi evitare di prenderti un raffreddore. Che cosa le dici?
↓	↑	TRASLOCO	Stai traslocando e il prossimo fine settimana dovresti trasportare alcuni mobili nella nuova casa, ma non hai la macchina. In questo momento sei in macchina con un tuo amico, che ti sta dando un passaggio, e noti che la sua macchina è abbastanza spaziosa. Che cosa gli dici?

Adattamento grafico della descrizione delle situazioni

Ogni situazione è stata proposta agli apprendenti per riflettere sulle dinamiche culturali e comunicative tipiche dell'italiano, tenendo conto di variabili fondamentali quali la distanza sociale (DS) e il grado di imposizione (GI) tra gli interlocutori. Questi sono anche i criteri in base ai quali il GPP ha impostato i propri strumenti di ricerca: la versione in lingua italiana impiegata in questo lavoro di ricerca è infatti allineata alle versioni delle altre undici lingue esaminate dal GPP, in virtù di una più ampia coerenza metodologica e, soprattutto, di una comparabilità interculturale.

Le risposte non sono mai indotte, poiché ogni partecipante viene lasciato libero di rispondere secondo la propria sensibilità linguistica e culturale, nonché in

sintonia con le proprie caratteristiche individuali. Il GPP, infatti, tra i vari obiettivi, si propone di analizzare le variabili pragmatiche degli ecosistemi linguistico-culturali esaminati, al netto di scelte personali, per individuare *pattern* capaci di influenzare le strategie interazionali nella formulazione di richieste.

Beneficiando di questo valido supporto, pertanto, l'indagine in merito alla formulazione di richieste nelle situazioni sopraindicate, nella presente ricerca si realizzato un sistema di etichettatura (*tagging*) progettato per analizzare i WDCT in termini di prospettiva, modificatori e atti di supporto, su ispirazione dei modelli consolidati nella ricerca pragmatica (Brown & Levinson, 1987; Kasper & Blum-Kulka, 1993), nonché in base alla tassonomia del GPP già illustrata nelle Figure 12 e 13 della sottosezione 4.2.2. che, per utilità, si può riassumere in tre criteri:

1. Prospettiva per individuare il punto di vista adottato dal parlante nella formulazione della richiesta, considerando:
 - prima persona (io): centralità del parlante nella richiesta (Brown & Levinson, 1987).
 - seconda persona (tu/Lei): attenzione focalizzata sull'interlocutore.
 - forme impersonali: utilizzo di costrutti che riducono l'imposizione diretta (Trosborg, 1995).
 - noi inclusivo: enfasi sulla cooperazione e sul coinvolgimento reciproco (Blum-Kulka et al., 1989).

2. Modificatori che rispetto all'atto principale sono:
 - interni, poiché includono elementi linguistici presenti all'interno dell'atto principale, come l'uso di verbi modali (es. "potresti"), attenuatori (es. "un attimino") o forme dubitative (es. "non è che...?") (Kasper & Blum-Kulka, 1993).
 - esterni, in quanto atti accessori che giustificano o mitigano la richiesta, come scuse (es. "mi dispiace disturbarla"), giustificazioni (es. "è per il biglietto") e riconoscimenti del costo della richiesta (es. "se non ti crea troppo disturbo") (Félix-Brasdefer, 2008).

3. Atti di supporto che accompagnano l'atto principale per rinforzarne l'efficacia o ridurne l'impatto sotto forma di:
 - appelli diretti (es. "scusami, puoi aiutarmi?").
 - minimizzatori (es. "non ci vorrà molto").
 - proposte di risarcimento (es. "pago io la chiamata").
 - adulatori (es. "lei che è sempre così disponibile") (Blum-Kulka et al., 1989).
 - ringraziamenti espliciti (es. "grazie mille").

La disamina dei dataset creati sulla base dei WDCT prodotti dagli apprendenti verrà presentata nella sezione 7.5.; si ritiene, tuttavia, importante sottolineare quanto questo sistema di annotazione, ispirato ai lavori di Brown e Levinson (1987), Kasper e Blum-Kulka (1993) e Trosborg (1995), consenta di analizzare in profondità le scelte linguistiche e pragmatiche dei partecipanti, offrendo una panoramica dettagliata delle strategie interazionali da poter mettere in relazione con variabili contestuali.

5.2.5 MULTIPLE-CHOICE DISCOURSE COMPLETION TASK (MCDCT) E THINK-ALOUD PROTOCOL (TAP)

I *Multiple-Choice Discourse Completion Task* (MCDCT) rappresentano una naturale evoluzione metodologica rispetto ai WDCT, grazie alla loro capacità di fornire dati standardizzati e confrontabili. In questa sperimentazione, gli MCDCT sono stati elaborati seguendo la scansione impiegata dal GPP, così come già illustrato nella Figura 12 della sottosezione 4.2.2., e presentano cinque opzioni formulate sulla base di criteri consolidati nella letteratura pragmatica. Tali criteri includono il grado di "direttezza" o "indirettezza", la cortesia positiva o negativa e il rispetto della prospettiva dell'interlocutore (Blum-Kulka, House e Kasper, 1989; Brown & Levinson, 1987). Inoltre, è stata prevista una sesta opzione aperta

("altro"), che consente agli apprendenti di formulare liberamente richieste non contemplate dalle altre opzioni.

Le opzioni proposte negli MCDCT seguono i seguenti criteri:

1. *Richiesta diretta senza atti di supporto*, che riflette una strategia pragmatica caratterizzata da chiarezza e immediatezza, ma che può risultare minacciosa per la faccia dell'interlocutore, poiché non include mitigazioni (Brown & Levinson, 1987, pp. 60-70).
2. *Richiesta convenzionalmente indiretta con atto di supporto di empatia o solidarietà*, che enfatizza la cortesia positiva e mira a creare un legame solidale, mostrando comprensione e affiliazione. Questa strategia soddisfa la "faccia positiva" dell'interlocutore, come evidenziato da Blum-Kulka et al. (1989, pp. 132-135).
3. *Richiesta convenzionalmente indiretta con atto di supporto di preservazione del territorio*, che si concentra sulla protezione della "faccia negativa", lasciando libertà di scelta all'interlocutore e minimizzando l'imposizione. Gli atti di supporto possono includere attenuazioni, scuse e spiegazioni (Brown & Levinson, 1987, pp. 109-115).
4. *Richiesta non convenzionalmente indiretta (off-record)* che, caratterizzata da un alto grado di indirettezza, consente all'interlocutore di interpretare la richiesta come ambigua, riducendo al minimo il rischio di minaccia alla faccia (Brown & Levinson, 1987, p. 211).
5. *Nessuna richiesta*, ossia la scelta di evitamento che riflette il desiderio di non compromettere il rapporto interazionale.
6. La sesta via, cioè l'opzione aperta "altro" che permette agli apprendenti di proporre risposte non previste dalle altre opzioni.

La scelta didattica di impiegare gli MCDCT dopo i WDCT riflette, come si è menzionato, un approccio metodologico ben chiaro: mentre i WDCT stimolano la produzione spontanea e creativa, gli MCDCT consentono agli apprendenti di riflettere sulle scelte proposte, osservandole alla luce della loro competenza pragmatica in evoluzione. Questo approccio graduale permette infatti di

consolidare la consapevolezza pragmatica e di esplorare in modo più dettagliato le strategie di richiesta adottate dagli studenti.

È in questa prospettiva che, per osservare i meccanismi cognitivi attraverso i quali sono state scelte le opzioni dei vari MCDCT, è stato utilizzato il *Think-Aloud Protocol* (TAP), uno strumento metodologico ampiamente adottato nella ricerca pragmatica per analizzare proprio questi processi metapragmatici (Ericsson & Simon, 1993; Cohen & Ishihara, 2010). Nel TAP, gli apprendenti verbalizzano il loro ragionamento durante il completamento delle attività, offrendo al docente-ricercatore un accesso diretto ai processi decisionali e alle motivazioni che guidano le loro scelte.

Nella sperimentazione, il TAP è stato condotto in classe utilizzando la piattaforma WooClap, che ha permesso di annotare le riflessioni degli studenti in tempo reale. Non è stata prevista una registrazione video, ma le annotazioni sono state effettuate dal docente-ricercatore durante l'esecuzione delle attività in plenaria, integrandole con un momento conclusivo di riflessione metapragmatica. Questo momento ha avuto l'obiettivo di guidare gli studenti nella comprensione e nella discussione delle caratteristiche principali delle diverse strategie: dalla richiesta diretta, alla richiesta che costruisce empatia, a quella che rispetta il tempo e il territorio dell'altro, fino alla richiesta implicita (*off-record*) e alle motivazioni per cui, in alcune situazioni, si potrebbe scegliere di non fare alcuna richiesta.

Il TAP si è rivelato uno strumento fondamentale non solo per raccogliere dati di ricerca, ma anche per fornire un *feedback* implicito ma immediato agli apprendenti, passaggio essenziale poiché, in linea con gli obiettivi del percorso, contribuisce a una maggiore consapevolezza pragmatica e autonomia degli studenti nel valutare le proprie strategie comunicative. I risultati del TAP, raccolti in tempo reale e successivamente analizzati, sono stati un ulteriore contributo per la triangolazione delle metodologie che arricchisce l'analisi qualitativa delle scelte pragmlinguistiche degli apprendenti, garantendo al contempo una solida base per il confronto tra i dati delle diverse unità sperimentali a cui verrà dedicato il capitolo 7.

A seguire, come conclusione di questa sottosezione, si riportano dalla Figura 23 alla Figura 30, le otto situazioni proposte, con le cinque alternative tra cui scegliere.

Figura 23

Fila al supermercato: DS e GI alti

#1 – FILA AL SUPERMERCATO		
a	Atto diretto senza azione riparatoria	<i>Signora, mi faccia passare avanti.</i>
b	Con azione riparatoria di empatia o solidarietà	<i>Signora, mi fa passare avanti? Ho un appuntamento urgente e ho molta fretta...</i>
c	Con azione riparatoria di preservazione del territorio	<i>Mi scusi, non è che potrei passarle avanti? Non ci vorrà molto.</i>
d	Atto indiretto (Off-record)	<i>Mannaggia, così farò tardissimo... Certo che è assurdo avere una sola cassa aperta!</i>
e	Non esecuzione dell'atto	<i>Aspetterei il mio turno, anche se ho molta fretta.</i>

Figura 24

Bicchiere d'acqua: DS e GI bassi

#2 – BICCHIERE D'ACQUA		
a	Atto diretto senza azione riparatoria	<i>Dammi un bicchiere d'acqua.</i>
b	Con azione riparatoria di empatia o solidarietà	<i>Mamma mia, sto morendo di sete. Mi dai un bicchiere d'acqua?</i>
c	Con azione riparatoria di preservazione del territorio	<i>Non è che potrei chiederti un bicchiere d'acqua per favore?>>> Potrei chiederti un bicchiere d'acqua per favore?</i>
d	Atto indiretto (Off-record)	<i>Oh, mamma. Sto morendo di sete.</i>
e	Non esecuzione dell'atto	<i>Non direi niente e mi terrei la sete.</i>

Figura 25*Cellulare per strada: DS e GI alti*

#3 – CELLULARE PER STRADA		
a	Atto diretto senza azione riparatoria	<i>Buongiorno! Mi presti il cellulare.</i>
b	Con azione riparatoria di empatia o solidarietà	<i>Buongiorno. Senta, il mio cellulare non funziona e ho davvero bisogno di parlare con un amico straniero che sta arrivando. È urgentissimo! Mi presta il suo cellulare?</i>
c	Con azione riparatoria di preservazione del territorio	<i>Buongiorno! Mi scusi, posso chiederle un favore? Non è che potrei usare il suo cellulare? Non ci vorrà molto, glielo restituisco subito e le posso pagare la chiamata.</i>
d	Atto indiretto (Off-record)	<i>Buongiorno. Mi dispiace disturbarla, ma ho un'emergenza e non so cosa fare. Devo parlare con un amico arrivato dall'estero che mi sta aspettando all'aeroporto. Devo avvisarlo che farò tardi, ma il mio cellulare non dà segni di vita. Sono molto preoccupato/a per il mio amico. Guardi, sono disperato/a!</i>
e	Non esecuzione dell'atto	<i>Non direi nulla e mi terrei i vestiti bagnati.</i>

Figura 26*Pullman: DS e GI bassi*

#4 – PULLMAN		
a	Atto diretto senza azione riparatoria	<i>Fa' cambio di posto con me.</i>
b	Con azione riparatoria di empatia o solidarietà	<i>Senti, sai che mi dà fastidio viaggiare seduto/a sul lato del corridoio. Fai cambio di posto?</i>
c	Con azione riparatoria di preservazione del territorio	<i>Posso chiederti un favore? Potrei sedermi io vicino al finestrino? Se vuoi, possiamo fare a turno.</i>
d	Atto indiretto (Off-record)	<i>Per te è importante sederti vicino al finestrino?</i>
e	Non esecuzione dell'atto	<i>Non direi nulla e rimarrei al mio posto, anche se preferirei sedermi vicino al finestrino.</i>

Figura 27

Bottiglia d'acqua: DS alta e GI basso

#5 – BOTTIGLIA D'ACQUA		
a	Atto diretto senza azione riparatoria	<i>Mi passi la bottiglia d'acqua.</i>
b	Con azione riparatoria di empatia o solidarietà	<i>Ehm, non riesco a raggiungere la bottiglia. Mi passa l'acqua?</i>
c	Con azione riparatoria di preservazione del territorio	<i>Scusi, potrei avere la bottiglia dell'acqua, per favore?</i>
d	Atto indiretto (Off-record)	<i>C'è dell'acqua in quella bottiglia lì?</i>
e	Non esecuzione dell'atto	<i>Non direi niente e mi terrei la sete finché qualcuno non mi offre da bere.</i>

Figura 28

Cavatappi: DS alta e GI basso

#6 – CAVATAPPI		
	Atto diretto senza azione riparatoria	<i>Buonasera! Mi presti un cavatappi.</i>
b	Con azione riparatoria di empatia o solidarietà	<i>Buonasera, signora. Sono il vicino/la vicina di fronte. Mi presta un cavatappi? Devo aprire una bottiglia e non riesco a trovare il mio.</i>
c	Con azione riparatoria di preservazione del territorio	<i>Buonasera, mi dispiace disturbare. Potrei chiederle un cavatappi in prestito? Faccio subito, glielo restituisco in un baleno.</i>
d	Atto indiretto (Off-record)	<i>Buonasera! Devo aprire una bottiglia, ma non trovo il cavatappi...</i>
e	Non esecuzione dell'atto	<i>Non andrei dalla dirimpettaia e rinuncierei ad aprire la bottiglia.</i>

Figura 29*Temporale: DS bassa e GI alto*

#7 – TEMPORALE		
a	Atto diretto senza azione riparatoria	<i>Prestami qualcosa di asciutto da mettermi.</i>
b	Con azione riparatoria di empatia o solidarietà	<i>Mamma mia, guarda, sono bagnato/a fradicio/a! Ho paura di prendere un raffreddore. Mi presti qualcosa di asciutto da mettermi?</i>
c	Con azione riparatoria di preservazione del territorio	<i>Scusa, non volevo scocciarti, però non è che potrei chiederti qualcosa di asciutto da mettermi, per favore?</i>
d	Atto indiretto (Off-record)	<i>Mamma mia, mi sono bagnato/a tutto/a con questa pioggia!</i>
e	Non esecuzione dell'atto	<i>Non direi nulla e mi terrei i vestiti bagnati.</i>

Figura 30*Trasloco: DS bassa e GI alto*

#8 – TRASLOCO		
a	Atto diretto senza azione riparatoria	<i>Prestami la macchina.</i>
b	Con azione riparatoria di empatia o solidarietà	<i>Senti, sai che sto traslocando nella nuova casa, vero? Ecco, questo fine settimana devo portarci alcune cose, ma non ho la macchina. Mi aiuti prestandomi la tua?</i>
c	Con azione riparatoria di preservazione del territorio	<i>Posso chiederti un grande favore? Se non ti scoccia, non è che potrei avere la tua macchina in prestito il prossimo fine settimana? Sarebbe solo per poche ore. Pago io la benzina, naturalmente!</i>
d	Atto indiretto (Off-record)	<i>Il prossimo fine settimana ho tanto lavoro da fare per il trasloco. Non so proprio come farò, visto che non ho la macchina...</i>
e	Non esecuzione dell'atto	<i>Non chiedo aiuto al mio amico e non risolvo il problema.</i>

5.2.6 LEARNER FEEDBACK SURVEY (LFS)

Tra gli strumenti utilizzati per valutare l'impatto del percorso didattico sulla consapevolezza pragmatica degli apprendenti, il *Learner Feedback Survey* (LFS) si distingue per la sua capacità di raccogliere *feedback* differenziato e mirato. Questo questionario, somministrato alla fine dell'ultimo incontro, ha coinvolto esclusivamente apprendenti che hanno partecipato ad almeno 4 dei 6 incontri previsti, garantendo una base di valutazione robusta e significativa.

L'articolazione del LFS riflette l'approccio epistemologico descritto da Cohen e Ishihara (2010), che sottolineano l'importanza di strumenti introspettivi nella glottodidattica pragmatica. Questo questionario è stato progettato con due obiettivi distinti, in base al contesto: nelle unità di sperimentazione (Gruppo LS_USP e Gruppo LS_JP) gli apprendenti hanno fornito una valutazione diretta dell'utilità del percorso, riflettendo sui benefici percepiti in termini di sviluppo pragmatico e capacità di affrontare le interazioni accademiche; nelle unità di controllo (Gruppo L2_UniStraPg e Gruppo L2_IT), invece, gli apprendenti, già inseriti in percorsi universitari italiani, hanno affrontato una valutazione ipotetica. In quest'ultimo caso, infatti, agli apprendenti è stato chiesto di considerare come il percorso, se svolto prima dell'esperienza di studio in Italia, avrebbe potuto agevolare la gestione delle complessità pragmatiche dell'interazione interculturale. Questo approccio segue le indicazioni di Thomas (1983) sul valore pedagogico degli errori pragmalinguistici e sociopragmatici, con lo scopo di rendere consapevoli soprattutto gli apprendenti della necessità di una riflessione metapragmatica a tutti gli stadi del proprio percorso di apprendimento.

Il questionario è stato costruito per bilanciare domande quantitative e qualitative, con l'obiettivo di esplorare le aree chiave della consapevolezza pragmatica. Gli *item* del questionario includono:

- Capire dove, quando e con chi essere formali.
- Usare il "Lei" per mettere distanza o il "tu" in contesti appropriati.
- Distinguere quando è necessario utilizzare il "Lei" o il "tu" in situazioni ambigue, come al telefono.

- Capire perché alcuni italiani utilizzano il “Voi” in contesti specifici.
- Evitare una “brutta figura” nelle interazioni quotidiane e accademiche.
- Usare appropriatamente le formule di apertura e chiusura nelle e-mail.
- Capire come e se utilizzare le maiuscole di cortesia (es. “Lei”, “Sua”) e le abbreviazioni.
- Essere efficaci nel formulare richieste senza risultare inappropriati.
- Comprendere come nella cultura italiana è preferibile fare richieste.

Gli apprendenti hanno espresso i loro giudizi utilizzando una scala Likert a 5 punti, da “per niente utile” (1) a “molto utile” (5), dando modo di registrare efficacemente percezioni e attitudini (Dörnyei, 2007). Oltre alla valutazione del percorso, il LFS ha anche incoraggiato gli apprendenti ad autovalutarsi rispetto ai propri progressi in termini di maggiore accuratezza linguistica, appropriatezza socioculturale ed efficacia comunicativa.

Questi *item* sono stati sviluppati seguendo le raccomandazioni metodologiche di autori come Blum-Kulka et al. (1989) sui parametri di cortesia e indirettezza, e si inseriscono in un corpus di studi dedicati alla valutazione della competenza pragmatica, come indicato da Taguchi (2015). Inoltre, il LFS riflette l’approccio descritto da Brown e Levinson (1987) sul bilanciamento tra strategie di cortesia positiva e negativa.

Oltre al *feedback* fornito dagli apprendenti, la valutazione del percorso è stata integrata da osservazioni del docente-ricercatore, che ha adottato strategie di *feedback* diversificate. Queste strategie includevano osservazioni mirate durante le sessioni, commenti specifici sui progressi individuali e collettivi e la diffusione di riflessioni a posteriori. Questo approccio multifocale ha garantito che la valutazione fosse condivisa e integrata in modo attivo nel processo di apprendimento.

La somministrazione del LFS offre una finestra preziosa sulle dinamiche di apprendimento pragmatico in contesti LS e L2. Seguendo i principi delineati nel *Companion Volume* del QCER (Consiglio d’Europa, 2020, pp. 128-135), questo strumento consente non solo di valutare l’efficacia del percorso didattico, ma anche

di identificare punti critici che possono essere migliorati in base al *feedback* degli apprendenti. Inoltre, l'uso del LFS si allinea agli studi di Taguchi (2015, pp. 87-102), che enfatizzano l'importanza di valutare la consapevolezza pragmatica attraverso strumenti che coinvolgano sia la percezione che la produzione pragmatica. Attraverso un dialogo continuo tra ricerca e didattica, il LFS diventa così un elemento cruciale per ottimizzare interventi futuri e rafforzare l'approccio glottodidattico.

5.3 ACCESSIBILITÀ E SOSTENIBILITÀ DEL PERCORSO DIDATTICO

Il percorso didattico si configura come un modello educativo innovativo e sostenibile, interamente progettato per rispondere alle esigenze di un mondo sempre più connesso e interdipendente. In ogni fase, dalla progettazione alla realizzazione, è stato eliminato completamente l'uso della carta, adottando un approccio totalmente digitale che risponde tanto alle necessità ambientali quanto alle sfide educative contemporanee. Questa scelta si allinea ai principi fondamentali dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile³⁹, in particolare agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDG) relativi all'istruzione di qualità (SDG 4)⁴⁰, alla riduzione

³⁹ L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è un piano d'azione globale adottato dalle Nazioni Unite nel 2015 per promuovere il benessere delle persone, proteggere il pianeta e garantire la prosperità per tutti entro il 2030. Questa agenda si articola in 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (*Sustainable Development Goals*, SDG), che affrontano le principali sfide globali, incluse quelle legate alla povertà, alla disuguaglianza, al cambiamento climatico, alla pace e alla giustizia. Per maggiori dettagli sull'Agenda 2030 e sugli SDG, si rimanda al sito ufficiale delle Nazioni Unite: <https://sdgs.un.org/>.

⁴⁰ L'SDG 4 (Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4) si propone di garantire un'istruzione inclusiva, equa e di qualità per tutti, promuovendo opportunità di apprendimento permanente. Questo obiettivo, parte integrante dell'Agenda 2030, mira a eliminare le disparità nell'accesso all'educazione, migliorando le competenze e garantendo che l'apprendimento sia adeguato alle esigenze del mercato del lavoro e della cittadinanza globale. L'SDG 4 include traguardi che riguardano l'alfabetizzazione, l'uguaglianza di genere nell'educazione, l'inclusione delle persone vulnerabili e lo sviluppo di competenze tecniche,

delle disuguaglianze (SDG 10)⁴¹ e al consumo e alla produzione responsabili (SDG 12)⁴².

La digitalizzazione non è stata concepita come un vincolo, ma come un'opportunità. È noto che l'utilizzo di strumenti tecnologici non rappresenta per tutti gli apprendenti una modalità preferenziale, ma nel progetto questa sfida è stata trasformata in uno stimolo. Gli strumenti adottati, gestiti tramite piattaforme digitali come, hanno permesso di garantire un accesso flessibile e inclusivo. Gli studenti di tutte le unità, sia presenziali che da remoto, hanno potuto partecipare da qualsiasi luogo, utilizzando dispositivi mobili o computer, superando barriere logistiche ed economiche che, in alcuni casi, limiterebbero limitano l'accesso all'educazione. Questo approccio non solo risponde all'obiettivo di rendere l'istruzione più equa e inclusiva (SDG 4), ma abbatte disuguaglianze geografiche e socioeconomiche, promuovendo l'uguaglianza di opportunità (SDG 10).

L'eliminazione della carta e l'impiego esclusivo di risorse digitali rappresentano anche una risposta concreta al SDG 12, in termini di consumo e

digitali e culturali. Maggiori informazioni sono disponibili sul sito delle Nazioni Unite dedicato agli SDG: <https://sdgs.un.org/goals/goal4>.

⁴¹ L'SDG 10 (Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 10) mira a ridurre le disuguaglianze all'interno e tra i Paesi, affrontando disparità di reddito, opportunità e accesso ai servizi essenziali, tra cui l'educazione. Questo obiettivo promuove l'inclusione sociale, economica e politica per tutti, indipendentemente da età, genere, disabilità, etnia, origine o status economico, garantendo pari opportunità e riducendo le barriere sistemiche. Particolare attenzione è rivolta ai gruppi più vulnerabili, con l'obiettivo di garantire che nessuno venga lasciato indietro. Per maggiori dettagli, si rimanda al sito ufficiale delle Nazioni Unite: <https://sdgs.un.org/goals/goal10>.

⁴² L'SDG 12 (Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 12) si concentra sul garantire modelli di consumo e produzione sostenibili, incoraggiando l'efficienza nell'uso delle risorse naturali, riducendo gli sprechi e promuovendo pratiche responsabili lungo tutta la catena produttiva. Questo obiettivo sottolinea l'importanza di adottare approcci che minimizzino l'impatto ambientale, come il riciclo, il riutilizzo e l'ottimizzazione delle risorse, e di sensibilizzare cittadini e organizzazioni sui benefici di uno stile di vita sostenibile. In ambito educativo, l'SDG 12 si traduce nell'utilizzo di tecnologie e metodologie che riducano al minimo il consumo di materiali non necessari, promuovendo al contempo innovazione e accessibilità. Maggiori informazioni sono disponibili sul sito delle Nazioni Unite: <https://sdgs.un.org/goals/goal12>.

produzione responsabili, riducendo al minimo l'impatto ambientale. Questa scelta non si limita a un'efficienza operativa, ma riflette una visione etica dell'educazione, in cui ogni elemento del percorso è progettato per rispettare l'ambiente e valorizzare l'innovazione. L'adozione di metodologie digitali garantisce inoltre una flessibilità senza precedenti, consentendo la personalizzazione delle attività in base al contesto culturale e linguistico degli apprendenti.

Questo approccio riflette i principi a cui il presente progetto di ricerca si ispira: l'esperienza dell'apprendente è al centro, con lo scopo di promuovere non solo l'acquisizione linguistica, ma anche lo sviluppo di una consapevolezza pragmatica e interculturale. Gli studenti, attraverso le attività proposte, hanno avuto l'opportunità di riflettere sulle proprie strategie comunicative, di confrontarsi con situazioni reali e di sviluppare competenze trasferibili utili in contesti multiculturali. Come sottolineato da autori come Cohen, Taguchi e Wierzbicka, la capacità di navigare le complessità socioculturali è una componente fondamentale dell'apprendimento linguistico avanzato.

Non solo: il progetto, come si è detto all'inizio di questo lavoro, ha cercato di integrare la filosofia di accessibilità e condivisione alla base dell'idea di *Open Educational Resource* (OER), pur non potendo sempre rientrare formalmente in questa categoria per alcune restrizioni di licenza legate a strumenti specifici come LIRA. Tuttavia, il principio guida rimane quello di garantire risorse educative aperte, gratuite o facilmente accessibili, che possano essere utilizzate e adattate da insegnanti e studenti in vari contesti.

L'adozione della digitalizzazione è stata dunque concepita non solo come una risposta alle necessità tecnologiche della contemporaneità, ma come un'opportunità per stimolare il cambiamento. Sebbene per molti apprendenti il passaggio a modalità digitali possa rappresentare una sfida, questa esperienza si è rivelata un elemento chiave per arricchire il percorso formativo. L'interazione umana, d'altronde, è fortemente mediata dalla tecnologia e quanto realizzato attraverso il percorso didattico oggetto del presente lavoro ha fornito un'ulteriore occasione per sviluppare nuove competenze, utili non solo per l'apprendimento linguistico, ma anche per la partecipazione a un mondo in continuo mutamento.

In base a queste considerazioni, ogni attività è stata progettata per stimolare la creatività e incoraggiare gli studenti a esplorare nuove modalità di espressione, adattandosi a situazioni diverse.

Nel capitolo che si chiude si è cercato di descrivere il quadro metodologico della ricerca che è stato costruito in modo non solo solido e rigoroso, ma anche replicabile e attento a creare non solo risorse linguistiche, ma anche strumenti di crescita culturale e personale. Nel capitolo successivo, invece, queste premesse metodologiche verranno tradotte nei dettagli del percorso operativo che ha guidato gli apprendenti attraverso la riflessione pragmatica focalizzata sulle dinamiche interazionali del contesto universitario italiano. Riservando, dunque, l'analisi dei risultati al capitolo 7, l'ultimo del presente lavoro, nel capitolo 6 verranno esplorate le strategie didattiche, le attività e gli strumenti pensati per sviluppare consapevolezza pragmatica e competenze comunicative, mostrando come ogni elemento del progetto sia stato concepito per proporre non solo spunti di apprendimento linguistico-culturale, ma soprattutto stimoli utili a dare forma a una vera e propria esperienza trasformativa.

CAPITOLO 6: PREPARARSI A INTERAGIRE NEL CONTESTO ACCADEMICO ITALIANO: SVILUPPARE CONSAPEVOLEZZA PRAGMATICA ATTRAVERSO LE RICHIESTE

6.1. ORGANIZZAZIONE DEL PERCORSO: UN DIALOGO TRA RICERCA E DIDATTICA DEMOCRATICA

Questa tesi è stata strutturata in due fasi principali, ciascuna composta da due unità: una in presenza e una *online*. La prima fase, sperimentale, è stata progettata per osservare come gli apprendenti di italiano LS affrontano le sfide linguistiche e pragmatiche in contesti diversi attraverso due unità di analisi: il Gruppo LS_USP, in presenza presso il CIL – FFLCH/USP, e il Gruppo LS_JP, *online* con apprendenti giapponesi di diversi atenei nipponici. La seconda fase, di controllo, sfruttando il confronto tra apprendenti L2 di diversa provenienza attraverso altre due unità, ha avuto lo scopo di verificare l'efficacia della proposta didattica in condizioni differenti e, soprattutto, con apprendenti già inseriti in percorsi universitari in Italia. Seguendo lo schema proposto per la sperimentazione in contesti LS, anche la fase di controllo è stata organizzata in due unità di analisi: il Gruppo L2_UniStraPg, l'unità in presenza presso l'Università per Stranieri di Perugia; il Gruppo L2_IT, l'unità *online* con studenti non italofoeni iscritti presso diversi atenei italiani.

Nella fase sperimentale, al Gruppo LS_USP hanno preso parte 15 partecipanti: 11 donne e 4 uomini di età compresa tra i 18 e i 45 anni. Il livello linguistico dichiarato in ingresso è il B2, tutto sommato in linea con quanto emerso dal c-test effettuato all'inizio del percorso: tra il B1 e il B2. Gli incontri, sei in totale e della durata di 100 minuti ciascuno, hanno favorito un confronto approfondito tra gli schemi pragmatici del portoghese brasiliano e dell'italiano, con momenti di riflessione sul ruolo della lingua e della cultura italiana in Brasile.

Il Gruppo LS_JP, invece, realizzato *online*, ha visto la partecipazione di 9 apprendenti giapponesi (5 donne e 4 uomini) di età compresa tra i 18 e i 40 anni.

Come per l'altra unità di analisi sperimentale LS in presenza, anche in questo caso, il livello linguistico B2 dichiarato inizialmente, si è poi rivelato essere leggermente più basso dopo il c-test, ricalibrandosi tra il B1 e il B2. Gli incontri, sei della durata di 90 minuti ciascuno, seguendo la stessa scansione didattica e con l'impiego dei medesimi contenuti, si è concentrata sui potenziali *transfer* tra italiano e giapponese, lasciando spazio anche a momenti di approfondimento più marcatamente linguistico. Da parte dei partecipanti, infatti, sono state diverse le domande su aspetti più strutturali della lingua, anche in merito a elementi grammaticali più generici, come l'utilizzo degli ausiliari verbali e la concordanza dei tempi, soprattutto al passato.

Passando alla fase di controllo, il Gruppo L2_UniStraPg, cioè l'unità realizzata in presenza presso l'Università per Stranieri di Perugia, specularmente alle unità della fase sperimentale, è stato strutturato in sei incontri da 100 minuti circa. A prendervi parte sono stati 13 partecipanti (9 donne e 4 uomini di età compresa tra i 18 e i 50 anni), provenienti da contesti culturalmente diversificati, quali Cina (5), Stati Uniti (2), Russia (2), Iran (2), Costa Rica (1) e Germania (1). Anche per le unità di controllo è stato effettuato lo stesso c-test per avere un criterio coerente rispetto al livello iniziale e, al contrario di quanto è avvenuto per le unità sperimentali LS, il livello di competenza B2 inizialmente dichiarato è risultato essere, in alcuni casi, più alto, tendendo al C1. Questo risultato, in effetti, non sorprende particolarmente, se si pensa alla maggiore esposizione linguistica rispetto ai contesti LS.

Uno scenario simile emerge anche nell'altra unità di controllo L2 Gruppo L2_IT che, specularmente a quanto realizzato nella fase sperimentale LS, è stata realizzata da remoto. A partecipare sono stati 8 apprendenti (7 donne e 1 uomo) di età compresa tra i 18 e i 45 anni, provenienti da Giappone (3), Argentina (1), Lussemburgo (1), Polonia (1), Porto Rico (1) e Russia (1). Il livello B2 dichiarato inizialmente è stato pienamente confermato dal c-test. Come per il Gruppo L2_UniStraPg, probabilmente per le maggiori opportunità di contatto con la comunità dei parlanti, in alcuni casi è risultato anche più elevato, sfiorando il C1.

Nonostante la diversità di contesti e partecipanti, i contenuti delle attività, come è stato accennato, non sono stati modificati in nessuna delle quattro unità,

mantenendo la medesima struttura. Tuttavia, come per il Gruppo LS_JP, lo spettro di intervento è stato talvolta allargato, includendo riflessioni accessorie su aspetti più legati alla struttura della lingua. Questo approccio flessibile è stato preferito per cercare di garantire un'esperienza formativa più significativa per il numero più ampio possibile di partecipanti, soprattutto alla luce di esplicite richieste di approfondimento in merito a questioni grammaticali. In effetti, come è stato analizzato nel capitolo 1, l'attenzione prioritaria che, soprattutto in molti contesti LS, viene riservata alla grammatica, porta a un eccessivo *focus on form*, tanto da dare luogo a quello che Krashen (1982) ha definito attraverso il concetto di *monitor hypothesis*⁴³ (pp. 54-58) ed Ellis (1994, pp. 553-560) e Skehan (1996, pp. 94-102) hanno descritto in termini di dipendenza dalle regole grammaticali come abitudine cognitiva. Allontanarsi da certe abitudini cognitive, tuttavia, non è un'operazione semplice e, per chi si occupa di didattica, è necessario tentare di mediare anche in questo contesto, al fine di non risultare eccessivamente impositivo.

È dunque cercando sempre di mediare tra prospettive diverse che anche il tema della cortesia/scortesia è emerso in tutta la sua centralità nello sviluppo della competenza pragmatica: agli apprendenti, infatti, come suggerisce Culpeper (1996), deve essere consentito di distinguere - ed eventualmente scegliere - tra modelli di cortesia prescritti e scelte individuali, in linea con le proprie identità (pp. 350-355). Come evidenziato anche nel *Companion Volume* del QCER, la scortesia, infatti, per quanto stigmatizzata, può essere una scelta pragmatica consapevole in determinati contesti: integrare queste dinamiche nella didattica rappresenta un'opportunità per gli studenti di apprendere non solo a riflettere sulle aspettative del contesto *target*, ma anche a negoziare il proprio spazio comunicativo, bilanciando la propria identità culturale con le norme del contesto di apprendimento. Studi come quelli di Culpeper (2011) e di Locher e Watts (2008) approfondiscono la relazione tra scortesia consapevole e negoziazione pragmatica,

⁴³ L'idea di *monitor hypothesis* evidenzia come l'apprendimento consapevole delle regole grammaticali possa portare lo studente a un uso eccessivo del "monitor", riducendo la spontaneità e l'efficacia comunicativa. Pur non riferendosi specificatamente alla pragmatica, Krashen propone di privilegiare l'*input* comprensibile come strumento principale per l'acquisizione linguistica, limitando il ruolo del monitor alla revisione in contesti specifici.

offrendo prospettive rilevanti per una didattica che incoraggi scelte linguistiche informate e strategiche.

L'introduzione della scortesia, come può essere l'utilizzo del "tu" per risultare offensivi o l'impiego del "Lei" per frapporre distanza tra parlante e interlocutore, rappresenta, pertanto, un'opzione pragmatica consapevole che, come si è cercato di realizzare in questo lavoro, pone gli apprendenti davanti a un repertorio ampliato di scelte comunicative, non limitandosi ai modelli tradizionali di cortesia. Questa prospettiva non solo arricchisce il dialogo tra ricerca e didattica, ma promuove una glottodidattica democratica, in cui ogni apprendente ha il diritto di scegliere consapevolmente se e come allinearsi alle aspettative del contesto *target*.

6.1.1 COME COMUNICANO GLI ITALIANI? ANALISI DELLE PERCEZIONI IN INGRESSO ATTRAVERSO QUESTIONARI DI VALUTAZIONE DELL'APPROPRIATEZZA PRAGMATICA PPQ

In tutte le unità di analisi, presenziali (Gruppo LS_USP e Gruppo L2_UniStraPg) e *online* (Gruppo LS_JP e Gruppo L2_IT), la somministrazione del *Pragmatic Perception Questionnaire* (PPQ) è avvenuta all'inizio del percorso, contestualmente alla somministrazione del c-test. La loro divulgazione, infatti, era avvenuta prima dell'inizio effettivo del primo incontro, con l'idea di poter subito commentare i risultati del PPQ in plenaria. Tuttavia, in nessuna delle unità di analisi si è riusciti in questo intento, costringendo a dedicare una porzione di tempo alla realizzazione e, in alcuni casi, conclusione, del questionario e del test. Questa leggera modifica nella scansione del primo incontro, sebbene imprevista, non ha inficiato la struttura del percorso e, al contrario, ha dato modo di trovare in questo fuori programma l'occasione di rompere il ghiaccio, non solo con il docente-ricercatore, ma anche tra i partecipanti.

Si è così ottenuta una fotografia iniziale delle percezioni, a partire dalla quale si sono affrontati immediatamente stereotipi, *cliché* e pregiudizi attraverso

una discussione in plenaria. Questi aspetti, infatti, se non adeguatamente esplorati, rischiano di cristallizzarsi e, in molti casi, di compromettere le capacità adattive degli apprendenti, con ripercussioni significative sul successo del percorso di apprendimento (Allport, 1954; Deardorff, 2009).

Gli stereotipi, intesi come generalizzazioni rigide e semplificate, possono essere sia positivi che negativi. Secondo Tajfel (1981), essi fungono da "ancoraggi cognitivi" che aiutano a classificare il mondo sociale, ma spesso portano a fraintendimenti (p. 146). Nella glottodidattica, gli stereotipi negativi possono ostacolare l'interazione interculturale, mentre quelli positivi, sebbene meno problematici, possono comunque risultare limitanti. L'immagine dell'"italiano caloroso", per esempio, pur evocando aspetti positivi tra cui empatia e accoglienza, come descritto in alcune analisi glottodidattiche (si veda, tra gli altri, De Marco, 2020), può alimentare aspettative di familiarità eccessiva che spesso si scontrano con le norme di interazione più strutturate e formali richieste in determinati contesti, come quello accademico.

I luoghi comuni e i *cliché*, sebbene correlati agli stereotipi, si distinguono per la loro natura linguistica. Come evidenzia Clyne (1994), i *cliché* culturali rappresentano formule linguistiche che veicolano schemi mentali condivisi, ma tendono a fossilizzare la percezione di un gruppo. Il PPQ, unitamente alla discussione in plenaria, come verrà approfondito nel prossimo capitolo, ha rivelato come gli apprendenti attribuiscono ai parlanti italiani caratteristiche stereotipate legate alla gestualità o alla prossemica, spesso derivanti da rappresentazioni mediatiche piuttosto che da esperienze dirette (p. 14).

Il pregiudizio, infine, rappresenta una forma di valutazione anticipata e non verificata basata su stereotipi, che influisce negativamente sulla comprensione interculturale, oltre a poter creare barriere comunicative (Allport, 1954).

Tra gli stereotipi più ricorrenti vi è l'idea che la gestualità italiana sia molto marcata e che i turni di parola, spesso caratterizzati da sovrapposizioni e cambi tematici, siano disordinati. In realtà, un'analisi più attenta delle dinamiche conversazionali rivelerebbe che queste caratteristiche rispondono a schemi precisi di organizzazione pragmatica che, in linea con quanto teorizzato da Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) in merito all'analisi della conversazione, sottolineano

il ruolo delle sovrapposizioni e dei cambi tematici come strumenti di coinvolgimento attivo e negoziazione del significato⁴⁴. Le sovrapposizioni, ad esempio, lungi dall'essere indicatori di disordine, rappresentano una forte partecipazione, mentre i cambi tematici riflettono la flessibilità e la natura collaborativa della conversazione. Si tratta, pertanto, di modalità di connessione sociale e partecipazione attiva, capaci di enfatizzare come l'interazione verbale italiana sia spesso una manifestazione di coinvolgimento emotivo e relazionale, secondo quanto descritto da Tannen (1984), sempre nell'ambito dell'analisi conversazionale, ma in termini più cross-culturali. Questo stile comunicativo, apparentemente caotico, risponde pertanto a schemi culturali profondamente radicati che privilegiano la cooperazione dinamica e la costruzione di rapporti, come approfondito da Schegloff (1992), il quale sottolinea l'importanza della negoziazione pragmatica anche in termini di coinvolgimento nelle interazioni. Analogamente, la ritualizzazione di baci e abbracci, spesso interpretata come invadenza da apprendenti provenienti da culture più riservate, rappresenta un segnale di vicinanza sociale profondamente radicato nella cultura italiana. Come osserva De Marco (2020), questi gesti ritualizzati non solo consolidano i legami interpersonali, ma fungono anche da strumenti di inclusione sociale, rendendo la comunicazione più accessibile ed empatica per i parlanti. Questo fenomeno, come evidenziato da Kendon (2004), rivela l'importanza dei gesti nella costruzione del significato e nel rafforzamento delle relazioni interpersonali nella comunicazione italiana. Non solo: anche elementi come il sorriso e il contatto visivo richiedono una decodifica attenta per evitare fraintendimenti. Come suggerisce Hall (1966), infatti, tali segnali extralinguistici variano significativamente tra le culture e riflettono norme sociali profonde. In Italia, il sorriso può assumere valenze complesse, dalla complicità al sarcasmo, mentre il contatto visivo viene percepito come un mezzo per stabilire fiducia e attenzione reciproca. Attività didattiche mirate a decodificare questi aspetti aiutano

⁴⁴ L'analisi della conversazione, teorizzata da Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, pp. 700-701), esamina le strutture che regolano le interazioni verbali, come le coppie adiacenti e i punti di passaggio riconoscibili dai partecipanti. Questi elementi, fondamentali per la fluidità dei turni di parola, risultano spesso difficili da individuare per gli apprendenti, ostacolando la loro capacità di inserirsi appropriatamente nelle dinamiche interattive. La comprensione di tali schemi rappresenta un passaggio cruciale nell'educazione glottodidattica per sviluppare competenze pragmatiche.

gli apprendenti a sviluppare una sensibilità interculturale indispensabile per muoversi con successo nei contesti comunicativi italiani.

Come si approfondirà nel capitolo 7, il PPQ ha evidenziato significative differenze nelle percezioni tra apprendenti LS e L2. Nei contesti LS presi in esame, il Brasile (Gruppo LS_USP) e il Giappone (Gruppo LS_JP), le percezioni risultano spesso filtrate da rappresentazioni stereotipate e da un contatto limitato con la comunità dei parlanti; nei contesti L2, invece, l'esperienza diretta gioca un ruolo determinante, ridimensionando le distorsioni percettive e favorendo una maggiore consapevolezza delle aspettative pragmatiche italiane.

Le percezioni raccolte tramite il PPQ, quindi, hanno fornito una panoramica ricca e articolata, che integra aspetti para- ed extralinguistici con le dinamiche di distanza sociale e potere. I risultati delle discussioni in plenaria hanno infatti sottolineato quanto sia fondamentale affrontare stereotipi e pregiudizi per evitare che essi si cristallizzino, influenzando negativamente l'esperienza degli apprendenti. Un lavoro consapevole su queste dinamiche non solo favorisce l'adattamento interculturale, ma rappresenta anche un passo essenziale per sviluppare competenze comunicative autentiche e sostenibili nel tempo.

6.1.2 UNA BRUTTA FIGURA? RIFLESSIONI METAPRAGMATICHE SULLA "BELLA FIGURA" E LE SUE IMPLICAZIONI CULTURALI

Il concetto di "bella figura", come già menzionato in diversi passaggi del presente lavoro, è una componente essenziale della cultura italiana, che regola non solo le interazioni quotidiane, ma anche il modo in cui gli italiani percepiscono e costruiscono la propria identità sociale. Questo perché non si tratta semplicemente di attenzione all'apparenza, ma di un sistema complesso di norme culturali e pragmatiche che orientano il comportamento verso il rispetto per l'altro, l'armonia sociale e la salvaguardia della propria immagine pubblica. Come osserva Severgnini (2006) nel suo *La Bella Figura: A Field Guide to the Italian Mind*, gli italiani vivono per impressionare e il loro agire è guidato da un'intrinseca necessità

di mostrarsi all'altezza delle aspettative proprie e altrui, bilanciando grazia, formalità e spontaneità.

Nella sottosezione 3.3. dedicata alla teoria degli atti pragmatici, si è detto che il concetto di "bella figura" può essere interpretato come uno schema culturale che riflette valori condivisi all'interno di una comunità. Seguendo le teorizzazioni di Jacob L. Mey, in effetti, si potrebbe intendere la "bella figura" non solo come comportamento individuale, ma come risultato di schemi culturali che definiscono cosa sia appropriato o inappropriato in un determinato contesto. Questo si collega alla gestione della "faccia" secondo il modello di Goffman e, conseguentemente, alla cortesia come strumento di mantenimento dell'equilibrio sociale, evidenziata anche nei contributi di Brown e Levinson (1987) di cui si è trattato nella sottosezione 4.1.1.

È essenziale, dunque, per poterne capire le dinamiche socioculturali, comprendere quale possa essere stata la genesi della concettualizzazione di "bella figura" nella cultura italiana. Nella filosofia classica, in particolare nella concezione aristotelica della virtù, intesa come equilibrio e adeguatezza al contesto, l'idea del "giusto mezzo" di Aristotele, insieme alla saggezza pratica della *phronesis*⁴⁵, fornisce una base di partenza per interpretare la "bella figura" come capacità di comportarsi con misura e armonia in situazioni sociali complesse (Aristotele, 1999, Libri II e VI). Nel Rinascimento, questo ideale viene poi trasformato in un paradigma sociale e culturale come emerge ne *Il Cortegiano* di Baldassarre Castiglione, in cui il concetto di "sprezzatura", ossia un modello comportamentale basato sulla spontaneità apparente combinata a un controllo raffinato del sé

⁴⁵ La *phronesis* (φρόνησις), termine greco spesso tradotto come "saggezza pratica", è un concetto centrale nella filosofia aristotelica. Diversamente dalla *sophia* (σοφία, saggezza teoretica), la *phronesis* riguarda la capacità di agire in modo virtuoso e appropriato in contesti particolari, bilanciando principi generali e situazioni contingenti. Nella *Etica Nicomachea* (Libri II e VI), Aristotele descrive la *phronesis* come una forma di intelligenza applicata che consente di individuare il "giusto mezzo" (μεσότης, *mesótes*) tra eccesso e difetto. In relazione alla *bella figura*, la *phronesis* si manifesta nella capacità di comportarsi con misura e armonia nelle interazioni sociali, adattandosi al contesto e rispettando le aspettative culturali. Questo legame riflette come la saggezza pratica greca abbia influenzato, anche indirettamente, gli ideali di comportamento nella cultura italiana.

(Castiglione, 1528, Libro I, pp. 18-23), contribuisce a radicare l'importanza dell'immagine pubblica e della "bella figura", influenzando non solo le interazioni sociali, ma anche la percezione dell'io e dell'altro.

Durante i secoli successivi, e in particolare sotto le dominazioni straniere, la "bella figura" si tramuta in un'arte di sopravvivenza sociale e politica. Luigi Barzini evidenzia che l'apparenza e l'adattamento, in questo contesto, divengono strumenti essenziali per districarsi in un sistema instabile e frammentato, nel quale questa sorta di teatralità sociale e l'importanza dell'immagine collettiva occupano una parte tutt'altro che marginale nella cultura italiana. Apparire bene, e sapere come farlo, ha pertanto una funzione tanto individuale quanto comunitaria, in tutti gli ambiti della vita (Barzini, 1964, pp. 47-55).

A mettere in discussione tutto questo, cercando di decostruire il concetto di "bella figura", contribuisce il cinema neorealista che, complice il *boom* economico del dopoguerra, comincia a mettere in scena un'Italia priva di maschere, dove le difficoltà sociali e materiali rendono impossibile mantenere l'armonia estetica (De Sica, 1948). La commedia all'italiana reinterpreta dunque l'idea di "bella figura" in chiave comica, ma ne svela anche le ipocrisie e i paradossi, come emerge in opere quali "Il sorpasso" di Dino Risi (1962), in cui in una critica della cultura dell'apparenza e della *performance* sociale vengono messa a nudo le debolezze individuali e collettive che alimentano il bisogno di impressionare.

Con l'avvento della contemporaneità, la "bella figura" si è trasformata ancora, soprattutto a causa della globalizzazione e dell'ascesa dei *social media*: non è più un'esclusiva delle relazioni sociali fisiche, ma si estende a uno spazio digitale, dove l'immagine viene curata e manipolata al fine di ottenere approvazione. Piattaforme come Instagram e TikTok hanno amplificato l'ossessione per l'apparenza, trasformando la "bella figura" in una *performance* permanente: ogni post, foto o video diventa un'occasione per costruire una versione idealizzata di sé (Marwick & Boyd, 2011, pp. 139-158), riflettendo le stesse dinamiche di adattamento e teatralità osservate nei secoli precedenti, ma amplificate dalla dimensione globale e immediata del digitale. In questo contesto, il concetto di "brutta figura" assume una valenza ingigantita: errori, *gaffe* o

momenti imbarazzanti diventano facilmente virali, esponendo l'individuo a un giudizio collettivo che travalica i confini tradizionali.

Nel contesto glottodidattico, il concetto di "bella figura" offre una chiave interpretativa importante per spiegare agli apprendenti di italiano LS le dinamiche delle interazioni in ambienti accademici e professionali. Durante il percorso didattico, il video "Una brutta figura all'università", liberamente accessibile su YouTube, è stato utilizzato per illustrare come la mancanza di consapevolezza pragmatica possa condurre a situazioni socialmente imbarazzanti.

Il video racconta la prima giornata universitaria di Matteo Rensi, una matricola iscritta alla facoltà di Lettere dell'Università di Pisa. Nervoso e incerto, Matteo arriva all'università e, in cerca dell'aula della lezione di Letteratura italiana, si rivolge a Brunello, il "bidello". Quest'ultimo risponde in modo svogliato, lasciando Matteo ancora più confuso. Deciso a non perdere altro tempo, Matteo chiede aiuto a una giovane donna che incontra sulle scale. Supponendo che si tratti di una studentessa come lui, Matteo adotta un tono informale. I due si presentano brevemente e la donna dice di chiamarsi Vera. Matteo, cercando di fare una buona impressione, enfatizza ironicamente il proprio cognome, rimarcando con enfasi "Rensi, con la esse"⁴⁶. Durante la conversazione, Matteo, nel tentativo di instaurare una certa complicità, confida a Vera di aver sentito dire che la professoressa di Letteratura italiana è molto severa e antipatica, definendola addirittura una "canaglia". Vera sorride con un misto di ironia e sorpresa, ma non rivela la propria identità: si limita a informare Matteo che la lezione sta per iniziare, indicandogli l'aula. Ancora ignaro dell'equivoco, Matteo entra in classe, si siede e saluta una compagna di corso. Poco dopo, Brunello, che aveva osservato la scena precedente sulle scale, entra in aula e scrive il nome della docente alla lavagna: Vera Canaglia. Matteo è inizialmente confuso, ma la verità si manifesta poco dopo, quando Vera entra in aula e si presenta ufficialmente alla classe come la professoressa di Letteratura italiana. Con un tono ironico, saluta Matteo davanti agli altri studenti, sottolineando il suo cognome "Rensi, con la esse". Solo in quel momento Matteo

⁴⁶ Il riferimento è a Matteo Renzi, politico italiano e Presidente del Consiglio dal febbraio 2014 al dicembre 2016.

si rende conto dell'entità del suo errore: non solo ha usato un tono inappropriato con la docente, ma l'ha anche descritta come una "canaglia", nel senso letterale del termine. Questo porta a un momento di grande imbarazzo pubblico, che sancisce la sua *brutta figura*.

La visione del video è stata anticipata da un'attività di *predicting* per facilitare il collegamento tra le supposizioni e le preconoscenze degli apprendenti e il nuovo contenuto del video, attivando schemi cognitivi e culturali⁴⁷. L'Immagine 1 illustra che l'unica informazione nota è il luogo in cui avviene la scena: l'università.

Immagine 1

Attività pre-task di predicting basata su fotogrammi



La visione del video è poi stata seguita da una discussione plenaria che ha guidato gli studenti attraverso una riflessione sulle strategie interazionali da

⁴⁷ Il *predicting* è una tecnica glottodidattica che sfrutta elementi anticipatori, come immagini o fotogrammi estratti da materiali audiovisivi, per stimolare ipotesi sul contenuto e sulle dinamiche comunicative. Questa strategia si è rivelata particolarmente efficace in ambito pragmatico, favorendo l'osservazione critica delle interazioni e preparando gli studenti a cogliere sfumature linguistiche e culturali (Doughty & Long, 2003, pp. 56-58).

mettere in pratica, soprattutto in contesti accademici. In particolare, l'attenzione è stata posta sulla richiesta che il protagonista ha formulato sia nei confronti di Brunello il bidello che della professoressa Canaglia. Con il primo interlocutore, Matteo, il protagonista, usa una formula neutra, in cui l'atto di richiesta è supportato solo da un saluto iniziale "Buongiorno. Dov'è la lezione di Letteratura italiana?". Osservando il contesto e gli interattanti coinvolti, risulta subito chiaro che si tratta di un'interazione di servizio: Brunello il bidello indossa un cartellino di identificazione ed è seduto all'ingresso dove si presuppone possano essere chieste e date informazioni. Tuttavia, Brunello reagisce alle richieste formulando altre richieste, quasi a voler mettere in difficoltà Matteo (v. Trascrizione 1).

Trascrizione 1

Matteo (M) arriva all'università e chiede a Brunello (B), il bidello, dov'è la lezione di Letteratura italiana.

M: *Buongiorno. Dov'è il corso di Letteratura italiana?*

B: *Dipende. Che giorno è oggi?*

M: *Oggi è giovedì.*

B: *Se oggi è giovedì, il corso è nell'aula 6.*

M: *Ehm, e dov'è l'aula 6?*

B: *Ah, sei una matricola, eh?*

M: *Sì, sono una matricola. Sono uno studente del primo anno. Perché?*

B: *Sei nervoso?*

M: *Beh, un po'.*

B: *L'aula è su.*

M: *Dove su?*

B: *(non risponde e va via)*

M: *Che noia!⁴⁸ Devo fare tutto da solo!*

⁴⁸ Matteo Rensi "con la esse", il personaggio del video, originario di Grosseto, usa l'espressione "Che noia!" per rendere l'idea di fastidio e irritazione, piuttosto che di monotonia o tedio. Questo utilizzo riflette una sfumatura pragmatica del parlato regionale toscano, dove il contesto e l'intonazione ridefiniscono il significato letterale dell'espressione

Questo scambio conversazionale ha fornito un esempio molto stimolante, perché propone paradigmi di "coppie adiacenti"⁴⁹ in cui la cooperazione da parte dell'interlocutore è minima e, soprattutto, le strategie di deviazione messe in atto da Brunello obbligano a una disambiguazione (Sacks et al., 1977, pp. 361-382).

Uno schema parzialmente simile si ripropone inizialmente anche nello scambio conversazionale tra Matteo e la professoressa Canaglia (Trascrizione 2).

Trascrizione 2

Matteo (M) sale le scale e incontra una giovane donna, alla quale chiede dov'è l'aula 6. La giovane donna, in realtà, non è una studentessa, bensì la professoressa Vera Canaglia (C) che tiene il corso di Letteratura italiana.

M: *Scusa, scusa, scusa! Dov'è l'aula 6?*

C: *Matricola?*

M: *Sì...*

C: *Sei nel corso di Letteratura italiana?*

M: *Sì. Il corso sembra interessante, ma so che la professoressa è severa e antipatica*

C: *Mmh...*

M: *Boh! Comunque, piacere! Io sono Matteo. E tu?*

C: *Piacere. Io mi chiamo Vera. Qual è il tuo cognome?*

M: *Rensi: con la "esse"*

C: *E di dove sei, Matteo Rensi con la "esse"?*

M: *Sono di Grosseto. E tu?*

C: *Sono di Palermo. Scusa, Matteo, a che ora è la lezione di Letteratura italiana?*

(cfr. Marcato, G. (2007). *Italiano regionale: lingua e dialetto nelle varietà italiane*. Bologna: Il Mulino).

⁴⁹ Le coppie adiacenti rappresentano un concetto centrale nella pragmatica conversazionale. Si tratta di unità dialogiche composte da due turni di parlato strettamente correlati, come domanda-risposta o invito-accettazione/rifiuto. La loro sequenzialità riflette le aspettative condivise dai partecipanti all'interazione e costituisce una struttura fondamentale per il coordinamento e la coerenza dello scambio comunicativo (cfr. Sacks, Schegloff & Jefferson, 1977).

M: Alle due... Oh, no! Sono in ritardo! Ma allora? Dov'è l'aula 6?

C: È in fondo al corridoio.

M: Grazie, ciao!

C: A presto...

La professoressa Canaglia non rivela volutamente la propria identità a Matteo, ma cerca di indurlo velatamente a cogliere il cortocircuito interazionale che si sta verificando. Matteo scopre di non aver fatto una "bella figura" solo quando la professoressa entra in classe e lo saluta ironicamente davanti a tutti. La platealità della situazione proposta è dunque servita a riflettere sugli errori commessi da Matteo, non solo per una questione di formalità nei confronti di una figura come la professoressa, ma anche in termini di efficacia comunicativa con Brunello, con il quale, per esempio, la giovane matricola avrebbe potuto utilizzare qualche atto di supporto alla richiesta, in modo da ottenere le informazioni sull'aula in cui andare per la lezione.

A partire da questa situazione, dopo un confronto interculturale che ha evidenziato punti di affinità e di differenza tra le lingue e le culture degli apprendenti e l'italiano, l'attività proposta, da svolgere individualmente, è stata la produzione scritta di un racconto relativo a un episodio personale di brutta figura nel proprio contesto culturale. Attraverso questo *Stimulated Recall* (SR), di cui verranno presi in rassegna alcuni esempi nel prossimo capitolo, è emerso con forza come, nell'approccio degli apprendenti al concetto di "bella figura", venga rintracciata quasi automaticamente una dimensione sanzionatoria in termini sociali. Gli studenti hanno infatti sottolineato il senso di vergogna che si prova quando si risulta inappropriati in un dato contesto, un sentimento che risulta ancora più intenso quando non si è stati in grado di rendersene conto né prima né durante lo svolgersi dei fatti.

6.1.3 CONTESTO CHE HAI, ITALIANO CHE USI. VALENZA CONTESTUALE E GESTIONE CONSAPEVOLE DEL GRADO DI (IN)FORMALITÀ

Questa sezione analizza come gli apprendenti di italiano LS possano sviluppare una consapevolezza pragmatica che li aiuti a comprendere e gestire l'uso del "tu" e del "Lei" in relazione ai criteri socioculturali del contesto italiano. Questa parte del percorso didattico, realizzata con il supporto della già citata piattaforma LIRA, si è concentrata sul modulo "Dare del tu, dare del Lei" ed è stata progettata per favorire una riflessione critica sulle scelte linguistiche in situazioni comunicative autentiche. L'obiettivo principale è stato quello di esplorare i criteri che determinano la scelta del registro in base al contesto, l'età, la posizione sociale e la natura dell'interazione, ma anche di sviluppare negli apprendenti strategie per adattare le proprie scelte alle aspettative pragmatiche italiane.

Il modulo si è focalizzato sull'analisi delle implicazioni sociopragmatiche dell'uso del "tu" e del "Lei", evidenziando come il passaggio dall'uno all'altro possa rappresentare non solo un segnale di rispetto o distanza, ma anche una potenziale fonte di fraintendimento o offesa. *A latere*, si è data attenzione anche all'uso di forme diatopiche come il "Voi", ancora presente in diverse regioni del Sud Italia, nonché al suo significato culturale in contesti legati diacronicamente e diastraticamente a impieghi specifici, come nelle formule ufficiali ancora in uso in alcuni contesti istituzionali. Tutto questo per incoraggiare gli apprendenti a riflettere su come la variazione linguistica e le scelte pragmatiche possano influenzare la percezione dell'interlocutore, non solo nella lingua target, che nel caso del presente lavoro di ricerca è l'italiano, ma anche nelle proprie L1 e nell'incontro tra queste e la lingua che si sta acquisendo.

L'utilizzo di materiali audiovisivi autentici, recuperati attraverso le Teche RAI e resi didatticamente disponibili nel *repository* di LIRA⁵⁰, hanno fornito

⁵⁰ Le Teche RAI, in quanto archivio storico della Radiotelevisione Italiana, conservano materiali audiovisivi prodotti sin dalla fondazione dell'emittente, tra cui programmi televisivi, radiofonici e documentari. Questo patrimonio rappresenta una risorsa fondamentale per la preservazione della memoria culturale italiana ed è reso disponibile per scopi educativi, di ricerca e culturali, come quelli del *repository* LIRA. I contenuti

paradigmi interazionali molto stimolanti per gli apprendenti, spingendoli a ragionare su usi sociopragmatici non canonici del registro linguistico da adottare.

Nella sequenza "Scortesie al mercato" tratta dalla serie "Ho sposato uno sbirro", ad esempio, un cliente italiano si reca al mercato per comprare il pesce e dà del tu alla venditrice straniera che invece risponde dando del Lei. Questa scena, caratterizzata da una palese asimmetria interazionale tra i soggetti coinvolti, come emerge dalla Trascrizione 3 che segue, ha fornito spunti per la discussione circa le implicazioni sociopragmatiche in termini di variabili culturali, gerarchiche e identitarie nell'uso del registro linguistico.

Trascrizione 3

Dialogo tratto da "Ho sposato uno sbirro" in cui il cliente (C) interagisce con la venditrice del mercato (V)

C: Vabbè, ne... ne prendo due.

V: Va bene.

C: Me li faccio fa' da mamma che c'ha 'na fantasia in cucina, me li fa alla romana come i saltimbocca... Quant'è?

V: Proprio perché è Lei venti euro.

C: Proprio perché sei te, te ne do dieci⁵¹

Agli studenti è stato chiesto di provare a spiegare questa situazione asimmetrica, riflettendo sulle possibili variabili socioculturali: l'età (il cliente è più

integrali sono consultabili attraverso la piattaforma streaming RAI Play (<https://www.raiplay.it/>), mentre ulteriori informazioni e accessi specifici sono disponibili sul sito ufficiale delle Teche RAI: <https://www.teche.rai.it>.

⁵¹ L'episodio ha come protagonista un parlante di Roma che, utilizza diverse espressioni tipiche della varietà romana. Ad esempio, l'uso del clitico "ci" con il verbo "avere" ("c'ha" al posto di "ha"), di troncamenti ("fa" al posto di "fare", "na" al posto di "una") e l'uso di pronomi soggetto in funzione di complemento oggetto ("te" invece di "tu"). Queste caratteristiche, rese popolari dal cinema e dalla televisione, hanno contribuito al prestigio del romanesco, influenzando il parlato informale di molte regioni italiane (cfr. Marcato, 2007).

anziano della venditrice), il ruolo ricoperto in quel momento (lui è il cliente, lei è la venditrice), il sesso (lui è un uomo, lei è una donna) e la nazionalità (lui è italiano, lei è straniera). Pur non esistendo un'unica soluzione possibile, riflettere sull'impatto di queste variabili ha stimolato a ragionare non solo sulle dinamiche interazionali in termini più strettamente pragmatolinguistici, ma anche, da un punto di vista più socioculturale, sulla capacità di negoziazione dei ruoli a livello identitario. Alla stregua di questo caso di scortesie, un altro esempio basato su una sequenza filmica, tratta questa volta dalla serie "L'ispettore Coliandro" (Trascrizione 4), mostra un tentativo di negoziazione del registro ancora più marcato e con chiare implicazioni socioculturali.

Trascrizione 4

Dialogo tratto da "L'ispettore Coliandro" in cui l'ispettore (I) interagisce con una ragazza che vuole denunciare la scomparsa del padre (R)

I: Da quando mancherebbe?

R: Da ieri sera.

I: ieri sera?... Vabbè, stiamo perdendo tempo. A parte che ci vogliono almeno quarantotto ore per fare una dichiarazione di scomparsa, ma poi da ieri sera... starà in giro da qualche parte papà tuo, su!

R: Come in giro? E a fare che?

I: E che ne so? Avrò incontrato qualcuno, una donna. S'è messo a bere. Un extracomunitario...

R: Mio padre non è così. Lui tutte le sere torna a casa alle sei e mezzo. Ieri no. Non è tornato né a cena né a dormire; e stamattina non era al lavoro. Gli è successo qualcosa!

I: Sicuro, gli è successo qualcosa.

R: *Non te ne frega niente perché è arabo! Se fosse italiano come te, non faresti così!*

I: *Oh bambina, stiamo calmini, eh? E poi iniziamo a rivolgerci con il Lei.*

R: *E Lei, allora? Mi ha dato subito del tu perché sono una extracomunitaria!*

I: Cazzo c'entra. T'ho dato del Tu perché sei una ragazzina.

R: Ho vent'anni!

I: Ah, vabbè. Pensavo meno.

Come si nota nella parte finale della sequenza, quando l'ispettore non sembra dare importanza alle parole della ragazza, quest'ultima reagisce in maniera molto forte, accusandolo di non dare il giusto peso alla questione. L'ispettore reagisce altrettanto bruscamente, chiedendo alla ragazza di dargli del Lei; quest'ultima asseconda la richiesta, ma muove una nuova accusa al suo interlocutore, lamentando una mancanza di rispetto da parte di quest'ultimo, il quale – sostiene la ragazza – si sarebbe rivolto a lei dandole del tu perché è "extra-comunitaria". Osservando le dinamiche interazionali, appare chiaro che qualcosa di non detto sia emerso in maniera brusca, irrompendo nell'interazione fra i due. Questo passaggio è stato subito colto dagli apprendenti delle due unità di controllo L2 (Gruppo L2_UniStraPg e Gruppo L2_IT), ma non è stato quasi notato nelle unità di sperimentazione LS (Gruppo LS_USP e Gruppo LS_JP). Nel video, l'ispettore si lascia andare al giudizio negativo sul padre della ragazza, poiché quest'ultima, sebbene parli italiano anche con una leggera inflessione bolognese, presenta alcuni tratti riconducibili all'immagine negativa di altro: tratti somatici mediorientali e *hijab* come copricapo. È stato questo, combinato all'aspetto giovane della ragazza, a portare l'ispettore a non essere particolarmente accorto nell'utilizzo del registro linguistico e, consequenzialmente, a indurre la ragazza a rivendicare un trattamento più rispettoso⁵²?

Questo esempio di scortesia, molto più complesso del precedente, è stato analizzato anche attraverso un *cloze* guidato, per riflettere in maniera ancora più approfondita sulle variabili che hanno portato al fraintendimento che si è creato tra i due interattanti, nonché per analizzare, da prospettive diverse, quella che Kim (2001) definisce *host communication competence*, di cui si è parlato nelle sezioni 2.2. e 2.3., in termini di *interazioni nella società ospitante*. Naturalmente, questa

⁵² In merito alle dinamiche di costruzione negativa dell'altro nelle interazioni istituzionali, dove pregiudizi legati all'aspetto fisico, all'origine etnica o ai simboli religiosi, come lo *hijab*, influenzano il rapporto con le minoranze, studi recenti hanno evidenziato come norme e prassi amministrative possano rafforzare stereotipi discriminatori. Il progetto L.A.W. (*Leverage the Access to Welfare*, 2021) e un rapporto di *Amnesty International* sottolineano le barriere culturali e istituzionali che ostacolano l'inclusione, mentre Ambrosini (2011) e Dal Lago (1999) analizzano l'impatto sistemico di tali dinamiche nel contesto italiano, collegandolo alla costruzione sociale di immagini negative degli immigrati.

capacità di comprendere, elaborare e rispondere in modo efficace e appropriato alle dinamiche interazionali del contesto ospitante, deve trovare spazio nel processo di consapevolizzazione pragmatica che ogni apprendente compie: è in virtù di questo che ognuno può eventualmente essere in grado di scegliere la soluzione interazionale più adatta, anche assecondando le proprie caratteristiche personali, determinate dal suo retroterra culturale. Senza voler imporre nessun tipo di schema da seguire, né regole a cui obbligatoriamente si debba sottostare, dunque, l'idea democratica di glottodidattica alla base del percorso didattico oggetto della presente ricerca mira a fornire agli apprendenti un repertorio di strumenti interazionali il più vario possibile e, soprattutto, aderente alla realtà socioculturale: è in base al grado di consapevolezza pragmatica in italiano raggiunta e alle proprie caratteristiche individuali che, infatti, ogni apprendente dovrà valutare quali strategie impiegare. In quest'ottica, pertanto, riconoscere l'utilizzo del "tu" come scortesia e, nel caso, decidere di farne ricorso, non è altro che una delle opzioni possibili all'interno del repertorio di cui gli apprendenti dovrebbero essere provvisti (Cohen & Ishihara, 2021).

Parimenti, agli elementi strategici di questo ampio repertorio, deve essere aggiunta anche la capacità di riconoscere ed eventualmente scegliere di usare il "Lei" come marcatore di distanza. Soprattutto in ambito accademico e professionale, infatti, darsi del Lei può significare dichiarare al proprio interlocutore di voler mantenere un certo distacco, senza necessariamente che ci siano ragioni personali a muovere questa scelta. Su questo aspetto, sempre dal *repository* LIRA, sono state selezionate tre brevi sequenze da proporre agli apprendenti.

Nella prima, uno spezzone preso da una puntata dell'"Isola dei famosi" del 2008, il celebre scrittore Aldo Busi, all'epoca partecipante come concorrente al *reality*, chiede a una delle opinioniste in studio, la quale aveva esternato un'opinione a lui non gradita, di non usare un registro colloquiale, dal momento che non si conoscevano.

Nella seconda, un breve passaggio tratto dalla miniserie "Le segretarie del sesto", invece, si vedono due uomini che interagiscono dandosi del Lei a casa di uno dei due. Il clima è cordiale, ma non eccessivamente formale. Dopo aver parlato di impegni di lavoro comuni, uno dei due propone all'altro di darsi del tu, ma il suo

interlocutore reagisce dicendo che preferisce continuare a usare il "Lei", pur non essendoci nessuna motivazione personale.

Infine, nella terza e ultima sequenza, un brevissimo spezzone tratto dalla serie "Provaci ancora prof", si vedono una donna e un uomo che entrano in una stanza. La donna, con aria sostenuta, si rivolge all'uomo dandogli del Lei, ma quest'ultimo, stupito, le chiede la ragione di questa sua scelta linguistica sintomatica di freddezza emotiva.

Questi tre esempi, anche se molto brevi e totalmente privi di qualsiasi riferimento contestuale, hanno permesso di condurre osservazioni e ragionamenti su alcune delle valenze del "Lei" come marcatore/indicatore di distanza in termini emotivi, meramente formali o anche ironici. In effetti, nel caso del *reality*, visto il tono infastidito del concorrente, risulta automaticamente chiara la negoziazione dei ruoli dovuta a un probabile diverbio avvenuto con l'opinionista in studio; anche nell'ultima sequenza filmica, però, appare chiaro che la distanza marcata dall'uso quasi sarcastico del "Lei" sia dovuta a ragioni emotive, probabilmente per qualcosa che è accaduto tra i due interattanti. Nello spezzone centrale, invece, non sembra esserci nessuna traccia di emotività a muovere la negoziazione del registro. Questo, infatti, rispetto agli altri due esempi, non è un caso di scortesia, bensì di utilizzo del "Lei" nella maniera "informalmente formale" di cui si è fatta menzione nella sottosezione 1.3.3., parlando di vita oltre il contesto professionale (o accademico). Preferire un registro di fatto formale, infatti, non vuol dire necessariamente trattare con freddezza l'interlocutore interponendo distanza: in contesti professionali, soprattutto, può trattarsi di una forma di reciproco rispetto delle parti per mantenere la cordialità nel rapporto fra gli interattanti coinvolti. Questo fenomeno, analizzato da Sobrero e Miglietta (2006) e da Berruto (1987), riflette la volontà di mantenere un registro comunicativo formale che garantisca un'interazione equilibrata e priva di ambiguità: aspetto che, nell'ambito dello spettro d'intervento del percorso oggetto della presente ricerca, si configura come particolarmente importante, laddove applicato alle interazioni in contesto universitario.

A completare questa panoramica, un *focus* è stato anche dedicato all'utilizzo del "Voi" come plurale di cortesia, visto l'impiego relegato ad ambiti altamente formali del pronome "Loro". Non solo: a questa peculiarità, frutto di una

complessa stratificazione storia e sociale è stato dedicato un approfondimento, con l'ausilio di un'altra breve sequenza filmica, questa volta tratta dalla serie "Il coraggio di Angela", ambientata a Napoli. In molte regioni del Sud Italia, infatti, il "Voi" continua a essere percepito come una forma di rispetto, anche nelle interazioni formali. Questa persistenza riflette non solo un retaggio storico, ma anche una pragmatica regionale in cui questo allocutivo di cortesia viene interpretato come un segnale di deferenza, ma senza eccessivo distacco (Serianni, 1988, pp. 312-215).

Discutere di queste dinamiche nelle unità di analisi, soprattutto con apprendenti le cui lingue, per tipologia, possono dar luogo a diversi *transfer*, si è rivelata essere una proficua occasione di confronto in merito alle differenze tra l'idea di formalità linguistica in italiano rispetto ad altre lingue. A tale proposito, per comprendere ancora più in profondità le dinamiche socioculturali che determinano i casi di asimmetria, attingendo nuovamente a LIRA, sono stati proposti video realizzati presso negozi e uffici pubblici, in cui persone di sesso ed età diverse intrattengono interazioni di servizio. Si tratta di sequenze ideate appositamente per il *repository*, in cui si notano le asimmetrie interazionali tipiche dei contesti reali in cui gli apprendenti potrebbe verosimilmente trovarsi: un esercizio commerciale, un ufficio amministrativo e così via. Offrire spunti così diversi e, al contempo, molto vicini alla realtà, ha permesso una costante discussione aperta, sia nelle unità LS (Gruppo LS_USP e Gruppo LS_JP) che in quelle L2 (Gruppo L2_UniStraPg e Gruppo L2_IT), favorendo la partecipazione e la condivisione di percezioni ed esperienze da parte degli apprendenti. Gli studenti hanno infatti avuto l'opportunità di analizzare le dinamiche del registro linguistico in interazioni diverse, come quelle accademiche, lavorative e quotidiane, sviluppando una maggiore consapevolezza pragmatica per affrontare situazioni anche inedite e potenzialmente problematiche.

Questa esplorazione della gestione del registro linguistico attraverso il modulo "Dare del tu, dare del Lei" è la base propedeutica per affrontare, nella sezione successiva, una dimensione più specifica: quella dell'appropriatezza pragmatica nella formulazione di richieste formali in contesti accademici. Continuando a utilizzare LIRA, infatti, il *focus* del prossimo passaggio del percorso,

illustrato nella prossima sottosezione, riguarda le richieste scritte rivolte a docenti universitari.

6.1.4 PROFESSORE CHE HAI, RICHIESTA CHE FAI. RIFLESSIONI SULL'APPROPRIATEZZA PRAGMATICA NELLA FORMULAZIONE DI RICHIESTE FORMALI SCRITTE IN CONTESTO ACCADEMICO

Questa sottosezione approfondisce il delicato equilibrio necessario per formulare richieste formali a docenti universitari. Scrivere *e-mail* efficaci e rispettose richiede competenze che vanno oltre la padronanza linguistica: è un processo che implica la comprensione delle norme sociali e culturali, il rispetto delle gerarchie accademiche e la capacità di bilanciare cortesia e chiarezza. Tant'è vero che le difficoltà nel redigere *e-mail* formali non sono limitate agli studenti internazionali: anche gli studenti italiani, infatti, incontrano sfide significative, spesso legate alla necessità di bilanciare rispetto e autenticità nelle interazioni, l'equilibrio che Goffman (1967) descrive come il delicato atto di gestione della "faccia", ancora più delicato nella costruzione di relazioni professionali bilanciate, a maggior ragione in contesti come quello della cultura accademica italiana, dove la forte influenza del principio della "bella figura" in termini gerarchici, ha un impatto molto forte su tutte le dinamiche interazionali tra i soggetti coinvolti. Gli studenti internazionali, ma anche quelli italiani, devono infatti confrontarsi con una gerarchia rigida che rende essenziale calibrare attentamente il linguaggio utilizzato. Come evidenziato da Locher (2004), la consapevolezza pragmatica è una competenza che si sviluppa attraverso l'esperienza e l'osservazione, ma la mancanza di linee guida esplicite può generare ansia e insicurezza, soprattutto tra gli studenti dei primi anni (pp. 96-110). È proprio per tentare di fornire una sorta di pista che, durante le attività didattiche, è stato scelto di proporre materiale didattico capace di guidare gli apprendenti attraverso attività di *noticing*, con *focus* specifici sia sugli usi formulaici tipici della corrispondenza accademica tra studenti e docenti, sia sulle scelte strategiche per riuscire a formulare richieste efficaci, proprio perché capaci di bilanciare il rispetto per lo *status* dell'interlocutore e, al

contempo, di avanzare una richiesta, in alcuni casi anche con un grado di imposizione più elevato.

Anche per questo passaggio del percorso didattico si è scelto di lavorare con il materiale del *repository* LIRA, nello specifico utilizzando il percorso culturale "Al lavoro". Come introduzione e avvicinamento, l'attenzione è stata portata su alcuni aspetti convenzionali della scrittura accademica, ma anche, più genericamente, professionale, riflettendo sulla valenza culturale delle marche allocutive in termini di utilizzo appropriato dei titoli, delle formule tipiche della corrispondenza e, contestualmente, dell'utilizzo delle cosiddette maiuscole di cortesia. Di seguito (Immagine 2) è riprodotta l'attività di abbinamento che stimola alla riflessione sull'importanza dei titoli, nonché sull'idea sottostante di impegno, sforzo e successo, presente nella cultura italiana.

Immagine 2

Attività di abbinamento presente nella sottosezione "Comunicare per iscritto" del percorso "Al lavoro" del repository LIRA

Quando si scrive una email o una lettera spesso si usa abbreviare i titoli e altre espressioni formali. Leggi la descrizione dei personaggi a sinistra e trascina la sigla giusta accanto all'inizio delle lettere, che cominciano con l'abbreviazione **Gent.ma** o **Gent.mo**.

Cristina Rossi ha vinto una causa in tribunale.	Gent.ma <input type="checkbox"/> Rossi Le scrivo per congratularmi con Lei in merito alla sua ultima vittoria legale.	Prof.
Marta Greco è diventata ingegnere edile.	Gent.ma <input type="checkbox"/> Greco Le comunico con grande piacere che Lei ha superato l'esame di stato in Ingegneria.	Ing.
Nicola Pardini lavora in una scuola superiore e insegna matematica.	Gent.mo <input type="checkbox"/> Pardini Con la presente Le comunico che mio figlio Federico Morandi non potrà essere presente alla lezione del 15/09/2012.	Avv.
Luca Lanzi ha 26 anni e si è da poco laureato in giurisprudenza.	Gent.mo <input type="checkbox"/> Lanzi Le comunico che il nostro ufficio ha accettato la Sua candidatura per il Suo tirocinio presso la nostra sede di Roma.	Rag.
Giovanni Rauseo lavora in comune e si occupa della contabilità dell'ufficio tecnico.	Gent.mo <input type="checkbox"/> Rauseo Mi vedo costretta ad avvisarla che presso il mio stabile, in Via Verdi 6, l'intervento dell'Ufficio Tecnico da Lei rappresentato non è ancora avvenuto.	Dott.

Questa attività ha fornito un interessante spunto di confronto interculturale, grazie al quale guidare gli apprendenti fra le districate dinamiche socioculturali degli appellativi di cortesia. Questi dispositivi linguistico-culturali, ad esempio, possono essere parte di atti di supporto per la formulazione di richieste attraverso una prospettiva focalizzata sull'interlocutore, di cui si vuole lusingare la "faccia positiva". Infatti, questi *Face-Flattering Act* (FFA) (si veda la sezione 4.2.1.),

culturalmente preferibili in molti contesti interazionali italiani, combinati con atti che salvano (*Face-Saving Act* - FSA) e altri che riparano (*Face-Repairing Act* -FRA) la "faccia" possono aiutare a mitigare anche richieste con un grado di imposizione elevato, contribuendo a rendere più efficace la strategia pragmatica messa in atto.

Nella medesima prospettiva, anche l'attività di completamento dedicata all'utilizzo delle maiuscole di cortesia (Immagine 3) ha lo scopo di guidare gli apprendenti tra le scelte da preferire in base all'interlocutore. Scegliere di utilizzare le maiuscole di cortesia, in effetti, può essere considerata un'opzione disponibile per disambiguare l'utilizzo di deittici personali all'interno di un contesto che potrebbe prestarsi a più interpretazioni, oppure una sorta di marca ortografica di ulteriore rispetto nei confronti dell'interlocutore. Si tratterebbe, in ogni caso, di una strategia pragmatica ascrivibile tra gli atti di adulazione (FFA), salvataggio (FSA) o riparazione (FRA) della "faccia" che, tuttavia, non trova in genere un riscontro ufficiale nelle grammatiche⁵³.

⁵³ L'uso delle maiuscole nei pronomi di cortesia, come "Lei" e "Loro", è una convenzione preferita nei contesti istituzionali e formali per esprimere rispetto e deferenza. Sebbene non obbligatoria, è largamente accettata nella corrispondenza formale. Per un approfondimento si veda Accademia della Crusca (n.d.). *Sui pronomi di cortesia*. Consultato il 23 gennaio 2025, da <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/sui-pronomi-di-cortesia/179>.

Immagine 3

Attività di completamento presente nella sottosezione "Comunicare per iscritto" del percorso "Al lavoro" del repository LIRA

Nelle scritture formali legate al lavoro i pronomi sono spesso scritti con l'iniziale maiuscola. Questo modo di scrivere i pronomi è usato quando ci si rivolge a qualcuno con particolare rispetto e formalità.
Riscrivi le parole in rosso inserendo l'iniziale maiuscola quando ti pare corretto.

Gent.mo Dott. Bianchi,

mi chiamo Mario Rossi e mi rivolgo a lei [] per sottoporle [] la mia candidatura in merito al posto vacante nella sua [] azienda. Sono molto interessato a collaborare con voi [], in quanto il tipo di attività da voi [] svolta risponde ai miei [] interessi professionali e ritengo che le [] competenze da me [] acquisite nel corso della mia esperienza lavorativa potrebbero rispondere alle sue [] esigenze. Allego il mio curriculum vitae, in cui potete notare le molte esperienze fatte nel Vostro settore.

Nella speranza di una risposta favorevole, rimango a completa disposizione per un eventuale colloquio.

Distinti saluti,

Firma

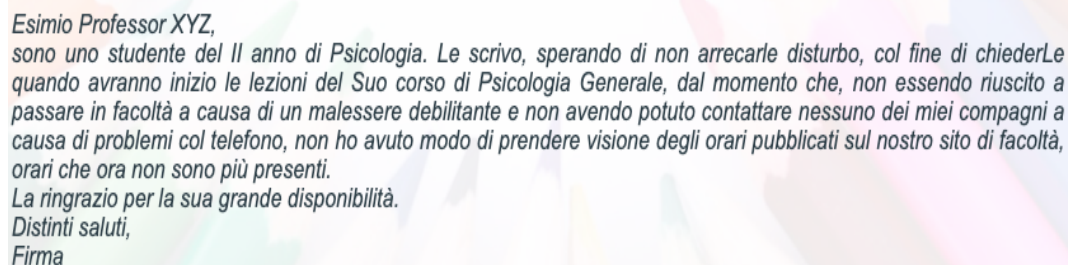
Dedicare un *focus* specifico a questi aspetti ha dato modo di riflettere anche su dinamiche sociolinguistiche più ampie, come il concetto di genere da un punto di vista grammaticale. Pur non avendo approfondito nei dettagli questa vasta e complessa tematica, il confronto interculturale e la riflessione sull'idea di coesistenza e valorizzazione delle differenze hanno ulteriormente arricchito la discussione in tutte e quattro le unità, condividendo opinioni, pratiche e politiche specifiche nelle diverse realtà degli apprendenti, nonché le loro percezioni rispetto all'italiano, in particolare da parte di quegli studenti nella cui L1, come nel caso degli apprendenti giapponesi, il concetto grammaticale di genere non esiste.

Se tutto questo, però, ha rappresentato un approccio d'insieme all'idea di appropriatezza pragmatica, tema di questo passaggio del percorso, riportando l'attenzione verso il *focus* principale, si sono proposte diverse richieste formulate da studenti a professori universitari. Nello specifico, si tratta di tre esempi di *e-mail* presi dalla sottosezione "Quando siamo fuori luogo?" del percorso culturale "Al lavoro" di LIRA, in cui, impiegando messaggi realmente scritti da studenti italiani a docenti, accuratamente selezionati per essere inseriti nel *repository*, è possibile rintracciare elementi di particolare rilevanza.

Di seguito, è riportato il testo della prima *e-mail* (Immagine 4).

Immagine 4

Testo dell'e-mail "Un'e-mail all'università: quanto formale?" presente nella sottosezione "Quando siamo fuori luogo?" del percorso "Al lavoro" del repository LIRA



Esimio Professor XYZ,
sono uno studente del II anno di Psicologia. Le scrivo, sperando di non arrecarle disturbo, col fine di chiederLe quando avranno inizio le lezioni del Suo corso di Psicologia Generale, dal momento che, non essendo riuscito a passare in facoltà a causa di un malessere debilitante e non avendo potuto contattare nessuno dei miei compagni a causa di problemi col telefono, non ho avuto modo di prendere visione degli orari pubblicati sul nostro sito di facoltà, orari che ora non sono più presenti.
La ringrazio per la sua grande disponibilità.
Distinti saluti,
Firma

Gli studenti sono stati invitati a ragionare sul grado di formalità e sulla scelta di inserire determinate informazioni nella formulazione del messaggio. Dal confronto interculturale che ne è derivato, è emerso che per culture come quella brasiliana, anche a fronte di una richiesta con un grado di imposizione non molto elevato, giustificarsi fornendo molti dettagli, come avviene nell'e-mail riportata, è una scelta tendenzialmente preferibile. In altre culture come quelle giapponese, cinese e persiana, invece, forme vaghe, ma comunque rispettose del potere sociale dell'interlocutore, sembrano essere da preferire, mentre, al contrario, non avviene in contesti come quello statunitense, nei quali risultano preferibili richieste convenzionalmente indirette che caratterizzano le strategie interazionali basate sulla cortesia negativa.

L'adeguatezza del grado di formalità dell'*e-mail*, inoltre, è stata indagata anche attraverso un'analisi della scelta delle formule di apertura e chiusura, nonché delle strategie utilizzate come atti di preparazione alla richiesta "Le scrivo, sperando di non arrecarle disturbo" e di ringraziamento "La ringrazio per la sua grande disponibilità": in entrambi i casi, espressioni marcatamente cerimoniose, ma individuate dagli apprendenti giapponesi e persiani, ad esempio, come appropriate all'interlocutore.

A seguire, sono stati proposti altri due esempi di *e-mail*, in cui il *focus*, sempre dedicato all'appropriatezza, ha tenuto conto soprattutto del grado di imposizione delle richieste. Nella prima *e-mail* (Immagine 5), uno studente comunica al proprio professore di avere problemi di salute e di non poter sostenere

l'esame, previsto per il giorno stesso. Nel testo, lo studente dà alcune informazioni relative alla propria condizione e chiede di poter fare l'esame in un'altra data.

Immagine 5

Testo dell'e-mail "E-mail fuori luogo – Uno studente al suo professore" presente nella sottosezione "Quando siamo fuori luogo?" del percorso "Al lavoro" del repository LIRA

*Buongiorno Prof,
Sono Baccelli Daniele studente del primo anno, oggi dovrei sostenere l'esame di letteratura, il problema è che da 2 giorni sono indisposto causa sintomi dell'influenza e da stanotte mi è venuta anche la febbre.
Le volevo chiedere quindi se fosse possibile venire un altro giorno a fare l'esame. Quindi viste le date che Lei ha postato sulla bacheca didattica sarebbe il 18 Settembre?*

*Cordiali Saluti
Baccelli Daniele*

Nella seconda e-mail (Immagine 6), lo studente scrivente si rivolge a un professore che non conosce direttamente, chiedendogli una lettera di referenze in inglese, necessaria per candidarsi a un corso di dottorato in Francia. Nel testo, lo studente dà alcune informazioni sui propri traguardi universitari e chiede la preparazione del documento a stretto giro.

Immagine 6

Testo dell'e-mail "E-mail fuori luogo – Uno studente al suo professore" presente nella sottosezione "Quando siamo fuori luogo?" del percorso "Al lavoro" del repository LIRA

Salve

*sono Alberto Franchi (Matr.0603779), laureato in data 10 Marzo di quest'anno, partecipai all'erasmus in Francia, da settembre 2010 fino a febbraio 2011.
Vorrei partecipare ad un PhD in Francia, per fare ciò ho bisogno di almeno due lettere di referenze da presentare alla facoltà ospitante.
La facoltà del PhD è la stessa nella quale trascorsi il periodo all'estero ed il percorso di studi seguito mi porta a considerare tale PhD una vera opportunità. Ho capacità di comprendere i modelli matematici grazie ad Ingegneria, ho trascorso 6 mesi nella facoltà di Management in Lussemburgo, ho una visione completa delle organizzazioni grazie agli esami svolti. Ritengo di poter essere adatto alla posizione.
Naturalmente mi servirebbe in Inglese.
Io sono a Bologna quindi se desidera possiamo incontrarci.
La dead line è il 19 luglio, giorno in cui avrò necessità di avere il materiale, la prego di rispondermi quanto prima.*

Saluti

Antonio

L'adeguatezza dei due messaggi è stata valutata non solo in base al rispetto di convenzioni stilistiche, come i saluti di apertura e chiusura, ma soprattutto in base alla formulazione delle richieste, in considerazione della distanza sociale rispetto all'interlocutore e, come si è detto, sulla base del grado d'imposizione delle due richieste.

Come risultato, entrambe le e-mail presentano tratti migliorabili, riconosciuti da tutti gli apprendenti. Nell'ultima *e-mail*, in particolare, l'evidente pretenziosità e la velata smargiasseria dello studente sono state segnalate da molti, anche se con argomentazioni diverse, come punti di inappropriatezza. Nell'*e-mail* riportata nell'Immagine 5, per esempio, pur riconoscendo la scarsa attenzione stilistica nella formulazione della richiesta, nel caso degli apprendenti brasiliani le valutazioni di inappropriatezza rispetto alla formula apertura "Buongiorno Prof" non sono state molte: nel contesto universitario brasiliano, è piuttosto comune instaurare un rapporto molto amichevole tra studenti e professori, tanto da portare a preferire l'utilizzo dei nomi anziché dei cognomi nelle interazioni.

Come sottolineano Blum-Kulka et al. (1989), l'adeguatezza pragmatica non è solo una questione di rispetto delle norme culturali, ma anche di sensibilità verso le aspettative dell'interlocutore. Questa porzione di percorso ha messo in luce la necessità di considerare unitamente al potere e alla distanza sociale anche il grado di imposizione implicito nelle richieste, cercando di promuovere un ragionamento articolato capace di prendere in considerazione prospettive diverse.

6.1.5 INTERLOCUTORE CHE HAI, STRATEGIA CHE USI: ESPLORAZIONE DELLA FORMULAZIONE DI RICHIESTE CON DCT APERTI E CHIUSI E CONFRONTO CON LE PREFERENZE DELLA COMUNITÀ DEI PARLANTI ITALIANI

Come suggerisce il titolo, questa sottosezione esplora l'utilizzo dei *Discourse Completion Task* (DCT) aperti e chiusi, in quanto ausili didattici capaci di stimolare una riflessione pragmatica interculturale e, al contempo, efficaci

strumenti funzionali allo sviluppo di strategie di formulazione delle richieste. Le otto situazioni analizzate, come illustrato in termini teorici nella sottosezione 4.2.1. e da un punto di vista metodologico-applicativo nelle sezioni 5.2.4. e 5.2.5., sono state tratte dalla tassonomia elaborata nell'ambito della ricerca in pragmatica interlinguistica, cross-culturale e interculturale del *Grupo de Pesquisa em Pragmática* (GPP). Come si è già detto in più parti del presente lavoro, una delle possibili applicazioni della ricerca del GPP riguarda la didattica delle lingue straniere (Santoro & Neto, 2024; Porcellato, Spadotto, & Silva Neto, 2022), oltre che, naturalmente, studi specifici sulla traduzione tra le lingue coinvolte nel progetto. Per trovare soluzioni naturali e non artificiali, in grado di rispettare le finalità della ricerca del GPP, infatti, i vari strumenti metodologici impiegati, tra cui gli MCDCT, sono stati tradotti nelle varie lingue, cercando di tenere presenti tutte le specificità culturali di ognuna. La versione in lingua italiana impiegata nella presente ricerca è quella elaborata fra l'estate e l'autunno 2024, periodo in cui sono state condotte le fasi di sperimentazione LS (Gruppo LS_USP e Gruppo LS_JP) e di controllo L2 (Gruppo L2_UniStraPg e Gruppo L2_IT).

Nella Figura 22 proposta nella sottosezione 5.2.4., si è già evidenziata la complessità, in termini di *distanza sociale* (DS) e *grado d'imposizione* (GI), che rende le otto situazioni elaborate dal GPP un valido dispositivo capace di supportare e stimolare gli apprendenti nella sperimentazione di strategie interazionali. Applicabili a contesti diversi, non solo accademici ma anche sociali e professionali, queste situazioni offrono infatti l'opportunità di esplorare dinamiche contestuali attraverso una prospettiva ricca e diversificata, rivelandosi particolarmente efficaci nel potenziare la capacità di analisi e di risposta negli apprendenti, anche in situazioni distanti dal vissuto personale di ognuno di loro.

In virtù di questa prospettiva e con l'idea di escogitare una modalità didattica capace di condurre a ragionare sulle soluzioni ritenute culturalmente preferibili dalla comunità dei parlanti di riferimento, si è scelto di procedere prima, sul piano individuale, con i DCT aperti scritti (*Written Discourse Completion Task* - WDCT) e successivamente, sul piano partecipativo e collaborativo, con i DCT a scelta multipla (*Multiple-Choice Discourse Completion Task* - MCDCT) abbinati a un costante monitoraggio ispirato all'approccio tipico del *Think-Aloud Protocol* (TAP) (si veda 5.2.5.).

A tale riguardo, è importante precisare che la scelta di abbinare un'attività di esternazione del pensiero assimilabile al TAP con un *task* strutturato come gli MCDCT, anziché preferirne uno più libero come i WDCT, è stata dettata da un preciso scopo didattico: permettere agli apprendenti di scegliere l'opzione che ritenevano più adeguata tra quelle già date. In questo modo, l'attività successiva di confronto diffuso ha permesso di riservare maggiore attenzione ad aspetti pragmlinguistici, in prima istanza, di stampo più sociopragmatico, in seconda. Del *focus group* che ha accompagnato gli MCDCT, infatti, si è ragionato in maniera circostanziata sull'appropriatezza delle varie alternative proposte, valutandone collaborativamente l'appropriatezza, riflettendo su aspetti di natura più strutturale, come l'utilizzo di modificatori sintattici, lessicali e discorsivi, ma anche cercando di capire il possibile effetto sull'interattante. Come già illustrato nella sottosezione 5.2.5., infatti, le cinque alternative proposte per ogni situazione degli MCDCT prevedono il seguente schema:

- richiesta diretta;
- richiesta diretta empatica di cortesia positiva;
- richiesta convenzionalmente indiretta di cortesia negativa;
- richiesta indiretta non convenzionale;
- non formulazione della richiesta.

Mentre i WDCT sono stati proposti agli apprendenti tramite Google Form, in modo da permettere, contestualmente, la raccolta dei dati quantitativi necessari al presente lavoro, gli MCDCT sono stati proposti tramite un sistema di *engagement* interattivo, capace di coinvolgere attivamente gli studenti e, al contempo, raccogliere dati, in questo caso, quantitativi: WooClap, un ausilio adatto sia a contesti in presenza che da remoto, basato sulle attività di *pooling* e *brainstorming* che favoriscono un *feedback* in tempo reale, non solo attraverso le risposte raccolte per ogni situazione, ma anche agevolando la contestuale discussione. Grazie a questa modalità operativa, sia nei contesi LS (Gruppo LS_USP e Gruppo LS_JP) che L2 (Gruppo L2_UniStraPg e Gruppo L2_IT), è stato possibile realizzare osservazioni molto approfondite in merito ai meccanismi cognitivi alla base delle

scelte effettuate, dando luogo a un percorso condiviso tra chi apprende e chi insegna.

Le otto situazioni, anche quando poco vicine al vissuto degli studenti, attraverso questa modalità presentativa sono state vissute come occasioni di sperimentazione, una sorta di "palestra" della potenziale realtà. D'altronde, coerentemente con la definizione di *shock* culturale proposta da Oberg (1960) in termini di impatto emotivo e cognitivo provocato dall'insorgenza di situazioni nuove e inaspettate, così come con l'approccio teorico proposto da Kim (2001) sull'adattamento interculturale pluri-culturale, è proprio il contatto con l'imprevisto e l'imprevedibile che contribuisce a far escogitare strategie interazionali via via più efficaci. Anche per merito di un contesto partecipativo come quello che si è cercato di creare con il percorso oggetto di questo lavoro, stimolando gli apprendenti alla valutazione delle proprie risposte in modo critico, nonché all'adattamento a contesti complessi, sono proprio quegli scenari inaspettati che presentano loro dinamiche linguistiche e socioculturali caratterizzanti il contesto *target*. Esporli a tali situazioni permette di sviluppare in ognuno di loro, non solo competenze linguistiche, ma anche la capacità di riflettere sulla propria *performance* pragmatica e di migliorare la propria autonomia comunicativa (Taguchi, 2010).

Per far questo, unitamente alle varie fasi di riflessione metapragmatica, sono state proposte agli apprendenti anche le risposte che alcuni parlanti nativi italiani hanno fornito alle stesse situazioni. Questo approccio ha permesso di offrire un punto di riferimento culturale e linguistico più ampio, evidenziando tendenze e strategie specifiche della comunità dei parlanti italiani presa come campione. L'approfondimento è stato possibile, anche in questo caso, grazie ai dati della ricerca del GPP, attraverso le risposte di 108 parlanti italiani, raccolte utilizzando le stesse situazioni e i medesimi strumenti proposti agli apprendenti partecipanti al presente lavoro di ricerca. Questo *step* ha fornito paradigmi in virtù dei quali gli apprendenti hanno potuto comparare le proprie risposte con quelle degli informanti italiani, beneficiando di un campione con caratteristiche socioanagrafiche e biolinguistiche simili alle proprie⁵⁴. Così facendo, oltre a comprendere meglio

⁵⁴ Si tratta soprattutto di studenti e di personale accademico o para accademico dell'Università Roma Tre. A parte 4 informanti stranieri, tutti gli altri sono di origine italiana.

quanto nella valutazione dell'appropriatezza pragmatica non possano rientrare dicotomie come giusto-sbagliato o corretto-errato, bensì variabili socioculturali molto più complesse, si sono potute osservare da una posizione privilegiata alcune delle dinamiche ritenute da preferire, almeno dal campione di italiani interpellato.

Nei WDCT, ad esempio, anche in situazione di distanza sociale e grado d'imposizione bassi, la tendenza all'impiego di strategie di approssimazione combinate con atti di supporto alla creazione di empatia è piuttosto diffusa. Negli MCDCT, invece, mentre le strategie convenzionalmente indirette vengono nettamente preferite sia per chiedere un bicchiere d'acqua a un amico, nella situazione 2 (71,3%), sia per farsi prestare il cavatappi dalla vicina, nella situazione 6 (73,1%) e farsi passare la bottiglia d'acqua da un uomo sconosciuto che si incontra per la prima volta a una cena sociale, situazione 5 (88%), ad esempio, a decidere di non dire nulla e aspettare il proprio turno in fila alla cassa del supermercato, nella situazione 1, è il 60% degli intervistati.

Ciò non vuol dire, naturalmente, doversi conformare forzatamente alle tendenze emerse. Tutt'altro. Significa che la dimensione paradigmatica deve essere vista come un riferimento da tenere in considerazione per poter scegliere, anche in base alla propria sensibilità individuale, la strategia ritenuta più funzionale.

6.1.6 CHE COSA, A CHI E COME: ATTIVITÀ DI SCRITTURA CONDIVISA PER LA VALUTAZIONE DELL'IMPATTO DIDATTICO

La fase conclusiva del percorso didattico ha portato gli studenti ancora più al centro della scena, con un approccio che li ha trasformati in veri protagonisti del loro apprendimento. Attraverso attività collaborative di scrittura condivisa, si è dato

La L1 principale è l'italiano, ma molti informanti dichiarano di conoscere almeno una L2. Sul totale dei partecipanti, il 68,5% ha un'età compresa fra i 18 e i 25 anni e il 69,4% è di sesso femminile.

spazio a un ambiente dinamico e interattivo, ideale per mettere in pratica le competenze pragmatiche acquisite e per confrontarsi con sfide ispirate a situazioni autentiche. L'obiettivo? Consolidare quanto appreso, scambiare riflessioni e testare in modo concreto l'efficacia delle metodologie proposte. In tutte le unità di analisi, sia in presenza che da remoto, gli studenti sono stati organizzati in gruppi di 4-5 partecipanti. Ogni gruppo ha svolto due *task* basati sull'elaborazione di richieste scritte, scegliendo una traccia per ciascun *task*.

Le tracce disponibili erano:

1. *Task 1*: Focus sulla distanza sociale e sul potere percepito.
 - Traccia 1: Scrivi un'*e-mail* a un professore con cui hai interagito durante il corso, chiedendo informazioni sull'orario e sull'aula dell'esame di Letteratura Italiana II.
 - Traccia 2: Scrivi un'*e-mail* a un professore sconosciuto, che hai seguito solo tramite lezioni registrate, per chiedere informazioni sull'orario e sull'aula dell'esame di Letteratura Italiana II.

2. *Task 2*: Comunicazione accademica.
 - Traccia 1: Scrivi un'*e-mail* all'Ufficio Internazionale dell'università per sollecitare l'invio di un documento necessario per la tua mobilità accademica.
 - Traccia 2: Scrivi un'*e-mail* a una professoressa esperta di un tema di tuo interesse, chiedendo un appuntamento durante il suo ricevimento per discutere il tuo progetto di ricerca.

Anche se a ogni gruppo è stato chiesto di scegliere una traccia per *task*, molti studenti hanno deciso di realizzarne più di una, mostrando un forte coinvolgimento e interesse verso l'attività. Il lavoro è stato organizzato su Google Doc, con una cartella dedicata per ogni gruppo contenente i documenti con le tracce. Gli studenti hanno collaborato sullo stesso *file* in tempo reale, con la possibilità di accedere anche al lavoro degli altri gruppi, favorendo un clima di trasparenza e confronto costruttivo. Questa modalità ha reso possibile un monitoraggio glottodidattico immediato basato su un *feedback* puntuale, nonché

un coinvolgimento molto collaborativo e partecipativo da parte di tutti gli apprendenti. Un esempio per ciascuna unità di analisi verrà proposto nel capitolo 7, per illustrare concretamente le strategie adottate e i risultati raggiunti.

A conclusione dell'ultimo incontro, infine, è stato somministrato un *Learner Feedback Survey* (LFS), costruito utilizzando una scala Likert a 5 punti, per investigare le percezioni relative all'impatto del percorso e testare l'utilità delle attività proposte.

Il questionario si è articolato in quattro sezioni:

1. *Impatto macroscopico:*

Quanto sono stati utili per te i seguenti aspetti? Scegli un numero da 1 (per niente) a 5 (molto).

- Usare l'italiano in maniera corretta da un punto di vista grammaticale.
- Usare l'italiano in maniera appropriata da un punto di vista sociale e culturale.
- Usare l'italiano in maniera efficace da un punto di vista comunicativo.

2. *Impatto microscopico:*

Quanto sono stati utili i seguenti elementi? Scegli un numero da 1 (niente utile) a 5 (molto).

- Capire dove, quando e con chi essere formali.
- Usare il "Lei" per mettere distanza.
- Usare il "tu" per offendere.
- Capire se dare del *Lei* o del *tu* in situazioni ambigue (es. al telefono).
- Capire perché alcuni italiani danno del "Voi".
- Evitare una "brutta figura".
- Usare appropriatamente le formule di apertura e chiusura nelle *e-mail*.

- Capire come e se usare le maiuscole di cortesia ("Lei", "Sua", ecc.) e le abbreviazioni.
- Non essere fuori luogo nelle richieste.

3. *Usabilità e piacevolezza degli strumenti e dei materiali:*

Quanto sono stati utili/facili/divertenti gli strumenti? Scegli un numero da 1 (per niente) a 5 (molto).

- Video
- PowerPoint
- Google Form
- LIRA
- WooClap

4. *Esperienza complessiva:*

- Complessivamente, è stato utile frequentare il laboratorio?
- (Per gli studenti LS) Se in futuro tu potessi andare in Italia, vorresti avere la possibilità di prepararti prima di partire con laboratori simili a questo che abbiamo fatto insieme?
- (Per gli studenti L2) Avresti voluto frequentare dei laboratori simili prima di arrivare in Italia?

La sezione 3 è stata suddivisa in altrettanti parti, per poter valutare singolarmente l'utilità, la facilità d'uso e la piacevolezza di ogni strumento impiegato. Nel valutare l'esperienza complessiva, invece, le domande proposte sono solo due, poiché la seconda è stata adattata al contesto in cui è stata proposta: per gli apprendenti LS (Gruppo LS_USP e Gruppo LS_JP), riguarda eventuali esperienze future, invitando gli studenti a immaginare l'utilità di un percorso preparatorio per un possibile soggiorno in Italia; per gli apprendenti L2 (Gruppo L2_UniStraPg e Gruppo L2_IT), invece, è di tipo retrospettivo, pensata per valutare se, alla luce del percorso individuale di ognuno, un laboratorio simile, auspicabilmente realizzato nel proprio contesto di apprendimento LS, avrebbe potuto facilitare il loro ingresso nel contesto italiano. Questa distinzione ha

permesso di adattare il questionario alle diverse esperienze degli apprendenti, garantendo una valutazione più mirata delle loro percezioni.

Le risposte verranno analizzate in dettaglio nella sottosezione del capitolo 7 dedicata a questo strumento, nella quale saranno presentati i dati relativi all'impatto del percorso.

6.2. AUTOVALUTAZIONE E PRATICA RIFLESSIVA: UN PERCORSO CONDIVISO TRA CHI APPRENDE E CHI INSEGNA

In più punti della presente tesi, si è sottolineato, da diverse prospettive, quanto la consapevolezza pragmatica, nucleo essenziale delle competenze comunicative in contesti interazionali, non si limiti alla mera applicazione di regole linguistiche. Questo tipo di competenza si sviluppa, piuttosto, attraverso un processo dinamico di autoanalisi, adattamento e valutazione continua, in cui l'autonomia e la riflessione critica dell'apprendente giocano un ruolo centrale.

L'autovalutazione, in questo contesto, non rappresenta un semplice esercizio di monitoraggio delle competenze, ma diventa un'opportunità fondamentale per acquisire consapevolezza delle implicazioni pragmatiche delle proprie scelte comunicative. Nuzzo et al. (2020) sottolineano come il coinvolgimento attivo degli studenti in un dialogo costruttivo sul proprio percorso di apprendimento faciliti una crescita più autentica e consapevole. Attraverso strumenti mirati, come questionari di riflessione e attività specifiche, ad esempio, gli apprendenti possono valutare autonomamente i propri progressi, sviluppando una sensibilità più profonda verso le complessità culturali. In quest'ottica, pertanto, il ruolo del *feedback* risulta cruciale, poiché trasforma la valutazione in un momento di apprendimento condiviso.

Con lo scopo di favorire questo meccanismo, le tipologie di *feedback* impiegate per accompagnare gli apprendenti nel proprio percorso di scoperta e

presa di coscienza rispetto alle dinamiche pragmatiche del contesto di riferimento sono state:

- *peer feedback* (Carless & Liu, 2006), un modello che consente agli studenti di scambiare osservazioni reciproche, promuovendo una riflessione critica e collaborativa basata sul confronto tra pari.
- *self-assessment* (Andrade, 2019), un approccio che stimola l'autonomia degli apprendenti, favorendo la loro capacità di analizzare criticamente le proprie scelte comunicative e di identificare strategie migliorative.
- *feedback glottodidattico* (Nuzzo, Santoro e Vedder, 2020), che mira a fornire indicazioni puntuali e dettagliate sulle implicazioni culturali e pragmatiche delle interazioni, sostenendo gli apprendenti nel raggiungimento di una consapevolezza comunicativa più profonda.

La scelta delle modalità didattiche, come illustrato nella sezione 6.1., è stata progettata per favorire queste tipologie di *feedback* e renderle parte integrante del percorso. In questa prospettiva, ausili come i WDCT e i TAP si rivelano particolarmente efficaci nel ricreare scenari autentici, offrendo agli studenti l'opportunità di riflettere sulle proprie scelte in modo strutturato, attraverso strumenti digitali capaci di rendere l'approccio più personalizzato, flessibile e sostenibile (Brookhart, 2017).

In questa sottosezione si illustrerà come la riflessione critica stimolata dall'uso delle metodologie può agevolare proficuamente l'integrazione dell'autovalutazione, della consapevolezza pragmatica e della crescita personale in un percorso educativo ricco e significativo. L'apprendimento si trasforma così in un processo partecipativo e orientato al dialogo, capace di rispondere con consapevolezza anche a sfide interazionali più complesse in contesti culturali diversi dai propri.

6.2.1 VALUTAZIONE DIFFUSA E SVILUPPO DELL'AUTONOMIA DEGLI APPRENDENTI

Riconsiderare la valutazione come un processo continuo che accompagna l'apprendimento, anziché ridurla a un esito finale, permette di riscoprire il suo vero valore. Come evidenziato da Black e Wiliam (1998, pp. 7-9), il *feedback* formativo consiste in un processo continuo che fornisce agli studenti informazioni utili per ridurre la distanza tra la loro attuale performance e gli obiettivi prefissati. Sadler (1989) sottolinea come questo tipo di *feedback* stimoli l'autoregolazione, offrendo agli studenti gli strumenti necessari per riflettere criticamente sulle proprie scelte e migliorare in modo autonomo. Non solo potenzia le prestazioni attraverso interventi mirati, ma stimola anche una riflessione metacognitiva, sostenendo lo sviluppo di una maggiore consapevolezza delle proprie competenze e delle implicazioni socioculturali delle loro scelte linguistiche (pp. 120-122). Come è stato svolto nel corso delle attività di simulazione descritte nella ricerca, ad esempio, una valutazione integrata, basata su interventi continui e *feedback* mirati, può sostenere gli apprendenti nel riflettere costantemente sulle proprie scelte comunicative.

Promuovere l'autoregolazione attraverso una costante riflessione sulle implicazioni socioculturali delle interazioni è, dunque, possibile attraverso strumenti adeguati capaci di mettere gli apprendenti nelle condizioni di sapere come affrontare le sfide della lingua e della cultura *target*. Come sottolineato da Black e Wiliam (1998), il *feedback* formativo è uno strumento essenziale per colmare il divario tra le competenze attuali e gli obiettivi prefissati, mentre Boud e Falchikov (2007) evidenziano l'importanza di una valutazione sostenibile nel favorire l'apprendimento a lungo termine. L'approccio combinato adottato nel presente lavoro di ricerca cerca di combinare queste dimensioni, facendo in modo che per gli apprendenti ogni passaggio del percorso sia un'opportunità di pratica reale, ogni interferenza con altre lingue diventi uno spunto per affinare le proprie competenze, e che ogni progresso si trasformi in una base concreta per affrontare nuove sfide comunicative. Il risultato è una valutazione diffusa che intreccia tutte le fasi del percorso formativo, rendendo l'esperienza di apprendimento motivante per gli apprendenti e significativa in termini di obiettivi didattici.

Soprattutto strumenti come il PPQ e i TAP (5.2. e 6.1.) si sono dimostrati essenziali per creare uno spazio di riflessione costante, entro il quale gli studenti non si sono limitati a imparare, ma hanno appreso attraverso un'osservazione critica del proprio apprendimento. Questo è stato possibile grazie a un *peer feedback* che, come evidenziato da Carless (2006, pp. 220-223), rappresenta una vera e propria palestra per il pensiero critico e una strategia efficace per favorire l'apprendimento collaborativo. Come già emerso (6.1.4., 6.1.5. e 6.1.6.), questa pratica ha permesso di individuare sfumature pragmatiche difficili da cogliere senza un confronto tra pari, arricchito, nel caso della presente ricerca, dalla partecipazione di apprendenti con caratteristiche linguistiche e culturali così varie. In ogni unità di analisi, si è quindi potuto dare luogo a una "comunità di apprendimento": uno spazio dinamico dove i membri condividono pratiche, esperienze e conoscenze, contribuendo al progresso collettivo (Wenger, 1998).

Se però sul piano collaborativo e partecipativo il *peer feedback* ha giocato un ruolo fondamentale, su quello più individuale, a promuovere l'autonomia di ogni apprendente è stato il *self-assessment*: una valutazione introspettiva realizzata dall'apprendente sulla propria *performance*. È in base a queste due tipologie di valutazione, dunque, che sono stati impiegati il PPQ e il LFS per indagare circa le percezioni iniziali, nel primo caso, e i progressi e le considerazioni finali, nel secondo. Parallelamente, i *focus group* ispirati alla metodologia TAP, le discussioni in plenaria, ma anche l'uso dei DCT e le attività finali di scrittura collettiva, hanno favorito una riflessione continua durante l'intero percorso, con l'idea di perseguire non solo obiettivi didattici più concreti, come lo sviluppo della consapevolezza pragmatica in contesti accademici italiani, ma anche mete educative più ampie in virtù delle quali preferire un approccio più interculturale anche in altri ambiti del vissuto degli apprendenti.

Contestualmente al *peer feedback* e al *self-assessment*, l'altro importante strumento di valutazione e monitoraggio impiegato durante tutte le fasi del percorso, sia nei contesti sperimentali LS (Gruppo LS_USP e Gruppo LS_IT) che in quelli di controllo L2 (Gruppo L2_UniStraPg e Gruppo L2_IT), è stato il *feedback* glottodidattico. In virtù di questo, durante le simulazioni, l'attenzione è stata posta su aspetti più pragmalinguistici, come le forme imperative, gli allocutivi di cortesia e la scelta tra condizionale e imperfetto indicativo per esprimere lo spostamento

temporale nelle richieste. Salvo alcuni casi in cui è stato necessario un *feedback* esplicito, come è accaduto per stimolare alla riflessione sulla scelta dell'ausiliare in alcune costruzioni, oppure per esplicitare i punti di *transfer* tra la lingua degli apprendenti e l'italiano, ad essere ampiamente usato è stato soprattutto il *feedback* implicito, attraverso *recasting* e richieste di chiarimento.

Il *feedback glottodidattico*, pertanto, si è configurato soprattutto in termini metalinguistici, sotto forma di spiegazioni pragmatolinguistiche dettagliate, nonché sull'impatto sociopragmatico delle strategie interazionali scelte. Tuttavia, questo tipo di intervento ha dato la possibilità di includere anche elementi interculturali, suggerendo ad esempio toni più indiretti per richieste formali, come "Mi scusi, potrebbe aiutarmi?" invece di "Mi aiuta?", aiutando così gli apprendenti a sviluppare una competenza pragmatica consapevole e accurata e, al contempo, di intervenire anche sul piano motivazionale, incoraggiandoli a mettersi in gioco.

Grazie a questi strumenti, gli studenti hanno potuto trasformare comunicazioni accettabili in espressioni più efficaci e contestualmente appropriate, migliorando non solo le loro capacità linguistiche, ma anche la loro sensibilità culturale e pragmatica. Tali momenti di confronto hanno creato un collegamento significativo tra le norme culturali delle L1 e le altre LS degli apprendenti e quelle dell'italiano, supportando lo sviluppo di una competenza pragmatica consapevole e, verosimilmente, più accurata.

Non sono emerse particolari criticità nell'utilizzo di questi approcci, anche se va osservato che metodi di questo tipo potrebbero risultare meno familiari in alcuni contesti educativi, come quello giapponese, dove pratiche basate sull'autovalutazione e sulla riflessione condivisa non sono ancora ampiamente diffuse. Questa differenza culturale ha influenzato gli apprendenti spingendoli a confrontarsi con modalità di apprendimento nuove, che hanno richiesto un maggiore sforzo di adattamento, ma hanno anche stimolato la loro curiosità e creatività. Uno dei punti di forza della valutazione diffusa risiede proprio nella sua capacità di promuovere non solo conoscenze linguistiche, ma anche una mentalità riflessiva e autonoma, indispensabile per affrontare le sfide comunicative in contesti multi e interculturali (Boud & Falchikov, 2007). Ogni *feedback*, ogni autovalutazione e ogni confronto diventa parte di un racconto più grande, in cui

gli apprendenti non sono semplici studenti, ma protagonisti consapevoli del proprio percorso verso lo sviluppo di una piena autonomia pragmatica.

6.2.2 OLTRE LA DIDASSI: AUTOVALUTAZIONE DELL'INSEGNANTE E RELAZIONE ETICA CON GLI APPRENDENTI

L'autovalutazione non è un esercizio accessorio, neanche per l'insegnante: è il cuore pulsante di una didassi consapevole e trasformativa. Per un docente che desidera migliorarsi costantemente, è infatti lo strumento che consente di decifrare le dinamiche di apprendimento, adattare strategie e affinare metodologie con un approccio flessibile e centrato sugli studenti.

Nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere, un supporto fondamentale per strutturare questo percorso è il Portfolio Europeo per la Formazione Iniziale degli Insegnanti di Lingue (PEFIL). Questo strumento, nato dall'integrazione di principi del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER) e del Portfolio Linguistico Europeo (PLE), offre una cornice per riflettere sulle competenze didattiche e per monitorare i progressi, valorizzando la sinergia tra riflessione individuale e confronto con colleghi e mentori. La sua utilità emerge soprattutto nei contesti educativi LS, dove, così come illustrato nella sezione 1.2., criticità come il mito della correttezza grammaticale, la paura dell'errore e la sovrastima delle competenze possono impattare negativamente sul percorso di apprendimento. Attraverso l'autovalutazione, infatti, è possibile rompere questi schemi, privilegiando una didattica che metta al centro l'interazione e la consapevolezza pragmatica, piuttosto che l'adesione meccanica a regole formali.

Anche nel presente lavoro di ricerca si è trovata ispirazione in questo principio, rendendo l'autovalutazione una costante, sebbene senza l'ausilio di griglie o altri strumenti formali. Quanto si è cercato di realizzare, però, è stato, da un lato una valutazione della didassi per renderla capace di porre gli apprendenti

al centro di tutto il processo, dall'altro, si è lavorato per instaurare un rapporto di fiducia, chiaro e trasparente con i partecipanti a tutti gli *step* della ricerca.

Sin da subito, infatti, si è specificato che la lingua di lavoro sarebbe stata sempre l'italiano, ma che l'impiego di altre lingue per porre quesiti, chiedere traduzioni o fare esempi pertinenti, sia con altri studenti, sia con l'insegnante, non sarebbe stato proibito, perché il raffronto con l'italiano ne sarebbe risultato ancora più produttivo. Già dal primo incontro, dunque, si è mirato a creare un ambiente di apprendimento collaborativo in cui sentirsi liberi di sperimentare, senza sentirsi giudicati: dopo una breve introduzione, gli apprendenti sono stati guidati attraverso la scoperta della struttura organizzativa degli incontri e delle risorse digitali messe a disposizione in un *drive* condiviso. In questa occasione, è stato spiegato come i dati raccolti sarebbero stati utilizzati nella ricerca, con la garanzia dell'anonimato dei partecipanti, nonché della possibilità di decidere in qualsiasi momento di revocare l'autorizzazione che, di fatto, è stata data tramite Google Form all'inizio di ogni attività di raccolta dati. Per favorire ulteriormente un clima rilassato, costruttivo e di fiducia, è stato negoziato l'uso del "tu" come registro linguistico e ribadita la possibilità di utilizzare strumenti come dizionari o ausili personali, oltre alla facoltà di stampare autonomamente i materiali didattici.

Questa impostazione, flessibile e aperta, ha permesso di rispondere in modo dinamico ai bisogni emergenti degli studenti, valorizzando le diversità culturali e linguistiche come risorsa per l'apprendimento. Particolare attenzione è stata dedicata alla gestione del *transfer* linguistico e pragmatico, promuovendo un uso consapevole delle lingue d'origine come ponte verso la lingua *target*. Non solo: la riflessione costante sulle scelte metodologiche, sostenuta dai *feedback* degli studenti, ha contribuito a calibrare in maniera puntuale la didattica, facendo in modo che le osservazioni che ne sono derivate permettessero di cogliere in tempo reale punti di forza e criticità, facilitando un rapido adattamento delle strategie.

Cohen e Ishihara (2010) sottolineano che l'autovalutazione non è solo tecnica, ma un processo vivo e in evoluzione: essa deve spingere gli insegnanti a interrogarsi sulle implicazioni culturali e pragmatiche delle proprie scelte, aiutandoli a costruire ambienti di apprendimento inclusivi e stimolanti. Strumenti come il PEFIL supportano questa riflessione, offrendo una guida preziosa per una crescita

professionale dinamica, in sintonia con le necessità degli apprendenti e con le sfide dell'insegnamento. Naturalmente, spetta all'insegnante escogitare, anche alla luce delle proprie esperienze, capacità e competenze, trovare il modo più appropriato per calibrare il proprio intervento didattico.

CAPITOLO 7: PARTIRE DAI DATI: ANALISI E DISCUSSIONE DEL PERCORSO DIDATTICO

7.1 CHE COSA RACCONTANO I DATI

Non è stato semplice capire come illustrare i dati in maniera completa e, soprattutto, chiara. Utilizzare diversi strumenti ha sì permesso di raccogliere informazioni quali-quantitative molto significative su cui intervenire glottodidatticamente, sul piano dell'organizzazione materiale del lavoro, però, far sì che i dati raccontassero in modo trasparente e completo il percorso didattico proposto, è stato un lavoro molto complesso. In questo capitolo conclusivo, si cercherà di seguire una scansione tale da ripercorrere le varie tappe del percorso illustrato nel capitolo 6, confrontando i dati di tutte e quattro le unità raccolti con i vari strumenti.

Seguendo questo criterio, nella sezione 7.2. verrà proposta l'analisi quantitativa dei dati relativi alle percezioni in ingresso rilevate tramite il questionario PPQ. Ogni sottosezione verrà dedicata alla disamina di quanto raccolto, per operare un confronto trasversale, sia nelle unità sperimentali in contesti LS (Gruppo LS_USP e Gruppo LS_JP), sia nelle unità di controllo in contesti L2 (Gruppo L2_UniStraPg e Gruppo L2_IT).

In merito alla riflessione intervista retrospettiva (SR) sull'idea di brutta figura in esperienze passate degli apprendenti, invece, l'analisi condotta è stata di tipo preminentemente qualitativa ed è stata caratterizzata da un *feedback* individuale fornito a ogni apprendente. Con lo scopo di esplorare il grado di consapevolezza degli apprendenti, i quali, dopo lo stimolo ricevuto in plenaria attraverso la visione e le attività collegate al video "Una brutta figura all'Università", hanno realizzato in autonomia un elaborato in cui è stato chiesto loro di raccontare un'esperienza di brutta figura passata, si sono analizzate le produzioni ponendo enfasi, oltre che sulla forma, anche e soprattutto sugli aspetti pragmatici, cercando di stimolare gli apprendenti a riflettere sulle proprie scelte nelle situazioni da loro

riportate. Di queste produzioni ne sono state selezionate alcune, cercando di proporre prospettive su aspetti socioculturali differenti. Nel Gruppo LS_USP l'esempio riportato si concentra sul *transfer* pragmatico tra italiano e portoghese brasiliano, nel Gruppo LS_JP il *focus* è sulla riflessione sull'appropriatezza di registro nella propria L1 (giapponese); nelle unità di controllo L2, invece, si sono selezionati una riflessione sulla cortesia ritualizzata negli Stati Uniti e un errore pragmatico nell'accettazione di un'offerta nella cultura persiana, nel Gruppo L2_UniStraPg, mentre nel Gruppo L2_IT sono stati scelti un esempio di complimento fuori luogo in Russia e un episodio di direttezza tra una parlante argentina e una italiana.

In merito al focus sulla formulazione di richieste, a seguire, l'analisi condotta verrà presentata in tre sezioni, a ognuna delle quali saranno dedicate quattro sottosezioni, tante quante le unità di analisi. Per l'esplorazione sulla formulazione delle richieste, dopo aver approfondito il concetto di "bella figura", aver ragionato sui vari impieghi dei gradi di formalità e sull'idea di appropriatezza nel rivolgersi a docenti universitari, nella sezione 7.4. verrà illustrata l'indagine quali-quantitativa svolta attraverso i WDCT ai quali gli apprendenti hanno fornito delle soluzioni prima di approfondire, attraverso gli MCDCT e il focus group in stile TAP, le caratteristiche pragmatiche della formulazione delle richieste in italiano.

L'analisi dello sviluppo della consapevolezza pragmatica nella formulazione di richieste verrà illustrata nella sezione 7.5., in cui i dati quantitativi degli MCDCT verranno osservati anche da un punto di vista qualitativo, attraverso quanto emerso dai focus group di ispirazione TAP.

I dati relativi alla parte conclusiva del focus sulle richieste e, contestualmente, del percorso didattico, verranno esposti nella sezione 7.6., passando in rassegna le richieste prodotte in scrittura condivisa dagli apprendenti di ogni singola unità.

Come completamento della disamina dei dati raccolti, infine, nella sezione 7.7. verranno illustrati i risultati del LFS che restituiscono, unitamente a tutte le osservazioni diffuse realizzate in ogni incontro, una panoramica sull'impatto del percorso sull'apprendimento in base alla valutazione in uscita degli apprendenti.

7.2 ANALISI DELLE PERCEZIONI INIZIALI DEGLI APPRENDENTI TRAMITE PPQ

L'utilizzo del *Pragmatic Perception Questionnaire (PPQ)*, come accennato nella sottosezione 6.1.1., ha consentito di esplorare e fare una mappatura delle percezioni iniziali degli apprendenti rispetto alle norme pragmatiche italiane, fornendo una fotografia del loro bagaglio di stereotipi, aspettative e rappresentazioni culturali. Questi primi dati sono stati raccolti come punto di partenza per identificare le aree di difficoltà e le possibili influenze del transfer pragmatico, con l'obiettivo di calibrare gli interventi didattici.

L'analisi preliminare delle risposte ha infatti mostrato che molti apprendenti attribuiscono agli italiani caratteristiche comunicative strettamente legate a immagini stereotipate, come una gestualità enfatica e una tendenza a sovrapporsi nei turni di parola. Tuttavia, queste rappresentazioni, spesso derivate da fonti mediali o da esperienze indirette, non sempre riflettevano la complessità delle dinamiche pragmatiche autentiche.

È per indagare proprio su questi aspetti, d'altronde, che al PPQ è stata fatta seguire una discussione in plenaria, nell'ambito della quale si sono cominciate a decostruire alcune distorsioni, evidenziando, ad esempio, che i fenomeni di sovrapposizione nei dialoghi, lungi dall'essere espressione di disordine, rappresentano, al contrario, strumenti pragmatici di coinvolgimento e negoziazione del significato nella conversazione. Allo stesso modo, comportamenti non verbali, come la vicinanza fisica o i rituali di saluto (baci e abbracci), sono stati reinterpretati come manifestazioni di inclusione sociale e calore relazionale.

L'analisi delle percezioni ha anche evidenziato una dicotomia tra le unità LS e L2: nelle prime le risposte risultano spesso mediate da rappresentazioni indirette e da una minore familiarità con la comunità dei parlanti nativi; nelle seconde, l'esperienza diretta tende a ridimensionare gli stereotipi, promuovendo una maggiore consapevolezza delle aspettative pragmatiche italiane.

Passando in rassegna i dati raccolti in ogni unità di analisi, pertanto, si tenterà di fotografare le percezioni iniziali degli apprendenti, in virtù delle quali si

è potuto calibrare in maniera più puntuale l'intervento didattico del percorso oggetto del presente lavoro.

7.2.1 PERCEZIONI NEL GRUPPO SPERIMENTALE LS IN BRASILE (LS_USP)

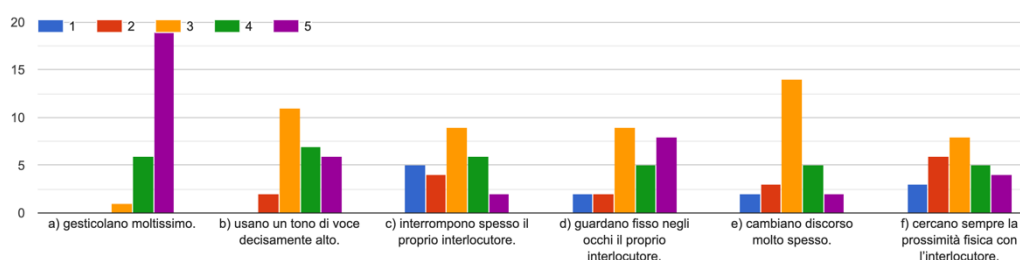
L'unità sperimentale LS in presenza, composta da apprendenti del Gruppo LS_USP, ha rappresentato un'opportunità unica per osservare le dinamiche delle percezioni iniziali in un contesto di apprendimento formale e presenziale. La somministrazione del PPQ ha evidenziato come le rappresentazioni iniziali di questi apprendenti siano state influenzate da una combinazione di fattori: esposizione indiretta alla cultura italiana attraverso media e stereotipi, preconcetti/pregiudizi culturali propri del contesto brasiliano e limitate esperienze dirette con la comunità linguistica italiana.

Tutto ciò emerge già attraverso il primo *item* (Figura 31).

Figura 31

Gesticolazione e comportamenti non verbali

1. Generalmente, gli italiani quando parlano...



L'*item* analizza la percezione degli apprendenti rispetto a gesti, tono di voce e contatto visivo, elementi considerati tipici della comunicazione italiana. Dal questionario emerge che la maggior parte degli studenti attribuisce importanza alla gestualità (75% dei rispondenti ha assegnato un punteggio di 4 o 5). Tuttavia,

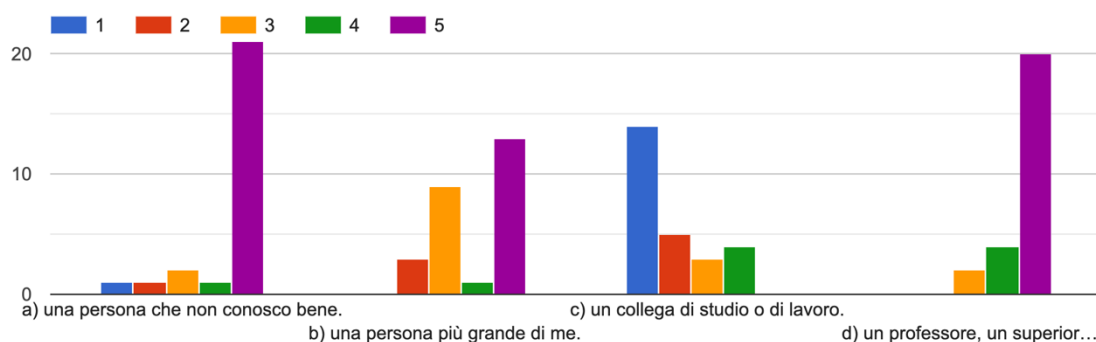
circa il 30% manifesta difficoltà nel riconoscere il ruolo del contatto visivo come elemento interazionale significativo.

Nella Figura 32, invece, l'analisi si rivolge alle prime valutazioni di appropriatezza in merito all'utilizzo del registro formale.

Figura 32

Uso del registro formale

2. In genere, in italiano è meglio usare un linguaggio formale con...

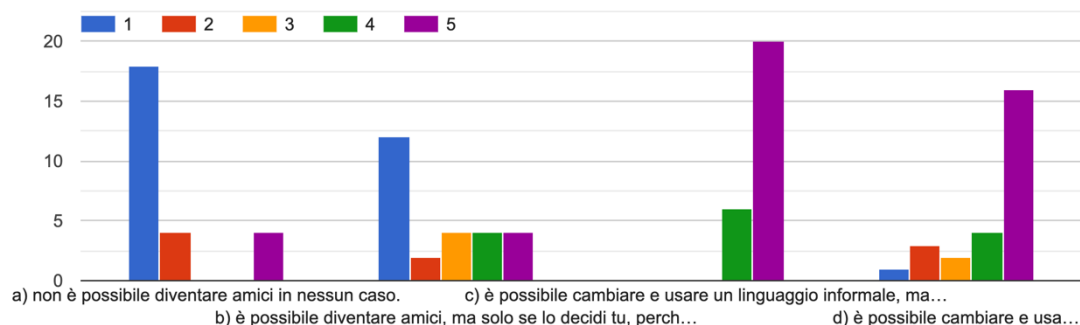


Nell'esplorare il riconoscimento dell'importanza del registro formale in contesti accademici e professionali, il dato più evidente è che l'85% degli apprendenti indica che è appropriato utilizzare un registro formale con professori o superiori, confermando una comprensione generale delle norme italiane. Tuttavia, il 20% di loro si dichiara incerto rispetto alla distinzione tra registro formale e informale nei rapporti con colleghi, evidenziando un'area di intervento didattico. In Brasile, d'altronde, come si è detto a più riprese, non esiste una marcatezza di registro tra allocutivi e il pronome *você*, usato, invece, come pronome di cortesia nella variante del portoghese europeo, sostituisce la seconda persona singolare *tu*, rendendo complessa la gestione della formalità in altre lingue, come accade con l'alternanza del "tu" e del "Lei" in base all'interlocutore, aspetto indagato nell'*item* successivo (Figura 33).

Figura 33

Transizione dalla formalità all'informalità

3. In italiano, se usi regolarmente un linguaggio formale con una persona...



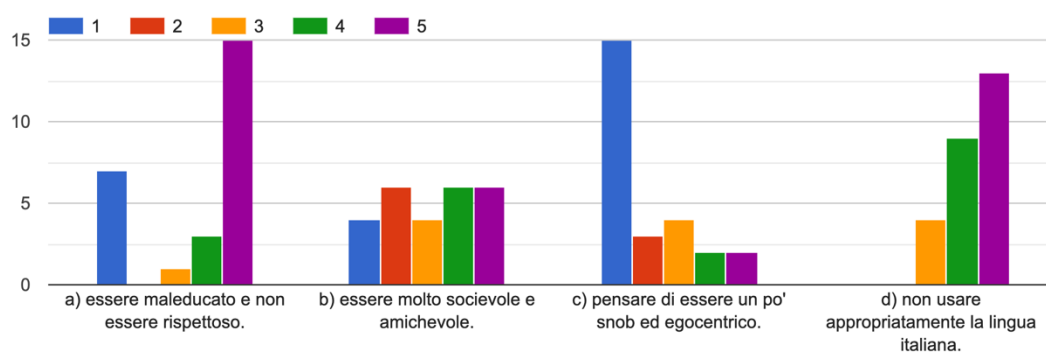
Da quanto emerge, il 60% degli apprendenti mostra una certa consapevolezza delle dinamiche di negoziazione richieste per effettuare il passaggio dal "tu" al "Lei". Tuttavia, durante la discussione plenaria realizzata dopo il PPQ, a conferma di quanto emerso anche nell'*item 2*, gli apprendenti hanno ragionato sul confronto con il portoghese brasiliano che, privo di una netta distinzione di registro in termini di marche linguistiche, è caratterizzato da una rilassatezza interazionale che non aiuta a comprendere come gestire un'eventuale transizione dalla formalità all'informalità. È quindi più che naturale, come è in effetti accaduto durante la discussione, chiedersi che cosa potrebbe comportare un utilizzo inappropriato del registro.

L'item successivo cerca di sondare le percezioni degli apprendenti proprio in merito a quest'aspetto (Figura 34).

Figura 34

Uso inappropriato del registro informale

4. In italiano, se usi un linguaggio informale in un contesto inappropriato, potresti dare l'impressione di...



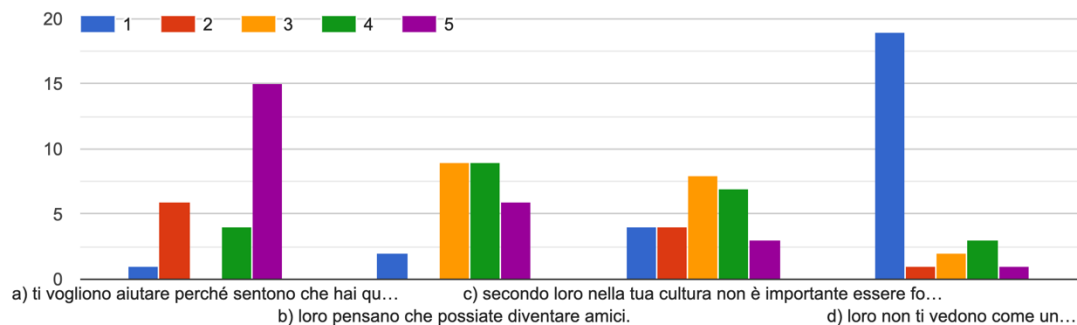
Analizzando le percezioni sulle conseguenze dell'uso inappropriato del registro informale, il 70% ha riconosciuto che dare del tu all'interattante sbagliato potrebbe essere percepito come irrispettoso. Di contro, il 15% circa ha interpretato l'uso informale come un gesto di apertura e socievolezza, indicando, però, in questo caso, una possibile influenza culturale delle norme del contesto d'origine, come è emerso dalla discussione realizzata in plenaria per condividere e commentare i risultati con il resto del gruppo. D'altro canto, nella cultura brasiliana mostrarsi amichevoli è un aspetto molto positivo nella gestione delle interazioni.

Il *focus* di questo *item* (Figura 35) riguarda invece la percezione dell'uso dell'informale da parte degli interattanti italiani nei confronti degli apprendenti

Figura 35

Reazioni degli apprendenti all'uso esclusivo del registro informale nei propri confronti

5. Se in italiano gli altri con te usano solo un linguaggio informale, vuol dire che...



Circa il 50% degli apprendenti sembra interpretare questo comportamento come un segnale di amicizia o vicinanza, mentre il 30% lo associa al fatto che gli interattanti italiani possano pensare che nella cultura degli apprendenti la formalità non abbia rilevanza. Anche in questo caso si nota un *transfer* con il portoghese brasiliano per via dei motivi già emersi negli altri *item*, nonché rintracciati anche nei vari approfondimenti teorici del presente lavoro.

Gli ultimi due *item* (Figure 36 e 37), infine, indagano aspetti prossemici e gestemici, considerando il genere dell'interlocutore: uomo nella Figura 36, donna nella Figura 37.

Figura 36

Prossemica e gestemica con interattanti socialmente vicini di sesso maschile

6. In Italia saluti in modo informale un amico o una persona (uomo) che conosco bene se...

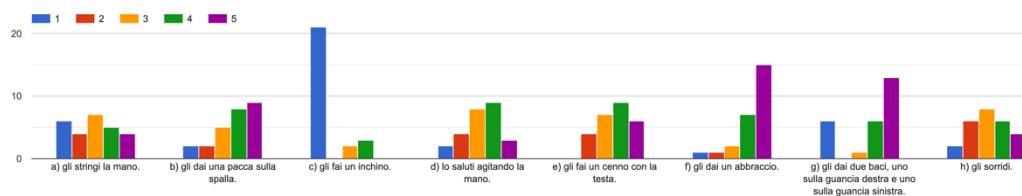
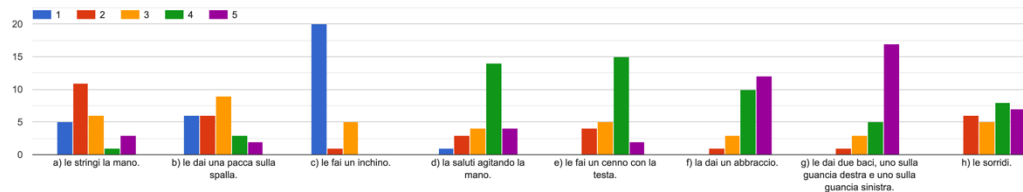


Figura 37

Prosemica e gestemica con interattanti socialmente vicini di sesso femminile

7. In Italia saluti in modo informale un'amica o una persona (donna) che conosco bene se:



Nel contesto del saluto, il 65% degli apprendenti ha attribuito significato positivo a gesti come l'abbraccio o i due baci sulle guance, ma va specificato che l'84,6% degli apprendenti è composto da donne, per le quali dare un abbraccio e salutare con due baci sulle guance rimane plausibile con tutte le tipologie di interattanti, a prescindere dal genere. Tuttavia, in Brasile questo gesto è consolidato anche in ambienti meno intimi e può variare in base alla regione e al grado di confidenza tra le persone. Ad esempio, in alcune zone brasiliane si dà un solo bacio, mentre in altre ne sono previsti fino a tre, ma il contesto sociale e culturale gioca un ruolo determinante nel definirne l'appropriatezza.

Per il rimanente 15,4% di uomini, invece, se scambiarsi un abbraccio con un altro uomo con cui si ha confidenza è verosimile, dare un bacio rimane una scelta preferibile solo nel caso l'interattante sia una donna. Questa differenza, in effetti, è abbastanza comune sia in Italia che in Brasile: il contatto fisico tra uomini è spesso limitato a gesti meno intimi, come una stretta di mano o un abbraccio breve. Rimane, tuttavia, una certa incertezza rispetto al sorriso come saluto: in Brasile è un gesto cordiale e caloroso, ma, come è emerso durante la discussione, gli apprendenti dichiarano di temere fraintendimenti nello scambiare sorrisi troppo prolungati, manifestando insicurezza rispetto alla reazione degli interattanti italiani. In Italia, in realtà, il sorriso di per sé è tendenzialmente percepito come un gesto cortese, ma non necessariamente vincolante a livello relazionale. Il timore di essere fraintesi, dunque, è riconducibile a un'insicurezza rispetto alla capacità di sapersi adattare alle regole non scritte della cultura italiana che, comparata a quella brasiliana, viene avvertita dagli apprendenti come gerarchizzata e molto più attenta

alla forma, non solo sul piano linguistico. L'attenzione alla "bella figura", pertanto, emerge fin da subito in maniera del tutto spontanea, sottolineando la necessità di intervenire in termini glottodidattici, come ci si propone qui.

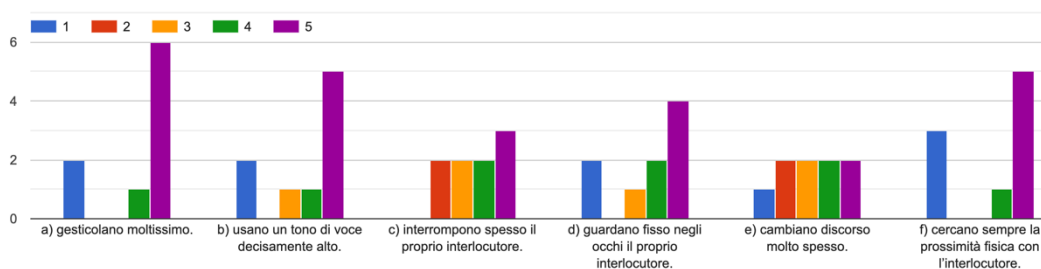
7.2.2 PERCEZIONI NELL'UNITÀ SPERIMENTALE LS DA REMOTO LS GRUPPO LS_JP

La comunicazione non verbale italiana, caratterizzata da un ampio uso della gestualità e dal contatto visivo, emerge come elemento distintivo rispetto alle aspettative degli apprendenti giapponesi (Figura 38).

Figura 38

Gesticolazione e comportamenti non verbali

1. Generalmente, gli italiani quando parlano...



Dai dati emerge che il 66,67% degli apprendenti crede che gli italiani gesticolino moltissimo, mentre il 44,44% nota un contatto visivo intenso. Non solo: il 55,56% degli apprendenti identifica una prossimità fisica significativa come parte integrante delle interazioni, e altrettanti riconoscono il tono di voce alto come un tratto distintivo. Riguardo al tono di voce e ai turni di parola, per i pochi contatti avuti con il contesto socioculturale di riferimento, i dati indicano una certa incertezza. Durante la discussione in plenaria successiva al PPQ, in effetti, gli apprendenti hanno dichiarato di non voler dare un'impressione sbagliata di sé ma,

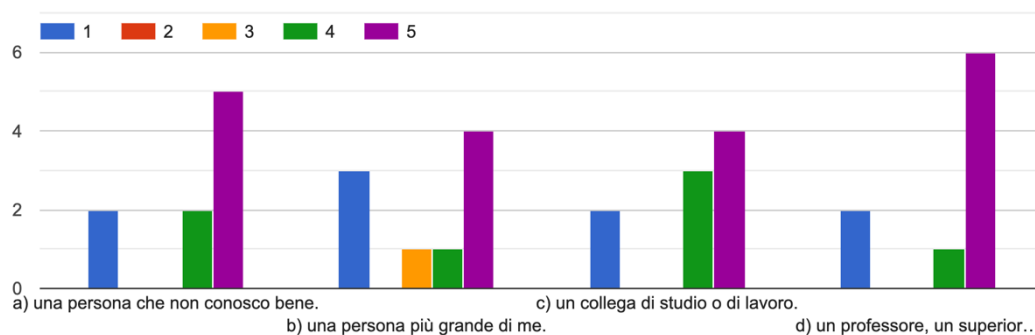
non avendo mai avuto modo di misurarsi con queste dimensioni dell'interazione per loro inedite, temono di risultare inappropriati e, addirittura, offensivi. Per quanto questo timore possa essere comprensibile, bisogna constatare, tuttavia, che molti dei giudizi degli apprendenti si basano sull'immagine marcatamente stereotipata che esiste in Giappone rispetto agli italiani, documentati, fra l'altro, in alcuni studi, come quello di Zamborlin (2017) che evidenzia come l'immaginario giapponese sugli italiani si concentri su caratteristiche quali passionalità, emotività e una propensione al contatto fisico, elementi spesso enfatizzati nei media e nella cultura popolare giapponese⁵⁵.

Passando all'uso del registro formale, in linea con le percezioni raccolte anche nelle altre unità, si registra una certa incertezza sull'utilizzo della formalità in contesti non automaticamente chiari (Figura 39).

Figura 39

Uso del registro formale

2. In genere, in italiano è meglio usare un linguaggio formale con...



⁵⁵ Lo studio esplora il ruolo degli stereotipi culturali nella comunicazione interculturale, con particolare attenzione al carattere passionale attribuito agli italiani, spesso percepiti come vivaci, emotivi e autentici. Questa immagine idealizzata, in contesti giapponesi, viene ulteriormente accentuata dal contrasto con l'approccio più formale e contenuto tipico della cultura locale, rafforzando la radicazione di tali stereotipi.

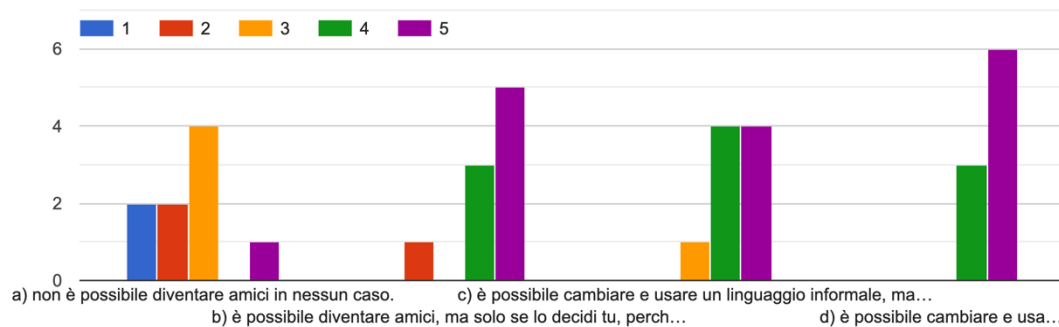
Analogamente all'altra unità sperimentale LS (Gruppo LS_USP), il riconoscimento dell'importanza del registro formale è centrale nella rappresentazione della cultura italiana anche da parte del Gruppo LS_JP. Tuttavia, durante la discussione in plenaria si è osservato che le percezioni degli apprendenti giapponesi sembrano riflettere un certo senso di sfida nell'adattarsi a questa norma, considerata - dal loro punto di vista - come meno complessa rispetto all'intricatissima struttura onorifica del giapponese a cui si è fatto riferimento nella sezione 3.1. del presente lavoro.

Il 55,56% degli apprendenti riconosce la necessità di un registro formale con persone sconosciute, il 44,44% con una persona di età superiore al parlante e altrettanti con un collega, evidenziando una percezione abbastanza uniforme tra i diversi contesti. In realtà, quest'ultimo aspetto evidenzia una rappresentazione meno chiara delle convenzioni italiane nel contesto lavorativo o accademico. Durante la discussione in plenaria, infatti, gli apprendenti hanno evidenziato che in Giappone il rispetto gerarchico e l'uso di onorifici rendono il sistema della propria L1 più rigido e, paradossalmente, per certi versi, addirittura più semplice da individuare. In Italia, al contrario, la gestione del registro sembra più fluida e legata al contesto, con una possibilità di negoziazione che non trova un corrispondente immediato nella lingua giapponese (Figura 40).

Figura 40

Transizione dalla formalità all'informalità

3. In italiano, se usi regolarmente un linguaggio formale con una persona...

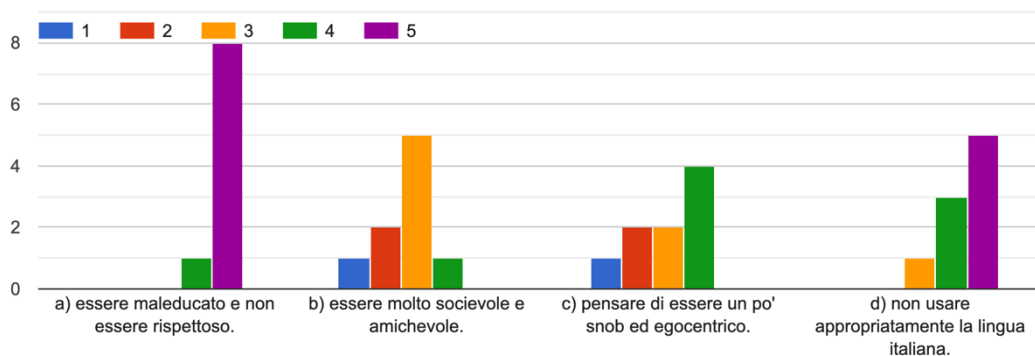


Si osserva che la transizione tra formalità e informalità è percepita come un aspetto complesso della pragmatica italiana. Le risposte indicano che il 44,44% degli apprendenti è consapevole delle dinamiche richieste per questa transizione, ma solo il 22,22% si sente pienamente sicuro nel gestirla. Questi dati sottolineano una rappresentazione che combina curiosità e incertezza verso norme italiane che richiedono una negoziazione continua delle relazioni interpersonali. Durante la discussione plenaria, è stato notato come la flessibilità italiana in questo ambito rappresenta una sfida per apprendenti abituati a norme più codificate e, per alcuni, le conseguenze relative a un utilizzo inappropriato possono essere anche piuttosto negative (Figura 41).

Figura 41

Uso inappropriato del registro informale

4. In italiano, se usi un linguaggio informale in un contesto inappropriato, potresti dare l'impressione di...



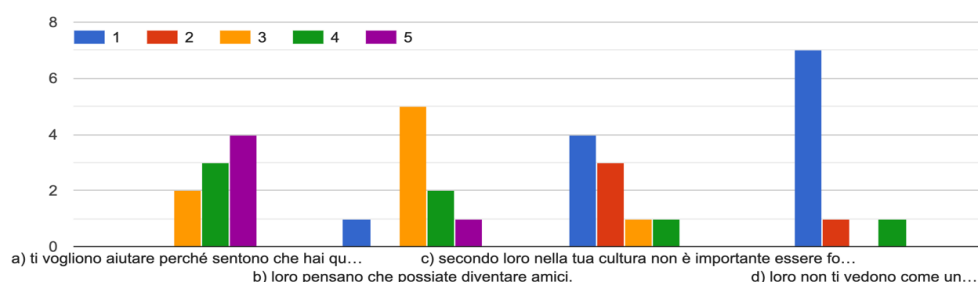
Il rischio di utilizzare il registro informale in modo inappropriato è rappresentato dagli apprendenti giapponesi come un potenziale punto critico, tanto da portare la totalità di loro a sostenere che questo possa essere interpretato dagli interattanti italiani come un segno di maleducazione e mancanza di rispetto. Durante la discussione, questo dato è stato interpretato alla luce delle considerazioni degli apprendenti, restituendo un'immagine diversa: il motivo alla base della loro percezione è collegato a quanto avviene nella propria L1, in cui un inappropriato utilizzo del dispositivo linguistico della formalità è percepito come un

errore molto grave. Malgrado questo, in riferimento alla pragmatica dell'italiano, gli apprendenti percepiscono di poter contare sulla collaborazione degli interattanti (Figura 42).

Figura 42

Reazioni degli apprendenti all'uso esclusivo del registro informale nei propri confronti

5. Se in italiano gli altri con te usano solo un linguaggio informale, vuol dire che...



I dati della Figura 42 confermano la percezione relativa alla presunta collaboratività degli italiani che, secondo la totalità degli apprendenti, potrebbero continuare a usare il "tu" per agevolarli nell'utilizzo della lingua. In termini di stereotipi, questa sorta di innata "benevolenza" degli italiani è stata riportata da tutti gli apprendenti anche durante la discussione in plenaria. È chiaro che una generalizzazione di questo tipo vada evitata in riferimento a qualsiasi contesto; per il Giappone, in particolare, riuscire a infrangere con tatto certe immagini idilliache risulta essere, tuttavia, un'opera ancora più complessa. Studi recenti, come quelli di Yagi e Kleinberg (2011)⁵⁶ o Takahashi (2013)⁵⁷, offrono una prospettiva sociologica utile per analizzare la tendenza dei giapponesi a credere agli stereotipi culturali. Gli studi citati evidenziano come il forte senso di collettività nella cultura

⁵⁶ Lo studio analizza come i giapponesi percepiscano stereotipi culturali, evidenziando il contrasto tra il senso di collettività giapponese e la percezione di spontaneità e calore degli italiani, aspetti che influenzano il modo in cui le collaborazioni interculturali vengono strutturate.

⁵⁷ Takahashi esplora come la formalità e il rigore della cultura giapponese contribuiscano a radicare immagini idealizzate delle culture straniere, come quella italiana, evidenziando elementi percepiti come distintivi, quali la passionalità e il calore umano.

giapponese porti a una maggiore accettazione di immagini stereotipate, specialmente quando riguardano culture percepite come idealizzate.

Questa caratteristica emerge anche nell'analisi dei dati relativi agli aspetti prossemici e gestemici illustrati nelle Figure 43 e 44.

Figura 43

Prossemica e gestemica con interattanti socialmente vicini di sesso maschile

6. In Italia saluti in modo informale un amico o una persona (uomo) che conosco bene se...

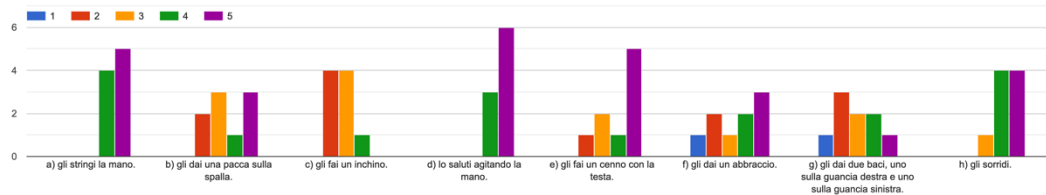
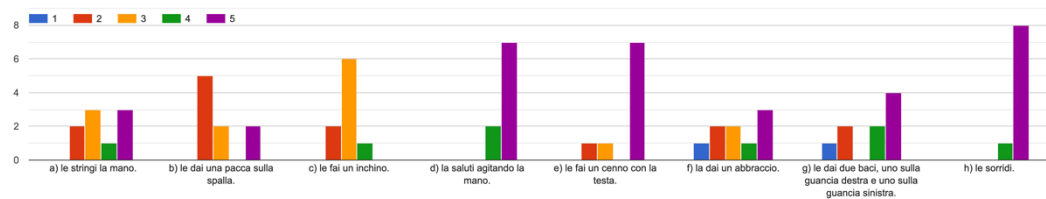


Figura 44

Prossemica e gestemica con interattanti socialmente vicini di sesso femminile

7. In Italia saluti in modo informale un'amica o una persona (donna) che conosco bene se:



Il contatto fisico come i baci sulle guance o gli abbracci è percepito dal 55,56% come una parte distintiva delle interazioni italiane, anche se il 33,33% lo considera inappropriato in contesti meno familiari. Analogamente, il sorriso, che può avere significati diversi rispetto alla cultura giapponese, rappresenta una fonte di curiosità e, al contempo, di potenziale fraintendimento per gli apprendenti. Durante la discussione plenaria, molti di loro hanno sottolineato che in Giappone il contatto fisico, a prescindere dall'interattante, è molto limitato e che questo influisce sulla percezione di calore o invadenza delle interazioni italiane. Come si

nota, infatti, non ci sono sostanziali differenze tra le Figure 43 e 44, nonostante si tratti di interattanti di genere differenti: in entrambi i casi vengono preferite soluzioni che non implicano il contatto fisico - tutti saluterebbero con la mano e l'88% di loro farebbe un cenno con la testa - e che, in un certo senso, permettono di ricorrere a espedienti, secondo la percezione degli apprendenti, accettabili per entrambe le culture.

7.2.3 PERCEZIONI NELL'UNITÀ DI CONTROLLO L2 IN PRESENZA GRUPPO L2_UNISTRAPG

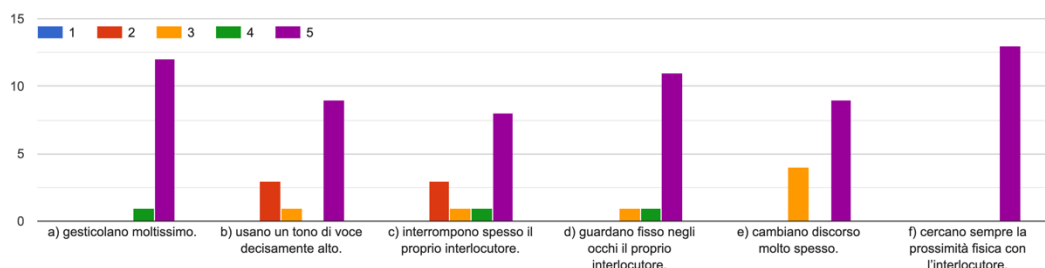
L'unità di controllo L2 in presenza (Gruppo L2_UniStraPg) rappresenta un contesto ricco per osservare le percezioni pragmatiche iniziali in un ambiente multiculturale. Gli apprendenti provengono da nazioni diverse, tra cui Cina, Russia, Stati Uniti e Iran, e costituiscono quindi un gruppo eterogeneo per *background* linguistico e culturale. Tuttavia, a differenza delle unità sperimentali LS, questi studenti hanno la possibilità di confrontarsi quotidianamente con il contesto socioculturale italiano, fattore che contribuisce a dare maggiore uniformità e decisione alle risposte dei questionari somministrati.

Cominciando già da quanto emerge chiaramente dalla Figura 45, quasi tutti gli apprendenti associano agli italiani un uso frequente e marcato dei gesti, con oltre il 90% che attribuisce un punteggio elevato (4 o 5) all'importanza della gestualità nella comunicazione. Analogamente, il tono di voce alto è riconosciuto come caratteristica distintiva, sebbene una piccola percentuale (circa il 10%) lo ritenga eccessivo. Per quanto riguarda il contatto visivo, gli apprendenti esprimono un accordo generale sulla sua centralità, anche se alcuni studenti di origine asiatica manifestano riserve, percependolo talvolta come invadente.

Figura 45

Gesticolazione e comportamenti non verbali

1. Generalmente, gli italiani quando parlano...

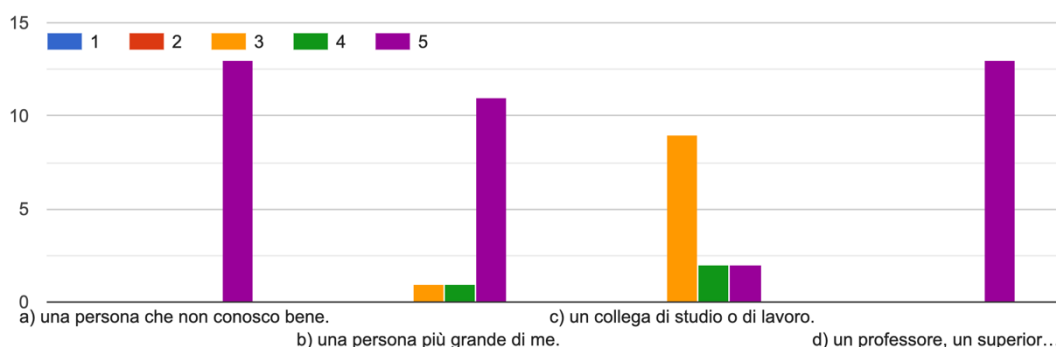


L'item successivo (Figura 46) si concentra sull'importanza del linguaggio formale con diversi tipi di interlocutori. Vi è consenso significativo sull'utilizzo del registro formale con sconosciuti o superiori, dove i punteggi medi raggiungono quasi il massimo (5/5). Tuttavia, si riscontra una variabilità maggiore nelle interazioni tra pari: il 65% degli apprendenti riconosce l'importanza del registro formale anche con colleghi, mentre il restante 35% preferisce un approccio più informale, probabilmente influenzato dalle norme culturali meno rigide dei propri contesti di origine, come, probabilmente, nel caso degli Stati Uniti.

Figura 46

Uso del registro formale

2. In genere, in italiano è meglio usare un linguaggio formale con...

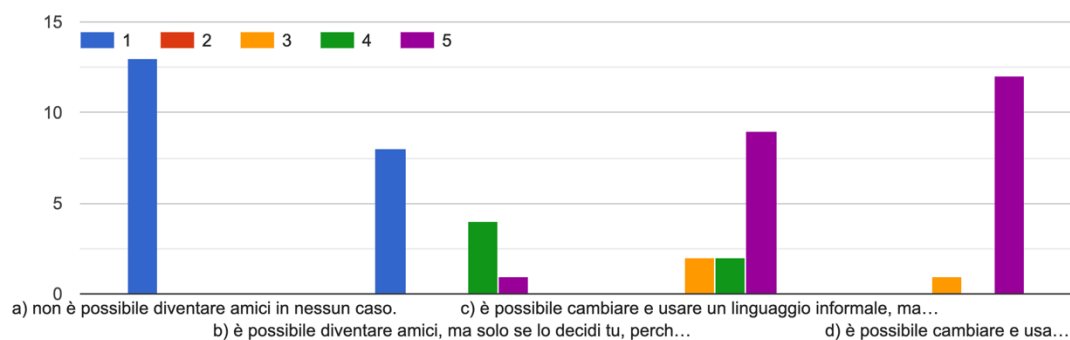


La transizione dal registro formale a quello informale (Figura 47) è stata percepita come meno problematica rispetto a quanto osservato nelle unità sperimentali LS. Più del 70% degli apprendenti del Gruppo L2_UniStraPg si dichiara sicuro nel gestire questa dinamica, grazie all'esposizione quotidiana al contesto italiano. Tuttavia, durante le discussioni in plenaria, gli apprendenti hanno evidenziato alcune criticità legate alle differenze culturali: gli studenti cinesi e iraniani, in particolare, hanno sottolineato che sarebbe stato utile conoscere alcune caratteristiche pragmatiche dell'italiano, diverse dalla propria lingua e cultura, prima del loro arrivo in Italia. Per molti di loro, infatti, non essere provvisti di un quadro interpretativo di norme socioculturali, entro il quale provare a muoversi, ha significato fare più fatica nel già complesso processo di adattamento alla nuova realtà.

Figura 47

Transizione dalla formalità all'informalità

3. In italiano, se usi regolarmente un linguaggio formale con una persona...

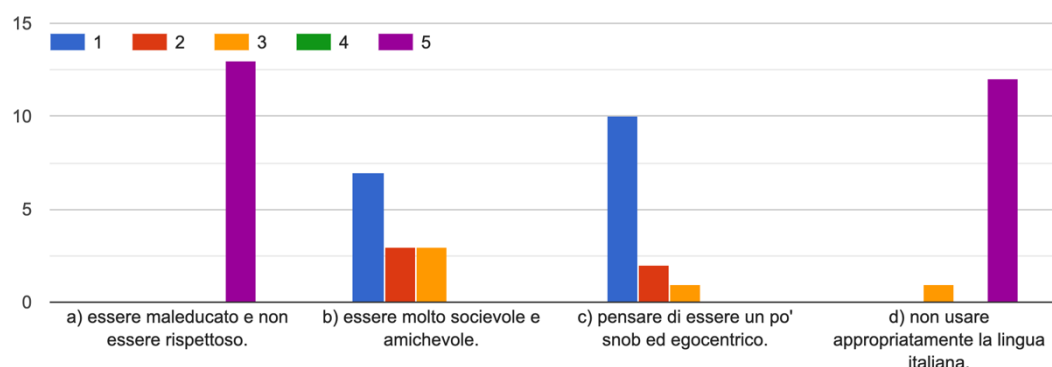


L'analisi dei dati prosegue con l'item relativo al rischio di utilizzo inappropriato del registro (Figura 48). La maggior parte degli studenti riconosce che un errore di registro potrebbe essere interpretato come irrispettoso o inappropriato. Tuttavia, il confronto quotidiano con parlanti nativi sembra aver ridotto significativamente queste insicurezze rispetto ai risultati delle unità sperimentali LS, dove tali errori erano percepiti come più gravi.

Figura 48

Uso inappropriato del registro informale

4. In italiano, se usi un linguaggio informale in un contesto inappropriato, potresti dare l'impressione di...



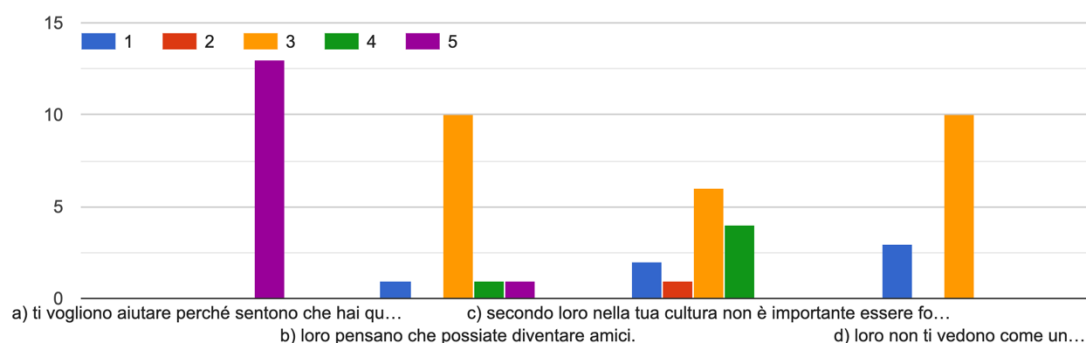
Un ulteriore approfondimento riguarda le reazioni degli apprendenti all'uso esclusivo del registro informale nei loro confronti da parte degli italiani (Figura 49). Circa il 60% degli studenti interpreta questa scelta come un segnale di vicinanza e amicizia, mentre una parte del restante 40% ritiene che possa essere un'indicazione della percezione di una mancata rilevanza della formalità nella loro cultura di origine. Il dato che colpisce, tuttavia, riguarda un aspetto strettamente legato alla comunicazione con la comunità di riferimento, come delineato nella sezione 2.2., parlando dell'adattamento pluri-culturale: il 77% degli studenti percepisce che è possibile che un interattante italiano, utilizzando il registro informale, pensi di non dover mostrare rispetto nei loro confronti. Dalla discussione in plenaria, questo dato è stato interpretato alla luce dei racconti degli studenti in merito a esperienze personali negative: molti di loro hanno riferito di essersi sentiti a disagio quando, nonostante i tentativi di porsi appropriatamente dando del Lei al personale di un ufficio o a un negoziante, giusto per citare alcuni esempi più comuni, non solo non hanno ottenuto reciprocità di trattamento, ma hanno spesso trovato interattanti italiani che facevano ricorso a un *foreigner talk* molto marcato,

caratterizzato da frasi con verbi all'infinito e onomatopée inesistenti, oltre che da un tono di voce decisamente alto⁵⁸.

Figura 49

Reazioni degli apprendenti all'uso esclusivo del registro informale nei propri confronti

5. Se in italiano gli altri con te usano solo un linguaggio informale, vuol dire che...



Infine, la prossemica e la gestualità nel contesto di interazione con interlocutori socialmente vicini sono illustrate nelle Figure 50 e 51.

Per quanto riguarda le interazioni con uomini (Figura 50), il 70% degli apprendenti valuta positivamente gesti come la stretta di mano o un abbraccio breve, considerandoli adeguati. Tuttavia, è importante sottolineare che il concetto di abbraccio, alla stregua dello scambio di baci sulla guancia, come si è potuto constatare nell'analisi dei dati relativi al Gruppo LS_USP, varia notevolmente tra culture diverse. Gli statunitensi, ad esempio, tendono ad abbracciare con maggiore

⁵⁸ Il *foreigner talk* è stato inizialmente descritto da Ferguson (1971, p. 143-150) come uno stile comunicativo semplificato adottato dai parlanti nativi per facilitare l'interazione con i non nativi. Tuttavia, ricerche successive (Kramsch, 1998, p. 42; Jenkins, 2000, p. 58-62) hanno evidenziato che può assumere connotazioni discriminanti quando utilizzato con intenzione condiscendente o per sottolineare una presunta superiorità del parlante nativo. Studi di Scollon & Scollon (2001, p. 215-220) e van Lier (1996, p. 130-135) mostrano come il *foreigner talk* possa rafforzare stereotipi e disuguaglianze culturali, creando disagio e una percezione di infantilizzazione nei parlanti non nativi. Questo approccio, pur motivato talvolta da intenzioni di aiuto, rischia di compromettere l'autostima e la motivazione del parlante non nativo, ostacolandone l'integrazione linguistica e culturale.

spontaneità rispetto ai russi, mentre cinesi e iraniani mostrano una maggiore riservatezza in queste situazioni (Kendon, 2014). Questo aspetto culturale influisce sulla percezione e sull'accettazione di tali gesti. Tuttavia, il restante 30% esprime dubbi sulla loro appropriatezza, con variazioni significative a seconda del genere dell'apprendente: le studentesse tendono a valutare più positivamente questi gesti rispetto agli studenti maschi, che manifestano maggiore riservatezza in tali contesti. Durante la discussione in plenaria sono emersi elementi utili per approfondire l'analisi, evidenziando come queste differenze siano influenzate dal contesto culturale di provenienza e dalle esperienze personali. Nel caso delle interazioni con donne (Figura 51), l'80% degli studenti ritiene appropriati saluti come il bacio sulla guancia. Anche in questo caso, il significato attribuito al gesto varia a seconda del contesto culturale: in culture più riservate, come quelle cinese e persiana, ad esempio, il bacio sulla guancia è visto come un gesto molto intimo (De Marco, 2020). Non solo: le risposte variano significativamente anche in base al genere dell'apprendente. Chi ha dichiarato di appartenere al genere maschile tende a percepire la prossimità con disagio, soprattutto se si tratta di un abbraccio o un bacio nei confronti di un altro uomo; al contrario, chi ha dichiarato di appartenere al genere femminile, soprattutto se si tratta di salutare un'altra donna, non reputa né l'abbraccio né il bacio sulla guancia qualcosa di sconveniente.

Figura 50

Prosemica e gestemica con interattanti socialmente vicini di sesso maschile

6. In Italia saluti in modo informale un amico o una persona (uomo) che conosco bene se...

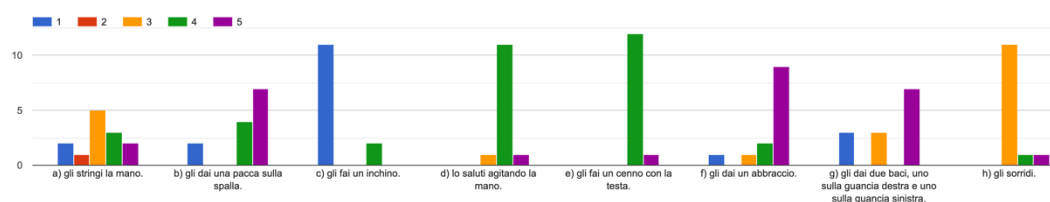
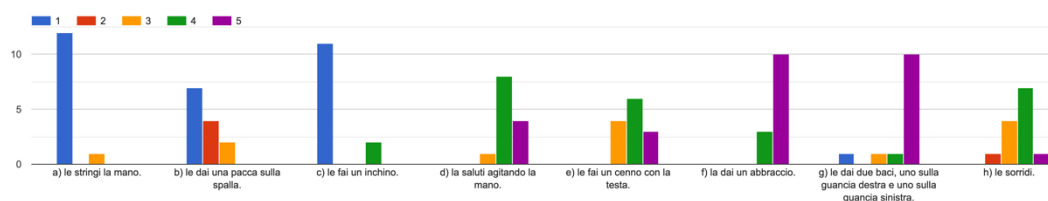


Figura 51

Prossemica e gestemica con interattanti socialmente vicini di sesso femminile

7. In Italia saluti in modo informale un'amica o una persona (donna) che conosco bene se:



Nel complesso, i dati sulle percezioni iniziali dell'unità di controllo in presenza Gruppo L2_UniStraPg, a differenza di quanto osservato nelle unità dei gruppi sperimentali LS, evidenziano quanto la frequente interazione con il contesto italiano contribuisca a uniformare le rappresentazioni pragmatiche degli apprendenti, offrendo un modello di riferimento stabile per l'acquisizione di competenze specifiche. Ciononostante, molti apprendenti hanno sottolineato che l'utilità della riflessione sugli aspetti socioculturali italiani avrebbe maggiore efficacia se realizzata prima di un'eventuale esperienza di soggiorno in Italia.

7.2.4 PERCEZIONI NELL'UNITÀ DI CONTROLLO L2 DA REMOTO GRUPPO L2_IT

L'unità di controllo L2 da remoto Gruppo L2_IT rappresenta un interessante punto di osservazione per valutare le percezioni pragmatiche iniziali in un contesto formativo diversificato. Gli apprendenti di questa unità frequentano regolarmente corsi in presenza presso le loro università italiane, ma provengono da paesi tra cui l'Argentina, il Giappone e la Polonia.

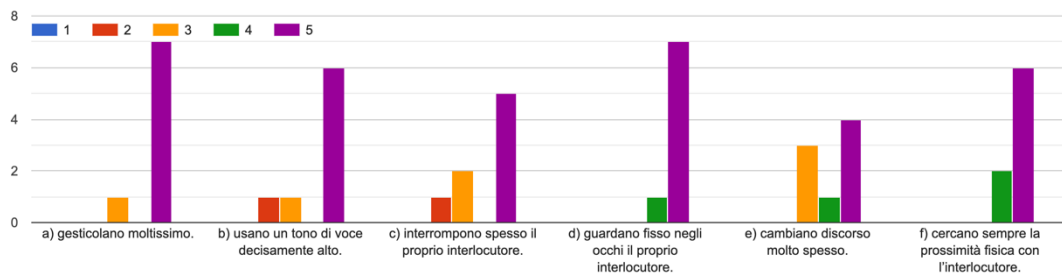
Come evidenziato dalla Figura 52, l'importanza attribuita alla gestualità nella comunicazione italiana è generalmente riconosciuta dagli apprendenti, anche se con una maggiore variabilità rispetto al Gruppo L2_UniStraPg. Circa l'80% degli intervistati attribuisce un punteggio elevato (4 o 5) all'uso dei gesti, ma il 20%

circa segnala una difficoltà nel decodificarne il significato, sottolineando l'importanza di una maggiore esposizione a esempi pratici di gestualità italiana.

Figura 52

Gesticolazione e comportamenti non verbali

1. Generalmente, gli italiani quando parlano...

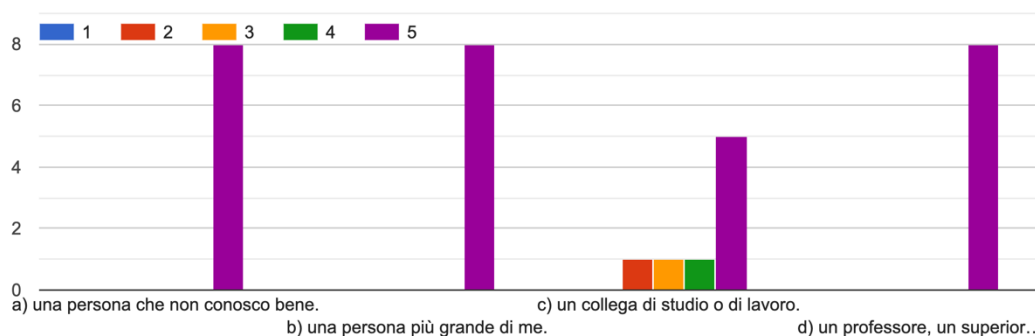


La Figura 53 si concentra sull'uso del registro formale con diversi tipi di interlocutori. Gli apprendenti del Gruppo L2_IT mostrano una consapevolezza generale dell'importanza del registro formale, specialmente con sconosciuti e superiori, con un punteggio medio vicino a 4,5 su 5. Al contrario, nell'interazione in un contesto accademico fra pari, così come emerso dalla discussione in plenaria, il 50% dei partecipanti ritiene più appropriato usare un registro più informale, vista la condivisione dell'esperienza universitaria e, in molti casi, anche la vicinanza anagrafica.

Figura 53

Uso del registro formale

2. In genere, in italiano è meglio usare un linguaggio formale con...

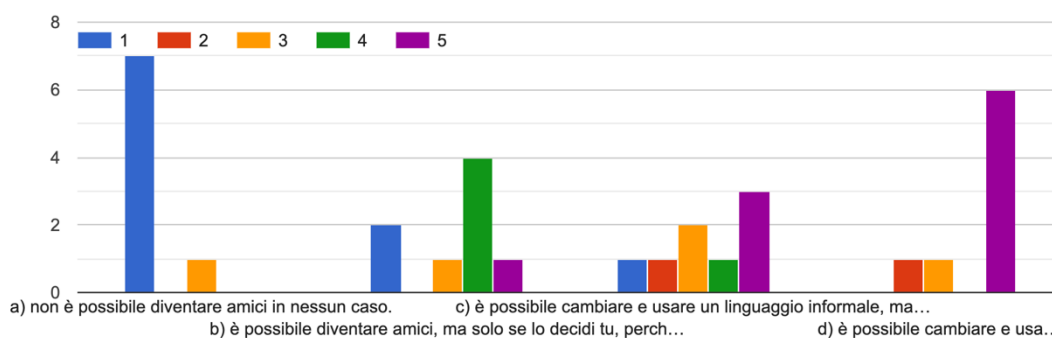


La transizione dal registro formale a quello informale (Figura 54) viene percepita come una sfida da circa il 60% degli intervistati. Questo dato, tuttavia, è in linea con quanto osservato nel Gruppo L2_UniStraPg, poiché entrambi i gruppi si sono già confrontati con le sfide socioculturali che l'inserimento in un percorso universitario italiano comporta. Anche in questo caso, durante le discussioni in plenaria, gli apprendenti hanno evidenziato l'utilità di riflettere su queste dinamiche prima del loro arrivo in Italia, riconoscendo che una maggiore preparazione avrebbe potuto facilitare l'adattamento.

Figura 54

Transizione dalla formalità all'informalità

3. In italiano, se usi regolarmente un linguaggio formale con una persona...

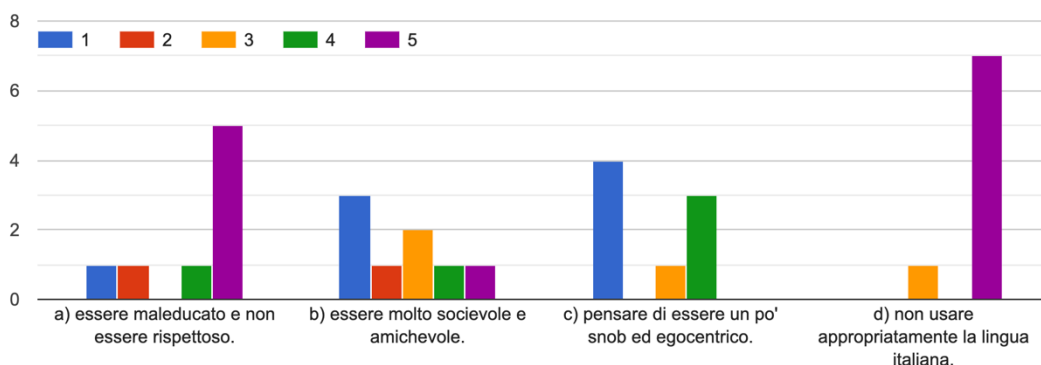


La Figura 55 illustra il rischio percepito di utilizzo inappropriato del registro. Il 75% degli studenti riconosce che un errore di registro potrebbe essere interpretato come irrispettoso o inappropriato. Tuttavia, la combinazione di interazioni in presenza e virtuali sembra attenuare parzialmente queste preoccupazioni, con molti apprendenti che riportano di sentirsi più a proprio agio nel gestire tali situazioni grazie all'esperienza maturata nei contesti accademici italiani.

Figura 55

Uso inappropriato del registro informale

4. In italiano, se usi un linguaggio informale in un contesto inappropriato, potresti dare l'impressione di...

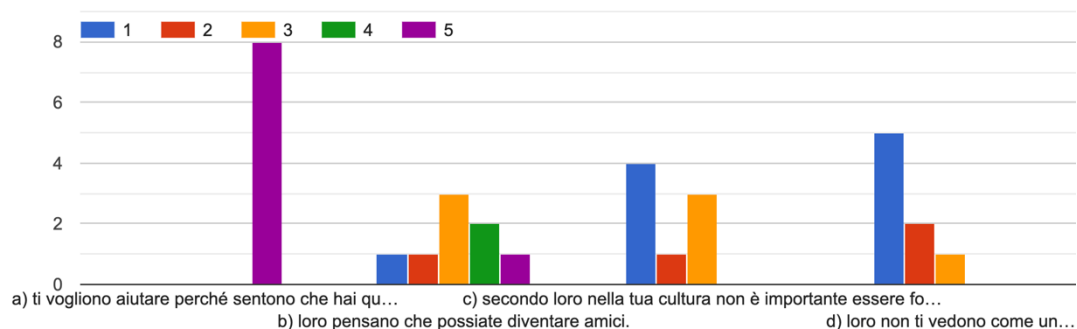


Le reazioni degli apprendenti all'uso esclusivo del registro informale da parte degli italiani (Figura 56) evidenziano una significativa variabilità. Circa il 50% degli intervistati interpreta questa scelta come un segnale di vicinanza e amicizia, mentre il restante 50% la percepisce come una mancanza di rispetto o come un'indicazione di una percezione stereotipata della loro cultura di origine. Questo aspetto discusso durante le sessioni di gruppo, oltre a riproporre episodi molto simili emersi nel Gruppo L2_UniStraPg, ha messo in luce la necessità di strategie per affrontare queste situazioni in modo più consapevole.

Figura 56

Reazioni degli apprendenti all'uso esclusivo del registro informale nei propri confronti

5. Se in italiano gli altri con te usano solo un linguaggio informale, vuol dire che...



Infine, per quanto riguarda le percezioni sulla prossemica e la gestualità con interattanti socialmente vicini, in merito alle interazioni con uomini (Figura 57), il 60% degli apprendenti valuta positivamente gesti come la stretta di mano, ma solo il 40% considera appropriato un abbraccio breve. Nel caso delle interazioni con donne (Figura 58), invece, il 70% ritiene adeguato il bacio sulla guancia, anche se le risposte variano significativamente in base al contesto culturale di provenienza. Gli apprendenti provenienti da culture più riservate, come quella giapponese, manifestano un maggiore disagio rispetto ai partecipanti argentini o russi, che invece trovano questi gesti più familiari.

Figura 57

Prossemica e gestemica con interattanti socialmente vicini di sesso maschile

6. In Italia saluti in modo informale un amico o una persona (uomo) che conosco bene se...

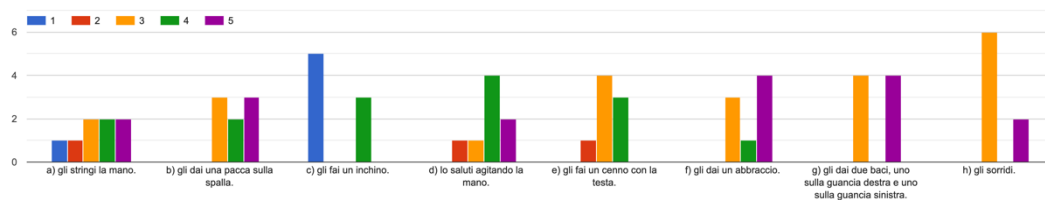
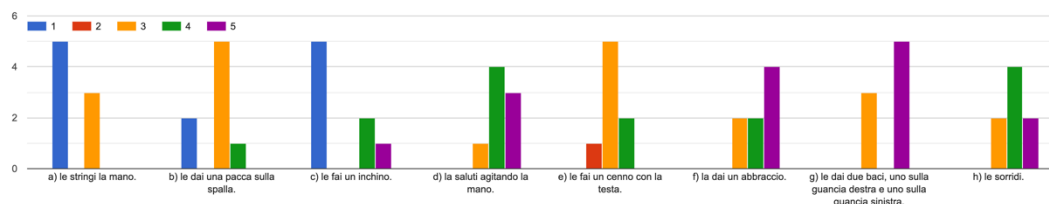


Figura 58

Prosemica e gestemica con interattanti socialmente vicini di sesso femminile

7. In Italia saluti in modo informale un'amica o una persona (donna) che conosco bene se:



Nel complesso, i dati del Gruppo L2_IT, in linea con quanto osservato nell'altra unità di controllo Gruppo L2_UniStraPg, rendono chiaro quanto il contatto con il contesto socioculturale italiano abbia un peso significativo nello sviluppo di una maggiore consapevolezza pragmatica negli apprendenti. Come per l'altra unità, infatti, anche in questa gli apprendenti sottolineano l'importanza di un approccio didattico che integri momenti di riflessione e pratica pragmatica da svolgere prima dell'incontro con la realtà socioculturale di riferimento. Questo, come giustamente molti di loro hanno osservato, non per eliminare lo *shock* culturale, della cui inevitabile esistenza sono tutti consapevoli, bensì per disporre degli strumenti pragmatici necessari a rendere l'esperienza in Italia più significativa, in termini generali di adattamento e, conseguentemente, di realizzazione personale in ambito universitario.

7.3 SR SCRITTO SUL CONCETTO DI BRUTTA FIGURA

In questa sezione si analizza l'uso dello *Stimulated Recall* (SR) come strumento chiave per esplorare le percezioni degli apprendenti sul concetto di "brutta figura" in contesti accademici italiani. Come delineato nella sezione 5.2.2., questo strumento consente di stimolare la riflessione degli studenti su eventi comunicativi già avvenuti, permettendo loro di riflettere sui processi cognitivi, emotivi e pragmatici alla base delle loro scelte linguistiche e comportamentali.

L'attività è stata strutturata a partire dalla visione del video "Una brutta figura all'università", presentato in plenaria, come descritto nella sezione 6.1.2., proponendo una situazione fortemente connotata dal punto di vista sociopragmatico. L'obiettivo principale dell'uso dello SR è indagare il grado di consapevolezza pragmatica degli studenti, analizzando come concetti quali la gestione della "faccia" (Goffman, 1967) e il mantenimento della "bella figura" influenzino le loro scelte comunicative.

Si procederà all'analisi di due esempi tratti dalle unità sperimentali LS e, vista la presenza di apprendenti di diversa provenienza, quattro esempi relativi alle unità di controllo L2.

7.3.1 ANALISI DI ESEMPI REALIZZATI NELLE UNITÀ SPERIMENTALI LS GRUPPO LS_USP E GRUPPO LS_JP

Il primo esempio di SR è relativo al Gruppo LS_USP. Si tratta di un elaborato realizzato da S., un ragazzo di 20 anni, nato e cresciuto a San Paolo del Brasile, ma con la curiosità di riscoprire la propria italianità, visto che i suoi nonni erano emigrati da Napoli. Lo studente racconta un episodio di "brutta figura" accaduto durante un soggiorno in Italia, che evidenzia non solo interferenze linguistiche, ma anche una mancata consapevolezza di norme culturali italiane.

Trascrizione 5

(S. – uomo, 20 anni; San Paolo, Brasile)

Alcuni anni fa, io sono andato in Italia per trovare i miei cugini. Io ero molto felice per conoscere la mia famiglia italiana e anche mangiare cibo italiano vero. Una sera, noi siamo andati in una trattoria vicino al mare. Il menù aveva tante cose di pesce, e io scelgo una pasta con frutti di mare. Quando il cameriere porta la pasta, io vedo sul tavolo il parmigiano. Come in Brasile, noi mettiamo formaggio su tutta la pasta, io prendo il cucchiaino e metto molto formaggio sopra la mia pasta. Tutti guardano me con una faccia grande, molto sorpresa, e il cameriere sorride. Un cugino dice: 'Noo! Che fai? In Italia la gente non mette il formaggio sul pesce!' Io divento rosso, tutto rosso, e dico: 'Ah, scusa! In Brasile la gente fa così! Io non sapevo!' Tutti ridono, ma non cattivamente, ridono gentilmente.

Alla fine, noi abbiamo mangiato e parlato tanto. Ogni volta che il cameriere passava vicino, miei cugini: 'Attento, lui colloca il formaggio sul pesce!' Adesso, lo so: in Italia, mai formaggio sul pesce!

Questo episodio mette in luce significative interferenze linguistiche e culturali, soprattutto per quanto riguarda l'influenza del portoghese brasiliano sull'italiano. L'uso dell'espressione "La gente" è particolarmente emblematico, poiché rappresenta un calco diretto del portoghese *A gente*. In portoghese, questa espressione indica comunemente la prima persona plurale, mentre in italiano "la gente" si riferisce a un gruppo generico di persone. La frase "In Brasile la gente fa così!", dunque, pur essendo comprensibile, produce un effetto di distanziamento dal comportamento personale dello studente, quasi come se volesse attribuirlo a una norma generale piuttosto che a una scelta individuale o culturale. Una riformulazione più diretta, come "Noi brasiliani facciamo così", sarebbe stata culturalmente più empatica, rendendo la spiegazione anche più vicina alle aspettative italiane.

Se, ad esempio, l'alternanza tra tempi verbali corretti, come "io sono andato" che si alterna a "io scelgo" invece di "ho scelto" può essere vista come una scelta "strategica" del tempo verbale più immediatamente "disponibile" è nell'uso di termini che non trovano la stessa corrispondenza idiomatica in italiano che emergono le interferenze più significative. Lo studente, ad esempio, usa "colloca" – evidente calco di *colocar* – al posto di "mette".

Un altro esempio interessante riguarda l'espressione "Tutti guardano me con una faccia grande, molto sorpresa". Una formulazione più naturale sarebbe potuta essere, per esempio, "Tutti mi hanno guardato sorpresi". Qui lo studente cerca di comunicare un concetto familiare in portoghese, ma qualche tipo di interferenza lessicale lo conduce a una frase che suona artificiale o poco naturale per un parlante nativo.

Dal punto di vista culturale, il racconto riflette una mancata consapevolezza delle norme pragmatiche italiane. L'abitudine brasiliana di mettere il formaggio su qualsiasi tipo di pasta viene riproposta in un contesto italiano senza considerare le differenze culturali. La reazione dello studente a questo errore, con la frase "Ah, scusa! In Brasile la gente fa così!", mostra come tenda a giustificare il proprio

comportamento facendo riferimento a una norma collettiva appartenente al proprio retroterra culturale, ma non a quello target.

Tutti questi elementi, sia di carattere più morfosintattico che pragmatico, sono stati comunicati allo studente in un *feedback* personalizzato *e-mail*. Nel messaggio, si è sottolineata l'importanza di evitare calchi diretti dalla lingua madre e di adattare le scelte linguistiche alle norme pragmatiche del contesto italiano. Il *feedback* ha invitato lo studente a riformulare alcune frasi chiave, come "La gente colloca", stimolandolo a riflettere sull'impatto pragmatico delle sue espressioni e sulla necessità di rendere più personale la propria comunicazione.

È stata, tuttavia, posta in evidenza la conclusione del racconto che, con la frase "Adesso, lo so: in Italia, mai formaggio sul pesce!", dimostra che l'esperienza ha prodotto un apprendimento significativo, sia linguistico che culturale, contribuendo a una maggiore consapevolezza delle differenze tra il comportamento brasiliano e quello italiano.

L'esempio relativo al Gruppo LS_JP, invece, si riferisce al racconto di K., una donna di 45 anni di Osaka, la quale riflette su una "brutta figura" fatta nella propria lingua in occasione di un'esperienza lavorativa passata.

Trascrizione 6

(K. - donna, 45 anni; Osaka, Giappone)

La mia brutta figura è molto difficile per spiegare in italiano.

In giapponese noi usiamo parole molto diverse quando parliamo di noi o di altre persone. Facciamo come dire a una persona che è brava e noi no. Siamo modesti.

Quando ero una matricola ho lavorato in un negozio e ho parlato con un cliente con le parole sbagliate. Volevo dire "Prego, si sieda" e ho detto "Douzo osuwarinattekudasai", ma dovevo dire "Douzo okakeninattekudasai". "Douzo" è come "Prego" e "Kudasai" è come "Per favore". Io ho sbagliato il verbo, perché "suwaru" e "okakeninaru" sono come in italiano "sedersi", ma io ho fatto casino e ho mischiato. In giapponese non ci sono io, tu, lei, quindi se sbagliamo il verbo diventa una confusione. Che figura!

Nella produzione della studentessa si notano numerose imprecisioni morfosintattiche, in parte dovute all'interferenza con il giapponese ("parlare con le parole"; "il verbo diventa una confusione"). Il focus dello SR riguarda, però, un

aspetto molto importante: l'utilizzo dei verbi onorifici, di cui si è fatta menzione nella sottosezione 3.1. parlando del complesso sistema della formalità della lingua giapponese.

La studentessa cerca di far capire il concetto usando diversi esempi e, per porre enfasi sull'errore, usa un'espressione molto colloquiale come "io ho fatto casino". Nel suo complesso, pur non essendo un'esperienza riconducibile direttamente al contesto socioculturale italiano, lo SR denota un grado di consapevolezza che può rappresentare un *transfer* positivo verso l'italiano.

Nel *feedback* inviatale, infatti, oltre ad alcuni suggerimenti di tipo morfosintattico, è stata posta attenzione a quanto la formalità italiana, rispetto a quella giapponese, sia sì meno codificata, ma anche più flessibile, dando la possibilità, in alcuni casi, di negoziare con il proprio interattante. Questo aspetto, infatti, è stato oggetto di uno degli incontri in plenaria, dando la possibilità di riflettere proprio su questo aspetto non presente in contesti linguistico-culturali come quello giapponese.

7.3.2 ANALISI DI ESEMPI REALIZZATI NELLE UNITÀ DI CONTROLLO L2 GRUPPO L2_UNISTRAPG E GRUPPO L2_IT

Per l'analisi degli SR realizzati durante la fase di controllo, sono stati scelti esempi molto vari: per l'unità presenziale Gruppo L2_UniStraPg, i racconti di uno studente statunitense e di una studentessa iraniana; per l'unità da remoto Gruppo L2_IT, i racconti di una donna russa e una argentina.

Il primo SR è stato realizzato da O., uno studente statunitense di 24 anni in Italia per il proprio *year abroad*.

Trascrizione 7

(O. – uomo, 24 anni; Washington, Stati Uniti)

Lavoravo in un hotel a New York e una volta ho preso una chiamata di una signora di Atlanta. Io non la conoscevo, ma mi ha salutato e mi ha chiesto "com'è andato il tuo fine settimana?". Io ho detto "Io ho lavorato, signora. Perché? Lei che cosa ha fatto?" e lei mi ha detto "non ho fatto niente di speciale". Ho raccontato a una collega del sud che per me era strano questa domanda, ma lei mi ha detto che persone del sud fanno molto "small talk" per essere gentili. Forse ho fatto una brutta figura, ma non intendevo essere scortese.

Nel suo racconto, O. dice di non conoscere la consuetudine di fare *small talk*, anche con sconosciuti. Come nel caso di K. nell'unità Gruppo LS_JP, anche O. riflette su un aspetto della propria cultura, confessando di essersi reso conto solo dopo dell'eventuale "brutta figura". Questo aspetto, seppur non direttamente correlato all'esperienza di studio in Italia, denota comunque una capacità di analizzare retrospettivamente un proprio comportamento interazionale.

Nell' *feedback* inviato a O., unitamente a qualche osservazione sulle interferenze tra inglese e italiano ("ho preso una chiamata", "ha detto che persone del sud fanno"), è stata fatta notare la sua capacità di riflettere su un aspetto culturale molto importante: si è accorto del cortocircuito e si è confrontato con una sua pari.

Anche l'altro esempio tratto dall'unità presenziale Gruppo L2_UniStraPg è una riflessione retrospettiva rispetto a una "brutta figura" fatta nella propria cultura. Ne ha parlato E., una ragazza di Teheran in Italia per un anno.

Trascrizione 8

(E. – donna, 23 anni; Teheran, Iran)

Quando penso a una brutta figura, mi viene in mente un episodio di quando ero bambina in Iran. Avevo circa otto anni e un giorno siamo andati a trovare dei vicini. Mi piacevano tanto i loro dolci, soprattutto il "baghlava". Quando uno degli ospiti me ne ha offerto un pezzo, ho detto subito sì con entusiasmo.

Più tardi, a casa, mia madre mi ha spiegato che in Iran non si accetta subito un'offerta. Bisogna rifiutare almeno una o due volte per essere educati, anche se in realtà si vuole accettare. Mi ha detto che il mio comportamento poteva sembrare maleducato o troppo diretto, e che avevo fatto una piccola brutta figura.

Quell'episodio mi ha insegnato una cosa importante sulla mia cultura. Ho capito che il "tarof" è un modo per mostrare rispetto e che ci sono regole non scritte che bisogna seguire per evitare di mettere in imbarazzo gli altri o se stessi. Anche se ero solo una bambina, mi sono sentita molto in imbarazzo, ma è stato un errore utile per imparare.

La riflessione di E. è molto significativa, perché ragiona su uno schema culturale molto importante nella cultura persiana: il *tarof*, uno schema culturale che impone di rifiutare inizialmente un'offerta, anche se è gradita, per accettarla la volta dopo. Questo schema culturale persiano è strettamente legato allo *sharmandegi* di cui si è fatta menzione nella sottosezione 3.3.3. ed è una codificazione della gratitudine. E. racconta molto chiaramente la sensazione di imbarazzo provata nel capire il proprio errore, ma evidenzia anche l'apprendimento raggiunto.

Nel *feedback*, trattandosi di un testo senza particolari elementi critici a livello morfosintattico, l'enfasi è stata posta sull'aspetto culturale, facendo riflettere E. sul fatto che anche in alcune zone d'Italia esiste una sorta di *tarof*, ma che non si tratta di una norma sociale codificata in maniera così marcata, come, invece, appare essere in Iran.

Passando alla disamina degli SR realizzati nel Gruppo L2_IT, infine, gli esempi selezionati riguardano un uso azzardato dell'ironia da parte di una donna russa con un proprio parente, nel primo caso, un caso di transfer pragmatico tra spagnolo argentino e italiano di una donna argentina di origine italiana, nel secondo.

Trascrizione 9

(A. – donna, 37 anni; Mosca, Russia)

Era il compleanno di mio zio Oleg. Siamo andati tutti a casa sua per una festa. Abbiamo fatto un brindisi con il vodka e tutte le persone hanno detto una frase per auguri a zio Oleg. Quando ho fatto io ho detto "Auguri, spero tu abbia più vodka che problemi". Tutti mi hanno guardato in modo strano e dopo mia cugina Irina mi ha detto "Sei pazza? Perché non hai fatto un complimento? Perché non hai parlato di comportamento? Hai detto che deve avere più vodka che problemi. È molto strano!". Io pensavo che era simpatico, ma forse ho fatto una brutta figura. Dopo ho chiesto scusa a zio Oleg.

Nel suo racconto, A., 37 anni, russa di Mosca, da diversi anni in Italia e iscritta all'Università di Padova per diventare infermiera, racconta di questo episodio imbarazzante avvenuto al compleanno dello zio. Dal suo SR risulta chiara

l'intenzione di voler dire qualcosa di simpatico, ma la battuta "Spero tu abbia più vodka che problemi" pare non aver funzionato, a giudicare dall'imbarazzo avvertito e dal rimprovero della cugina. A., in realtà, non specifica di aver riflettuto sull'accaduto, ma riporta di aver chiesto scusa allo zio.

Il *feedback*, dunque, oltre a evidenziare alcuni errori morfosintattici tipici non solo dei russofoni, come l'omissione degli articoli ("Perché non hai parlato di comportamento?) e il ricorso al discorso diretto ("io ho detto", "mi ha detto"), si è concentrato sulla mancata riflessione, chiedendo ad A. se avesse capito il perché di questo imbarazzo e come avrebbe potuto fare per evitarlo. La risposta a questi quesiti non è stata data per iscritto, ma durante l'incontro successivo in classe, quando A., avendo, probabilmente, riflettuto sulla spiegazione da fornire, ha riportato di aver capito che l'ironia, anche nella propria L1, può essere fraintesa e che, per questo, cerca di non commettere leggerezze simili in italiano.

Il secondo e ultimo esempio, similmente a quanto riportato da S. nel Gruppo LS_USP, S., 35 anni, argentina di Buenos Aires a Milano per lavoro e studio, racconta un episodio di *brutta figura* dovuta a un *transfer* pragmatico.

Trascrizione 10

(S. - donna, 35 anni; Buenos Aires, Argentina)

Mi chiamo S., sono argentina con origini italiane e lavoro a Milano da qualche mese. Un giorno, in ufficio, avevo bisogno di un documento che era nella scrivania della mia collega Francesca. Senza pensarci troppo, le ho detto: "Francesca, dammi quel documento blu nella scrivania." Lei mi ha guardato strana, ma mi ha passato il documento. Non ho pensato a questa cosa subito, ma dopo si "Forse sono stata troppo diretta?" "Magari ho sbagliato anche qualche parola?". Ovviamente, in italiano si dice "sulla scrivania," non "nella" che sembra "en la mesa". Poi, il documento, in realtà era azzurro. Io ho detto "blu" perché in spagnolo "azul" si traduce quasi sempre così. Queste cose, forse, ha suonato strano a Francesca, però ho sentito che ho fatto una brutta figura, ma non so perché. Io conosco Francesca e usciamo anche insieme, qualche volta. Forse devo dire "per favore"? Devo stare attenta la prossima volta.

S. si rende conto di non essere stata pragmaticamente appropriata e cerca delle spiegazioni nei transfer con lo spagnolo, che effettivamente individua ("nella scrivania" al posto di "sulla scrivania"; "azzurro" anziché "blu"), ma non riesce a comprendere l'atteggiamento di Francesca. Verso la fine, si avvicina a una

possibile soluzione: avrebbe dovuto formulare una richiesta meno diretta, anche con una collega con cui ha confidenza.

Nel feedback inviato a S., infatti, è stato proprio questo il focus: cercare di farla riflettere su quanto era stata diretta. Naturalmente, sono stati fatti notare anche i tipici tratti di interferenza con lo spagnolo, come la scelta dell'ausiliare avere ("ha suonato strano").

Lo SR, in tutti gli esempi selezionati, anche quando non direttamente connessi a episodi di "brutta figura" in italiano, sono serviti a far riflettere anche sulle dinamiche pragmatiche della propria L1: questo è un passaggio cruciale nello sviluppo di una effettiva consapevolezza anche in italiano.

7.4 ESPLORAZIONE SULLA FORMULAZIONE DI RICHIESTE: INDAGINE QUALI-QUANTITATIVA SULLE COMPETENZE GIÀ ACQUISITE TRAMITE TAGGING DEI WDCT

In base alla scansione del percorso didattico e in continuità con l'idea di sviluppare maggiormente la riflessione sullo schema culturale della *bella figura* e delle sue realizzazioni in termini di atti più evidenti, o *pratti*, come si è scelto di definirli (si vedano le sottosezioni 3.3.2. e 3.3.3.), negli incontri 3 e 4 il focus è dedicato alla valenza contestuale e la gestione del grado di (in)formalità. Nel primo caso (6.1.3.), ci si è concentrati su riflessioni che riguardano l'appropriatezza pragmatica nella formulazione di richieste formali scritte in contesto accademico; nel secondo (6.1.4.), sulle strategie interazionali più appropriate da utilizzare nella formulazione di richieste viene dedicata, invece, tutta la seconda metà del percorso, nella quale, prima da un punto di vista esplorativo, poi più analitico e produttivo, si cerca di contribuire alla costruzione di una maggiore consapevolezza pragmatica negli apprendenti.

È con questa finalità che agli apprendenti è stato proposto il WDCT che, così come si illustrato nella sottosezione 5.2.4., ha permesso di raccogliere dati

quali-quantitativi attraverso un *tagging* utile a indagare rispetto alle strategie maggiormente impiegate nella formulazione di richieste, in termini di prospettiva utilizzata dal parlante, nonché di modificatori e atti di supporto utilizzati.

Le cinque strategie alla base dell'atto principale della richiesta sono le stesse anche nella scelta multipla degli MCDCT, i cui dati verranno analizzati nella sezione 7.5., per comprendere più in profondità quanto lo sviluppo di una effettiva consapevolezza sia realmente in atto in virtù della continua riflessione metapragmatica che caratterizza il percorso didattico. Le sigle utilizzate per ognuna delle strategie sono:

- D: diretta senza atto di supporto (*bald-on record*)
- CP: con azione riparatoria di empatia o solidarietà (cortesia positiva)
- CN: con azione riparatoria di preservazione del territorio (cortesia negativa)
- I: indiretta (*off-record*)
- NR: non realizzata

Nelle sottosezioni che seguono, verranno illustrati i dati di ogni unità di analisi, riportando la trascrizione delle risposte degli apprendenti seguita dalla griglia di annotazioni relative a ogni risposta. L'identificazione dei partecipanti sarà possibile attraverso un ID stabilito, in ogni unità di analisi, in base alla successione numerica relativa all'ordine di adesione al progetto e alle informazioni riguardanti:

- sesso: F (femmina), M (maschio), A (altro)
- fascia d'età: 18-25, 26-30, 31-40, 41-50, 51-60, 61+
- L1 e altre L2, L3 es L4, escludendo l'italiano: ARA (arabo), CIN (cinese), FRA (francese), GIA (giapponese), ING (inglese), LUS (lussemburghese), PER (persiano), POL (polacco), POR (portoghese), SPA (spagnolo), RUS (russo), TED (tedesco)

Così facendo, dall'ID 8.M18-25_GIA.ING registrato nell'unità sperimentale LS da remoto Gruppo LS_JP, ad esempio, si può sapere che l'analisi è relativa all'apprendente numero 8 che è di sesso maschile, ha un'età fra i 18 e i 25 anni, è

di madrelingua giapponese e ha l'inglese come L2. Nella parte dedicata alle L1 e alle L2, L3 ed L4, per capire l'appartenenza a uno o all'altra categoria, è stato utilizzato un punto di separazione, in modo da poter aggiungere anche altre L1 e le varie L2, L3 ed L4, lasciando aperta la possibilità di identificare meglio eventuali variabili incidenti da un punto di vista di interferenza.

Per agevolare l'individuazione degli elementi analizzati nell'etichettatura, infine, in ogni sottosezione, per ognuna delle otto situazioni del WDCT verrà proposto l'elenco delle risposte degli apprendenti seguito dalla griglia contenente le annotazioni.

7.4.1 INDAGINE NELL'UNITÀ SPERIMENTALE LS IN PRESENZA GRUPPO LS_USP

Come si è illustrato già in vari passaggi, rispetto alle 26 adesioni iniziali, a prendere effettivamente parte alla sperimentazione in questa unità presenziale sono stati 15 apprendenti. Questa discrepanza numerica rispetto al PPQ non ha comportato ricadute negative sullo svolgimento della sperimentazione, se non quello di avere meno campioni da includere nell'analisi.

Trascrizione 11

Situazione 1: Sei in fila alla cassa del supermercato e hai poche cose nel carrello. C'è solo una cassa aperta, sei di fretta e la signora davanti a te ha il carrello pieno. Che cosa le dici?

1. M41-50_POR.ING: Buongiorno. Scusi, per favore, signora, sarebbe possibile che io passi queste due prodotti prima? Io devo ritornare presto a casa che c'è la mia figlia.
2. F50-60_POR.ING: Per gentileza senhora, posso andares avanti? Ho un compromesso urgente e porto solo de cose.
3. F61+_POR.FRA.ING: Signora, per favore, potrei passare prima? Sono in fretta, ho solo questi due prodotti e sarò veloce.
4. F61+_POR: Mi scusi, potrei passare davanti a Lei, ho solamente queste robe da pagare?

5. F18-25_POR.ING.SPA: Non dirò niente e rimarrò in fila o lascerò il supermercato e ritornerò un'altra volta, senza essere di fretta.
6. M61+_POR.SPA: Non dirò niente e aspetterei.
7. F31-40_POR.ING.SPA: Scusi, signora. Non vorrei sembrare maleducata, ma ho solo poche cose e avrei anche un po' di fretta. Potrei passare avanti?
8. F18-25_POR.ING: Forse non direi niente.
9. F18-25_POR.ING: Con permesso, signora. Ho solo poche cose. Posso passare?
10. F18-25_POR.SPA: Signora, tutto bene? Può mi fare passare? È molto breve.
11. M26-30_POR.SPA.ING: Signora, ha fretta? Io dovrei andare in ufficio. È un problema se passo avanti?
12. M18-25_POR.ING: Buongiorno. Posso passare avanti, va bene? Ho poche cose.
13. F18-25_POR.ING: Per gentilezza, mi fa passare? Ho solo queste cose. Grazie!
14. F18-25_POR.ING: Per gentilezza, posso passare? Sto di fretta e il carrello non è pieno. Sta bene?
15. F18-25_POR.ING: Signora, buongiorno. Come va? Tutto bene? È che sono un poco di pressa. Sarà che posso posso passare?

Tabella 1

Tagging delle risposte del Gruppo LS_USP - WDCT situazione 1

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.M41-50_POR.ING	CN	IO	modali, mitigatori, marcatori di cortesia	appello, giustificazione
2.F50-60_POR.ING	CP	IO	modali, marcatori di cortesia	appello, giustificazione
3.F61+_POR.FRAING	CN	IO	modali, attenuativi, marcatori di cortesia	appello, giustificazione, minimizzatore
4.F61+_POR	CN	IO	modali, attenuativi, marcatori di cortesia	giustificazione, minimizzatore
5.F18-25_POR.INGSPA	NR	N/A	N/A	N/A
6.M61+_POR.SPA	NR	N/A	N/A	N/A
7.F31-40_POR.INGSPA	CN	IO	modali, attenuativi, marcatori di cortesia	appello, giustificazione, minimizzatore,

				riconoscimento del disturbo
8.F18-25_POR.ING	NR	N/A	N/A	N/A
9.F18-25_POR.ING	CP	IO	modali, marcatori di cortesia	appello, giustificazione
10.F18-25_POR.SPA	CP	LEI	modali, marcatori di cortesia	appello, giustificazione
11.M26-30_POR.SPAING	CP	LEI/IO	modali, marcatori di empatia	appello, giustificazione
12.M18-25_POR.ING	CP	LEI	modali, attenuativi	giustificazione
13.F18-25_POR.ING	CP	LEI/IO	marcatori di empatia	giustificazione, ringraziamento preventivo
14.F18-25_POR.ING	CP	IO	marcatori di empatia	giustificazione
15.F18-25_POR.SPAING	CP	IO	marcatori di empatia, marcatori di cortesia, dubitativi, minimizzatori	giustificazione

Trascrizione 12

Situazione 2: Sei appena entrata/o a casa di un tuo amico e hai sete. Che cosa gli dici?

1. M41-50_POR.ING: Ho molta sete, poi darmi un bicchiere d'acqua?
2. F50-60_POR.ING: Oh, mamma mia! Ho sete. Posso bere?
3. F61+_POR.FRA.ING: Ciao caro, puoi darmi un bicchiere d'acqua?
4. F61+_POR: Mi daresti un bicchiere d'acqua? Ho molta sete!
5. F18-25_POR.ING.SPA: Oddio, ho molta sete. Un bicchiere d'acqua, per favore.
6. M61+_POR.SPA: Senti, mi offri un bicchiere d'acqua, per favore?
7. F31-40_POR.ING.SPA: Mamma mia, ho molta sete. Mi dai un bicchiere d'acqua?
8. F18-25_POR.ING: Oh, sto con molta sete. Posso bere?
9. F18-25_POR.ING: Ho molta sete. Puoi darmi un bicchiere di acqua?
10. F18-25_POR.SPA: Oh mamma. Preciso bere. Un bicchiere di acqua, per favore.
11. M26-30_POR.SPA.ING: Puoi darmi un bicchiere d'acqua, per favore? Ho tanta sete!

12. M18-25_POR.ING: Senti, ho una sete pazzesca. Mi dai un bicchiere d'acqua, per favore?
13. F18-25_POR.ING: Bello, ho molta sete. Mi offri un bicchiere d'acqua?
14. F18-25_POR.ING: Sto morendo di sete! Mi daresti un bicchiere d'acqua, per favore?
15. F18-25_POR.SPA.ING: Posso prendere un bicchiere d'acqua per favore?

Tabella 2

Tagging delle risposte del Gruppo LS_USP - situazione 2 del WDCT

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.M41-50_POR.ING	CP	TU	modali	giustificazione
2.F50-60_POR.ING	CP	IO	modali	esclamazione, giustificazione
3.F61+_POR.FRAING	CP	TU	marcatori di empatia, modali	appello, adulatore
4.F61+_POR	CN	TU	spostamento temporale	giustificazione
5.F18-25_POR.INGSPA	CN	TU	marcatori di empatia, marcatori di cortesia	appello
6.M61+_POR.SPA	CP	TU	marcatori di empatia, marcatori di cortesia	appello
7.F31-40_POR.INGSPA	CP	TU	marcatori di empatia	esclamazione, giustificazione
8.F18-25_POR.ING	CP	IO	rafforzativi	giustificazione
9.F18-25_POR.ING	CP	TU	modali, rafforzativi	giustificazione
10.F18-25_POR.SPA	CP	IO	modali, marcatori di cortesia	esclamazione, giustificazione
11.M26-30_POR.SPAING	CN	TU	modali, marcatori di cortesia	giustificazione
12.M18-25_POR.ING	CP	TU	rafforzativi, marcatori di cortesia	appello, giustificazione
13.F18-25_POR.ING	CP	TU	marcatori di empatia	appello, giustificazione

14.F18-25_POR.ING	CN	TU	spostamento temporale, marcatori di empatia, marcatori di cortesia	esclamazione, giustificazione
15.F18-25_POR.SPAING	CN	IO	modali	N/A

Trascrizione 13

Situazione 3: Sei per strada, devi incontrare un tuo amico straniero che sta per arrivare dopo un lungo viaggio e sarà ospite a casa tua. A causa di un imprevisto, arriverai in ritardo e devi avvisarlo. Per qualche inspiegabile motivo il tuo cellulare non può fare chiamate né inviare messaggi. Per di più, non ci sono neanche altri telefoni nelle vicinanze. Tuttavia, c'è un signore che sta passando con il cellulare in mano... Che cosa gli dici?

1. M41-50_POR.ING: Senta, mio cellulare ha un problema e non riesco a fare una chiamata importante, Lei potrebbe prestarmi il Suo cellulare?
2. F50-60_POR.ING: Signore, buongiorno. Tutto bene? Con licenza, ho una richiesta. Devo contattare un amico, ma il mio telefono non funziona. Può mi dare il telefono, per favore? È breve e poi pago la chiamata.
3. F61+_POR.FRAING: Signore, scusa si disturbo, ma io devo parlare con un'amico che llega all'aeroporto, sono in ritardo e mio telefonico sta senza carica. Può per favore prestarmi il suo? Io pago là chiamata.
4. F61+_POR: Scusi, ho un'emergenza e ho bisogno di fare una telefonata. Posso usare il suo telefono? Il mio è rotto. Le pago la telefonata e le ritorno il telefono subito.
5. F18-25_POR.INGSPA: Buongiorno. Tutto bene? Ho un problema. Devo chiamare un mio amico straniero. Lui mi sta aspettando all'aeroporto, ma io sono in ritardo e il mio telefono non funziona. Posso chiamare il mio amico con il suo telefono? Io ricordo il numero. Sarà una telefonata molto veloce e dopo io la pagherò. Ve bene?
6. M61+_POR.SPA: Scusi, signore. Buongiorno. Io sto in una situazione un pò delicata. Mio amico arriva tra poco di un lungo viaggio, ma purtroppo sono in ritardo per portarlo a casa e non riesco a usare mio cellulare. Potrei usare il suo cellulare per fare una chiamata veloce, per favore?
7. F31-40_POR.INGSPA: Signore, come va? Chiedo scusa. Ho un'emergenza. Devo parlare con un amico che è arrivato dopo un lungo viaggio, ma il mio telefono non funziona. Posso chiamare il suo cellulare, signore? È molto breve e dopo pago.
8. F18-25_POR.ING: Con licença. Stó con un grande problema e necesito telefonare a un amico. Posso telefonare com iPhone? É breve e pago. Grazie.
9. F18-25_POR.ING: Signore, perdono. Devo contattare un amico che è appena arrivato, ma il mio telefono non va. Mi presta il suo telefono? Dopo pago tutto.

10. F18-25_POR.SPA: Signore. Come va? Per gentilezza, posso telefonare con il tuo telefono? Il mio telefono non sta funzionando. Un amico sta arrivando e io sto ritardando. Chissà lui stà un poco preoccupado.
11. M26-30_POR.SPAING: Signore, per favore, potrei usare il suo telefono per un momento? Devo avvisare a un' amico, che mi aspetta all'aeroporto, che sono in ritardo, ma il mio telefono non funziona.
12. M18-25_POR.ING: Senta, mi scusi. Non voglio disturbare. Ho un problema con il mio telefono, ma devo urgentemente chiamare un mio amico. È straniero e devo andare a prenderlo, ma arriverò in ritardo. Devo avvisarlo. Mi può aiutare presentandomi il suo telefono? È una cosa rapida e dopo le pago la chiamata.
13. F18-25_POR.ING: Per gentilezza, escusi. Io ho necessità di parlare con un amico mio. Lui arriva da lontano. Io sto in ritardo e il mio iPhone non va bene. Posso le usare il telefono tuo? È breve e dopo pago.
14. F18-25_POR.ING: Signore, scusi. Ho bisogno di aiuto. Stavo provando a chiamare un mio amico che è arrivato dall'estero, ma il mio telefono non funziona. Potrei usare il suo? Faccio molto velocemente e dopo pago la chiamata.
15. F18-25_POR.SPAING: Scusi signore, mi dispiace di disturbarLa. Ho un'emergenza e necessito fare una chiamata a un amico che non è da qui e non conosce la regione. Potrei usare il Suo telefono per un attimo, per favore?

Tabella 3

Tagging delle risposte del Gruppo LS_USP relativamente alla situazione 3 del WDCT

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.M41-50_POR.ING	CN	LEI	spostamento temporale, modali, marcatori di cortesia	appello, giustificazione
2.F50-60_POR.ING	CN	LEI	spostamento temporale, modali, marcatori di cortesia	appello, preparazione, giustificazione, proposta di garanzia
3.F61+_POR.FRAIN G	CN	LEI	spostamento temporale, modali, marcatori di cortesia	appello, preparazione, giustificazione, proposta di garanzia
4.F61+_POR	CN	IO	modali, marcatori di cortesia	appello, preparazione, giustificazione, proposta di garanzia
5.F18-25_POR.INGSPA	CN	IO	modali, marcatori di cortesia,	appello, preparazione,

			marcatori di empatia	giustificazione, proposta di garanzia
6.M61+_POR.SPA	CN	IO	modali, marcatori di cortesia, modalità di empatia	appello, giustificazione
7.F31-40_POR.INGSPA	CN	IO	modali, marcatori di cortesia, modalità di empatia	appello, preparazione, giustificazione, proposta di garanzia
8.F18-25_POR.ING	CP	IO	modali, modalità di empatia	appello, giustificazione, proposta di garanzia, ringraziamento preventivo
9.F18-25_POR.ING	CN	LEI	modali, modalità di empatia	appello, giustificazione, proposta di garanzia, scuse
10.F18-25_POR.SPA	CN	IO	modali, marcatori di cortesia, modalità di empatia	appello, giustificazione
11.M26-30_POR.SPAING	CN	IO	modali, minimizzatori, modalità di cortesia	appello, giustificazione
12.M18-25_POR.ING	CN	LEI	modali, minimizzatori, rafforzativi, modalità di empatia	appello, preparazione, giustificazione, proposta di garanzia
13.F18-25_POR.ING	CN	IO	modali, minimizzatori, modalità di cortesia	appello, preparazione, giustificazione, proposta di garanzia
14.F18-25_POR.ING	CN	IO	modali, marcatori di cortesia, modalità di empatia	appello, preparazione, giustificazione, proposta di garanzia
15.F18-25_POR.SPAING	CN	IO	modali, minimizzatori, modalità di cortesia	appello, preparazione, giustificazione

Trascrizione 14

Situazione 4: Tu e un'amica siete in pullman: il tuo posto è sul lato del corridoio, ma preferiresti sederti vicino al finestrino e sai che per lei è indifferente. Che cosa le dici?

1. M41-50_POR.ING: Possiamo cambiare posto? Lo sai, non mi piace sedere sul lato de corridoio.
2. F50-60_POR.ING: Io non posso lì, sto male. Cambiamo? Va bene con te?
3. F61+_POR.FRAING: Bella, cambiamo il posto? Sá che mi piace lá finestrina.
4. F61+_POR: Non direi niente.
5. F18-25_POR.INGSPA: Oh, no! Il corridoio no! Io vomito lì. Facciamo cambio? Va bene?
6. M61+_POR.SPA: Marcella, è vero che ti và bene di viaggiare nel corridoio? Potremmo cambiarci?
7. F31-40_POR.INGSPA: Cambiamo? Io lì non sto bene. Va bene?
8. F18-25_POR.ING: Non dico.
9. F18-25_POR.ING: Facciamo cambio, è un problema? Io non posso stare lì.
10. F18-25_POR.SPA: Cambiamo? Io mi sento male sul corridoio.
11. M26-30_POR.SPAING: Possiamo scambiare di posto? Non mi piace la sedia del corridoio.
12. M18-25_POR.ING: Oddio, no. Sul corridoio no! Mi sento male! Facciamo cambio, per favore? Tanto per te è uguale, no?
13. F18-25_POR.ING: Oh, io odio di viaggiare così. Cambiamo, per favore? Va bene?
14. F18-25_POR.ING: Oh, no. Io non riesco a fare il viaggio sul lato del corridoio. Mi sentirei male. Facciamo cambio, è un problema?
15. F18-25_POR.SPAING: C'è qualche problema se mi siedo vicino al finestrino? Se vuoi, possiamo cambiare durante il viaggio.

Tabella 4

Tagging delle risposte del Gruppo LS_USP relativamente alla situazione 4 del WDCT

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.M41-50_POR.ING	CP	NOI	modali, marcatori di empatia	giustificazione
2.F50-60_POR.ING	CP	NOI	N/A	giustificazione, riconoscimento del disturbo
3.F61+_POR.FRAING	NR	N/A	N/A	N/A

4.F61+_POR	CN	NOI	modali, attenuativi	minimizzatore, giustificazione
5.F18-25_POR.INGSPA	CP	NOI	rafforzativi,	esclamazione, giustificazione
6.M61+_POR.SPA	CN	NOI	dubitativi, attenuativi	appello
7.F31-40_POR.INGSPA	CP	NOI	N/A	giustificazione
8.F18-25_POR.ING	NR	N/A	N/A	N/A
9.F18-25_POR.ING	CP	NOI	marcatori di empatia	giustificazione
10.F18-25_POR.SPA	CP	NOI	N/A	giustificazione
11.M26-30_POR.SPAING	CP	NOI	modali	giustificazione
12.M18-25_POR.ING	CN	NOI	marcatori di cortesia	esclamazione, giustificazione
13.F18-25_POR.ING	CN	NOI	marcatori di cortesia	esclamazione, giustificazione
14.F18-25_POR.ING	CP	NOI	marcatori di empatia	giustificazione
15.F18-25_POR.SPAING	CP	IO	modali, riconoscimento del disturbo	proposta di risarcimento

Trascrizione 15

Situazione 5: Sei stato/a invitato/a ad un evento in un ristorante e ti sei seduto/a accanto a un signore che fino a quel momento non conoscevi. A un certo punto, vuoi bere dell'acqua, ma non arrivi alla bottiglia che è più vicina a lui. Che cosa gli dici?

1. *M41-50_POR.ING: Senta, Lei potrebbe passarmi la botiglia dell'acqua?*
2. *F50-60_POR.ING: Signore, tutto bene? Può mi dare la bottiglia, per favore?*
3. *F61+_POR.FRAING: Signore, per gentilezza può prendere lá bottiglia d'acqua per me?*
4. *F61+_POR: Chiedo scusa. Potrebbe passarmi quella bottiglia d'acqua, per favore?*
5. *F18-25_POR.INGSPA: Signore, tutto bene? Vorrei bere, ma l'acqua è lì. Può passarmi la bottiglia?*
6. *M61+_POR.SPA: Scusi, signore, Lei potrebbe raggiungere la botiglia d'acqua per me, per favore?*
7. *F31-40_POR.INGSPA: Signore, come va? Con permesso, posso avere la bottiglia dell'acqua? Grazie.*

8. *F18-25_POR.ING: Con licenza, la bottiglia stá distante. Poi dare, per favore?*
9. *F18-25_POR.ING: Chiedo scusa. Posso avere la bottiglia di acqua, per favore?*
10. *F18-25_POR.SPA: Signore, per gentileza. Può passare l'acqua, per favore?*
11. *M26-30_POR.SPAING: Scusi, mi potrebbe passare la botiglia d'acqua?*
12. *M18-25_POR.ING: Ah, mannaggia. Non ci arrivo! Scusi, mi può passare l'acqua, per favore?*
13. *F18-25_POR.ING: Scusa, l'acqua, per favore. È lontana. Grazie!*
14. *F18-25_POR.ING: Signore, scusi il disturbo. Potrei avere quella bottiglia lì?*
15. *F18-25_POR.SPAING: Scusi, signore, può passarmi questa bottiglia, per favore?*

Tabella 5

Tagging delle risposte del Gruppo LS_USP relativamente alla situazione 5 del WDCT

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.M41-50_POR.ING	CN	LEI	modali, attenuativi	appello
2.F50-60_POR.ING	CN	LEI	modali, marcatori di cortesia	appello
3.F61+_POR.FRAING	CN	LEI	modali, marcatori di cortesia	appello
4.F61+_POR	CN	LEI	modali, attenuativi, marcatori di cortesia	appello, scuse
5.F18-25_POR.INGSPA	CN	LEI	modali	appello, giustificazione
6.M61+_POR.SPA	CN	LEI	modali, attenuativi, marcatori di cortesia	appello
7.F31-40_POR.INGSPA	CN	LEI	modali, marcatori di cortesia	appello, ringraziamento preventivo
8.F18-25_POR.ING	CN	LEI	modali, marcatori di cortesia	giustificazione, preparazione
9.F18-25_POR.ING	CN	IO	modali, marcatori di cortesia	preparazione
10.F18-25_POR.SPA	CN	LEI	modali, attenuativi	appello

11.M26-30_POR.SPAING	CN	LEI	modali, marcatori di empatia, marcatori di cortesia	esclamazione, giustificazione,
12.M18-25_POR.ING	CN	LEI	modali, marcatori di empatia, marcatori di cortesia	esclamazione, giustificazione,
13.F18-25_POR.ING	D	TU	imperativi, marcatori di cortesia	giustificazione, ringraziamento preventivo
14.F18-25_POR.ING	CN	IO	modali, attenuativi	appello, riconoscimento del costo della richiesta
15.F18-25_POR.SPAING	CN	LEI	modali, marcatori di cortesia	appello

Trascrizione 16

Situazione 6: Hai ospiti a casa e devi aprire una bottiglia. Mentre cerchi nel cassetto, ti rendi conto di non avere un cavatappi. Decidi allora di chiederlo alla tua dirimpettaia, una signora che conosci poco. Che cosa le dici?

- M41-50_POR.ING: Buonasera, scusi se La disturbo. Ho ospiti a casa, devo aprire una bottiglia e non ho un cavatappi. Se Lei ha uno, potrebbe prestarmelo?*
- F50-60_POR.ING: Signora, buonasera. Come va? Tutto bene? Può mi dare il cavatappi? Io non incontro il mio cavatappi, ma devo aprire una bottiglia.*
- F61+_POR.FRAING: Buonasera, me reso conto Che no ho un cavatappi a casa, può prestarmi? E se voglie può venire a bere un vinho con me e miei amici.*
- F61+_POR: Signora, buonasera. Sono la vicina. Mi scusi se disturbo. Mi domandavo: non è che avrebbe un cavatappi? Io non ce l'ho, ma dovrei aprire una bottiglia.*
- F18-25_POR.INGSPA: Buonasera, signora. Tutto bene? Io sono il vicino. Qualche volta ci siamo salutati. Scusi è molto tardi, ma ho un problema. Ho ospiti a casa devo aprire una bottiglia. Mi presta il cavatappi? Dopo lo restituisco subito.*
- M61+_POR.SPA: Buonasera, signora, lei sta bene? Per caso, lei non avebbe un cavatappi per prestarmi, per favor?*
- F31-40_POR.INGSPA: Buonasera, signora. Tutto bene? Posso chiedere il cavatappi? Io non ho il cavatappi, ma devo aprire una bottiglia.*
- F18-25_POR.ING: Ciao, sinora. Tutto ben? Cerco il cavatappi, ma non c'è il cavatappi a casa. La sinora ha? Posso usare?*
- F18-25_POR.ING: Buonasera, signora. Tutto bene? Io abito lì. Chiedo scusa, ma ho pensato di aprire una bottiglia, ma non ho il cavatappi. Lei ha un cavatappi?*

10. *F18-25_POR.SPA: Signora, buonasera. Come va? Tutto bene? Scusa, posso usare il cavatappi? Ho una bottiglia per aprire. Possiamo bere insieme!*
11. *M26-30_POR.SPAING: Buongiorno! Scusi si la disturbo. Sa che ho un'ospite a casa mia? Lui mi ha regalato una bottiglia di vino ma non ho un cavatappi. Ne aerebbe uno da prestarmi?*
12. *M18-25_POR.ING: Buonasera, signora. Si ricorda di me? Abito lì. Ci siamo incontrate qualche volta. Mi scusi, eh. Stasera ho una cena e volevo aprire una bottiglia, ma non ho il cavatappi, sfortunatamente. Lei ha un cavatappi? Mi potrebbe prestare il suo, per favore?*
13. *F18-25_POR.ING: Signora, tutto bene? Io sono la vicina. Io ho ospiti e devo aprire una bottiglia. Posso avere il cavatappi di lei? È breve e dopo porto. Va bene?*
14. *F18-25_POR.ING: Signora, buonasera. Io sono il vicino. Abito lì. Chiedo scusa per il disturbo, ma le vorrei chiedere il cavatappi, se non è un problema. Io pensavo di avere un cavatappi a casa, ma mi sono sbagliavo. Il problema è che ora ho ospiti a casa e non posso aprire la bottiglia di vino.*
15. *F18-25_POR.SPAING: Scusi, come sta? Mi dispiace di disturbarLa. Mi chiamo XXXX, sono la Sua vicina. Senta, devo aprire una bottiglia ma non ho trovato un cavatappi a casa. Se c'è uno, potrebbe prestarmi per favore?*

Tabella 6

Tagging delle risposte del Gruppo LS_USP relativamente alla situazione 6 del WDCT

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.M41-50_POR.ING	CN	LEI	modali, attenuativi	appello, giustificazione, riconoscimento del costo della richiesta
2.F50-60_POR.ING	CP	LEI	modali	appello, giustificazione
3.F61+_POR.FRAING	CP	LEI	modali	giustificazione, proposta di risarcimento
4.F61+_POR	I	LEI	dubitativi	appello, giustificazione
5.F18-25_POR.INGSPA	CP	LEI	N/A	appello, giustificazione, proposta di garanzia
6.M61+_POR.SPA	CP	LEI	attenuativi, dubitativi, marcatori di cortesia	appello, giustificazione
7.F31-40_POR.INGSPA	CP	IO	modali	appello, giustificazione
8.F18-25_POR.ING	I	IO	N/A	appello, giustificazione
9.F18-25_POR.ING	CP	LEI	N/A	appello, giustificazione

10.F18-25_POR.SPA	CP	IO	modali, marcatori di empatia	appello, giustificazione, proposta di risarcimento
11.M26-30_POR.SPAING	CP	LEI	dubitativa	appello, giustificazione
12.M18-25_POR.ING	CN	LEI	modali, attenuativi, marcatori di cortesia	appello, giustificazione, riconoscimento del costo della richiesta
13.F18-25_POR.ING	CP	IO	modali	appello, giustificazione, proposta di garanzia
14.F18-25_POR.ING	CN	IO	modali, attenuativi	appello, giustificazione, riconoscimento del costo della richiesta
15.F18-25_POR.SPAING	CN	LEI	modali, attenuativi, marcatori di cortesia	appello, giustificazione, riconoscimento del costo della richiesta

Trascrizione 17

Situazione 7: Sei appena entrato/a a casa di una tua amica bagnato/a fradicio/a perché sta piovendo a dirotto. Lei non ti offre qualcosa per farti asciugare, ma vuoi evitare di prenderti un raffreddore. Che cosa le dici?

- M41-50_POR.ING: Guarda come sono bagnato, ho paura di prendere un raffreddore. Mi dà un acciugamano?*
- F50-60_POR.ING: Sono bagnata fradicia perché sta piovendo a dirotto. Mamma mia! Puoi mi offrire qualcosa per asciugare?*
- F61+_POR.FRAING: Non ti Baccio, sono bagnata, dammi qualcosa per farmasciigare per favore.*
- F61+_POR: A parte che ti sto bagnando tutta la casa, ma non potresti darmi qualcosa di asciutto? Mi ammalo così.*
- F18-25_POR.INGSPA: Oh, sta piovendo tanto! Sono completamente bagnato. Mi puoi dare una cosa asciutta, per favore? Non voglio prendere il raffreddore.*
- M61+_POR.SPA: Sto bagnato, non avresti una tovaglia per prestarmi, per favore?*
- F31-40_POR.INGSPA: Oh, che pioggia! Sono bagnatissima! Hai un vestito asciutto, per favore?*
- F18-25_POR.ING: Escusa, non baccio per ché stó banato. Posso cambiare?*
- F18-25_POR.ING: Oddio, guarda qui! Mi presti qualcosa di asciutto, per favore?*
- F18-25_POR.SPA: Guarda come stó bagnata! Può imprestare qualcosa?*
- M26-30_POR.SPAING: Vede come sono bagnato? C'è un acquazzone fuori. Hai qualcosa di asciutto da prestarmi?*

12. *M18-25_POR.ING: Oh, che pioggia! Ora mi viene il raffreddore! Senti, mi daresti qualcosa di asciutto, per favore?*
13. *F18-25_POR.ING: Mamma mia, sto molto bagnata. Non ti bacio. Mi puoi dare una cosa per asciugare? Grazie!*
14. *F18-25_POR.ING: Sono tutto bagnato. Hai qualcosa da farmi asciugare, per favore?*
15. *F18-25_POR.SPAING: Scusa, ma potresti darmi qualcosa per farmi asciugare, per favore? Non voglio prendere un raffreddore.*

Tabella 7

Tagging delle risposte del Gruppo LS_USP relativamente alla situazione 7 del WDCT

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.M41-50_POR.ING	CP	TU	modali	giustificazione
2.F50-60_POR.ING	CP	TU	modali	giustificazione
3.F61+_POR.FRAING	D	TU	imperativi, marcatori di cortesia	giustificazione
4.F61+_POR	CP	TU	modali, attenuativi, dubitativi	giustificazione
5.F18-25_POR.INGSPA	CP	TU	modali, indeterminativi, marcatori di cortesia	esclamazione, giustificazione
6.M61+_POR.SPA	CN	TU	dubitative, marcatori di cortesia	giustificazione
7.F31-40_POR.INGSPA	CP	TU	modali, indeterminativi, marcatori di cortesia	esclamazione, giustificazione
8.F18-25_POR.ING	CP	IO	modali	giustificazione, scuse
9.F18-25_POR.ING	CP	TU	modali	esclamazione, giustificazione
10.F18-25_POR.SPA	CP	TU	indeterminativi	giustificazione
11.M26-30_POR.SPAING	CP	TU	attenuativi, indeterminativi, marcatori di cortesia	giustificazione

12.M18-25_POR.ING	CP	TU	attenuativi, indeterminativi, marcatori di cortesia	esclamazione, appello, giustificazione
13.F18-25_POR.ING	CP	TU	modali, indeterminativi	esclamazione, giustificazione, ringraziamento preventivo
14.F18-25_POR.ING	CP	TU	indeterminativi, marcatori di cortesia	giustificazione
15.F18-25_POR.SPAING	CN	TU	modali, attenuativi, indeterminativi, marcatori di cortesia	giustificazione, scuse

Trascrizione 18

Situazione: Stai traslocando e il prossimo fine settimana dovresti trasportare alcuni mobili nella nuova casa, ma non hai la macchina. In questo momento sei in macchina con un tuo amico, che ti sta dando un passaggio, e noti che la sua macchina è abbastanza spaziosa. Che cosa gli dici?

1. M41-50_POR.ING: Senti, devo fare un trasloco nel prossimo fine settimana, mi presteresti la tua macchina?
2. F50-60_POR.ING: Mamma mia, la tua macchina è molto grande! Io vorrei una macchina grande per il trasloco. Puoi mi dare la macchina? Io pago la benzina.
3. F61+_POR.FRAING: Escolta, devo traslocarmi Sabato prossimo. La sua macchina é abbastanza spaziosa, puoi prestarmi? Lascou lá mia con te. Sarà solo per lá mattina.
4. F61+_POR: Sai che stavo pensando che la tua macchina è proprio comoda? Non è che me la presteresti per il trasloco? Naturalmente farei attenzione e ti ripagherei la benzina!
5. F18-25_POR.INGSPA: No, la macchina è una cosa molto importante. Io non chiederei.
6. M61+_POR.SPA: Sai che la tua macchina é abbastanza spaziosa ed io sto cercando un transporte per alcuni mobili. Non saresti interessato e disponibili per aiutarmi il prossimo finale settimane?
7. F31-40_POR.INGSPA: Che macchina grande! Io ho bisogno di una macchina così per il trasloco. Mi puoi aiutare?
8. F18-25_POR.ING: Non dico.
9. F18-25_POR.ING: Non vorrei chiederti, ma ho bisogno di una macchina per il trasloco. Mi aiuti tu? Puoi prestarmi la macchina? Se hai tempo, puoi venire con me. Ti pago la benzina, naturalmente.

10. F18-25_POR.SPA: Amico, sai che stó traslocando? Può aiutare con la macchina? Se impresti, io pago la gasolina. Traslocare é un piede nel sacco!
11. M26-30_POR.SPAING: Sai che il prossimo fine settimana devo traslocare? Questa tua macchina è abbastanza spaziosa. Se non ti fa fastidio, puoi prestarmela? Oppure venire da me per aiutarmi?
12. M18-25_POR.ING: Mamma mia, la tua macchina è grande. Mi servirebbe proprio qualcosa del genere per il mio trasloco. A proposito! La settimana prossima devo portare un po' di mobili nella nuova casa. Mi aiuteresti presentandomi la macchina? Ti metto la benzina, tranquillo!
13. F18-25_POR.ING: Caro, la macchina tua è molto grande. Non vorrei chiedere, ma ho necessità di una macchina così per il trasloco. Mi aiuti? Va bene? Io uso la macchina con attenzione e dopo pago la gasolina.
14. F18-25_POR.ING: La tua macchina è veramente grande. So che per te è molto importante, ma forse puoi aiutarmi con il trasloco. Potrei usarla la settimana prossima? Ovviamente ti pago la benzina!
15. F18-25_POR.SPAING: Senta, sarai occupato il prossimo fine settimana? Dovrei trasportare alcuni mobili nella mia nuova casa, ma non ho una macchina. Stavo pensando se potresti aiutarmi con la tua. Posso pagare la benzina senza problema.

Tabella 8

Tagging delle risposte del Gruppo LS_USP relativamente alla situazione 8 del WDCT

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.M41-50_POR.ING	CP	TU	attenuativi	appello, giustificazione
2.F50-60_POR.ING	CP	TU	modali	esclamazione, giustificazione, proposta di risarcimento
3.F61+_POR.FRAING	CP	TU	modali	appello, giustificazione, proposta di garanzia
4.F61+_POR	CN	TU	dubitativi, attenuativi	adulatore, proposta di garanzia e risarcimento
5.F18-25_POR.INGSPA	NR	N/A	N/A	N/A
6.M61+_POR.SPA	I	TU	dubitativi, attenuativi	adulatore, giustificazione
7.F31-40_POR.INGSPA	I	TU	modali	adulatore, giustificazione
8.F18-25_POR.ING	NR	N/A	N/A	N/A

9.F18-25_POR.ING	CP	TU	modali	preparatore, giustificazione, proposta di garanzia e risarcimento
10.F18-25_POR.SPA	CP	TU	modali	appello, giustificazione, proposta di risarcimento
11.M26-30_POR.SPAING	CP	TU	modali	adulatore, riconoscimento del costo della richiesta, proposta di risarcimento
12.M18-25_POR.ING	CP	TU	attenuativi	esclamazione, adulatore, giustificazione, proposta di risarcimento
13.F18-25_POR.ING	I	TU	attenuativi	adulatore, preparazione, giustificazione, proposta di risarcimento
14.F18-25_POR.ING	CP	IO	attenuativi	adulatore, riconoscimento del costo della richiesta, proposta di risarcimento
15.F18-25_POR.SPAING	CN	TU	spostamento temporale	appello, giustificazione, proposta di risarcimento

L'analisi delle otto situazioni del Gruppo LS_USP mette in evidenza una chiara preferenza per strategie di cortesia negativa (CN) e cortesia positiva (CP), con una distribuzione che varia in base al contesto comunicativo. La cortesia positiva risulta predominante nella maggior parte delle situazioni, con percentuali superiori al 50% in cinque scenari su otto, mentre la cortesia negativa è scelta con particolare frequenza in richieste percepite come più delicate, come nelle situazioni 3 e 5, dove supera il 90%. La strategia diretta e quella indiretta appaiono in percentuali molto ridotte, suggerendo una forte inclinazione alla mitigazione e al coinvolgimento dell'interlocutore. Inoltre, l'assenza quasi totale di richieste non formulate (NR), tranne in alcune situazioni specifiche, indica una tendenza a rispondere esplicitamente alle richieste situazionali, evitando il silenzio o la non esecuzione dell'atto comunicativo.

Anche l'uso delle diverse prospettive conferma questa inclinazione all'interazione diretta. La prospettiva in prima persona singolare ("io") è particolarmente ricorrente nelle situazioni in cui il parlante esprime una richiesta personale o negozia uno spazio comunicativo più immediato con l'interlocutore, con percentuali che raggiungono il 66,67% in alcune situazioni. Parallelamente, la prospettiva in seconda persona singolare ("tu") risulta dominante nei contesti in

cui l'interlocutore è percepito come accessibile e in un rapporto di prossimità con il parlante, come nelle situazioni 2, 7 e 8, dove supera il 70%; la prospettiva più formale e distante "Lei", oppure quella più inclusiva "noi", sono invece meno frequenti e appaiono solo in contesti specifici.

Passando ai modificatori, l'elemento più frequente è rappresentato dai verbi modali, il modificatore più utilizzato in tutte le situazioni, con percentuali che oscillano tra il 29% e il 42%, suggerendo un ricorso sistematico a strutture che permettono di attenuare l'imposizione della richiesta. Anche i marcatori di cortesia e di empatia sono molto presenti, con frequenze elevate soprattutto nelle situazioni in cui la relazione interpersonale è più marcata. I mitigatori si rivelano particolarmente rilevanti nei contesti in cui il parlante deve negoziare uno spazio comunicativo più delicato, come nelle situazioni 6 e 8, dove superano il 40%. Minimizzatori e dubitativi, pur meno frequenti, emergono in alcune situazioni specifiche, evidenziando una strategia di cautela nella formulazione delle richieste.

Gli atti di supporto più utilizzati confermano ulteriormente questa tendenza. La giustificazione è l'elemento dominante, con percentuali elevate nella maggior parte delle situazioni, spesso superiori al 40%. Questo dato indica che gli studenti brasiliani tendono a motivare esplicitamente le loro richieste, in linea con quanto fanno nella propria L1 (Santoro, 2017). Anche l'appello è un atto di supporto molto presente, soprattutto nelle situazioni che richiedono un coinvolgimento empatico, come nelle situazioni 5, 6 e 7, dove supera il 30%. In alcuni casi emergono anche esclamazioni e forme di adulazione, che suggeriscono un tentativo di rafforzare l'impatto persuasivo della richiesta. Meno frequenti, ma comunque rilevanti, sono, invece, il riconoscimento del costo della richiesta e il ringraziamento preventivo, segnali di una consapevolezza pragmatica che riconosce il potenziale peso della richiesta sull'interlocutore.

Nel complesso, i dati del Gruppo LS_USP delineano un profilo comunicativo caratterizzato da una forte enfasi sulla mitigazione e sulla cooperazione. La predominanza della cortesia negativa e positiva, l'uso diffuso di modificatori modali e marcatori di cortesia, insieme alla frequente presenza di atti di supporto come la giustificazione e l'appello, indicano una preferenza per richieste indirette ma esplicite, con un'attenzione particolare alla spiegazione e alla negoziazione dell'atto

comunicativo. Questo modello comunicativo può essere interpretato alla luce della cultura pragmatica brasiliana, fortemente orientata all'interazione relazionale e alla costruzione di un rapporto positivo con l'interlocutore, ma anche, da un punto di vista interlinguistico e interculturale, come il ricorso a strategie percepite dagli apprendenti come in linea con le norme socioculturali italiane.

7.4.2 INDAGINE NELL'UNITÀ SPERIMENTALE LS DA REMOTO GRUPPO LS_JP

A seguire, si passano in rassegna i dati relativi alla seconda unità di analisi LS che ha coinvolto 9 apprendenti giapponesi, attraverso una strutturazione del percorso didattico interamente *online*.

Trascrizione 19

Situazione 1: Sei in fila alla cassa del supermercato e hai poche cose nel carrello. C'è solo una cassa aperta, sei di fretta e la signora davanti a te ha il carrello pieno. Che cosa le dici?

1. M18-25_GIA.ING: Non direi niente.
2. M31-40_GIA.ING: Non direi niente.
3. F18-25_GIA.CIN: Scusi, posso passare?
4. F26-30_GIA.ING: Signora, ha fatto tanta spesa, wow. Io ho comprato solo queste cose.
5. M18-25_GIA.ING: Signora, posso passare? Scusi, io ho poche cose. È veloce!
6. F41-50_GIA.ING: Scusi. Io avrei solo queste cose. Potrei passare avanti? È un problema?
7. F31-40_GIA.INGCIN: Non direi niente.
8. M18-25_GIA.ING: Non direi niente.
9. F18-25_GIA.ING: Non direi niente.

Tabella 9

Tagging delle risposte del Gruppo LS_JP - WDCT situazione 1

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.M18-25_GIA.ING	NR	N/A	N/A	N/A
2.M31-40_GIA.ING	NR	N/A	N/A	N/A
3.F18-25_GIA.CIN	CN	IO	modali	appello
4.F26-30_GIA.ING	I	IO	N/A	appello, esclamazione, giustificazione,
5.M18-25_GIA.ING	CP	IO	modali	appello, giustificazione, minimizzatore
6.F41-50_GIA.ING	CN	IO	modali, attenuativi	appello, giustificazione, minimizzatore
7.F31-40_GIA.INGCIN	NR	N/A	N/A	N/A
8.M18-25_GIA.ING	NR	N/A	N/A	N/A
9.F18-25_GIA.ING	NR	N/A	N/A	N/A

Trascrizione 20

Situazione 2: Sei appena entrata/o a casa di un tuo amico e hai sete. Che cosa gli dici?

1. M18-25_GIA.ING: Permesso. Posso avere un po' di acqua?
2. M31-40_GIA.ING: Posso bere?
3. F18-25_GIA.CIN: Scusa se chiedo, ma ho molta sete.
4. F26-30_GIA.ING: Vorrei tanto bere l'acqua. Oggi sono stato molto impegnato e non ho avuto il tempo di bere.
5. M18-25_GIA.ING: Non direi niente.
6. F41-50_GIA.ING: Ho molta sete. Posso bere?

7. F31-40_GIA.INGCIN: Posso avere l'acqua?
8. M18-25_GIA.ING: Ciao, scusa. Ho girato tutto il giorno e non ho avuto il tempo di bere. Potrei avere un po' d'acqua, per favore?
9. F18-25_GIA.ING: Posso avere un po' di acqua?

Tabella 10

Tagging delle risposte del Gruppo LS_JP relativamente alla situazione 2 del WDCT

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.M18-25_GIA.ING	CP	IO	modali, minimizzatori	appello
2.M31-40_GIA.ING	CP	IO	modali	N/A
3.F18-25_GIA.CIN	I	IO	minimizzatori	riconoscimento del costo della richiesta
4.F26-30_GIA.ING	I	IO	attenuativi	giustificazione
5.M18-25_GIA.ING	NR	N/A	N/A	N/A
6.F41-50_GIA.ING	CP	IO	modali	giustificazione
7.F31-40_GIA.INGCIN	CP	IO	modali	N/A
8.M18-25_GIA.ING	CN	IO	modali, attenuativi, minimizzatori, marcatori di cortesia	appello, giustificazione
9.F18-25_GIA.ING	CP	IO	modali, minimizzatori	N/A

Trascrizione 21

Situazione 3: Sei per strada, devi incontrare un tuo amico straniero che sta per arrivare dopo un lungo viaggio e sarà ospite a casa tua. A causa di un imprevisto, arriverai in ritardo e devi avvisarlo. Per qualche inspiegabile motivo il tuo cellulare non può fare chiamate né inviare messaggi. Per di più, non ci sono neanche altri telefoni nelle vicinanze. Tuttavia, c'è un signore che sta passando con il cellulare in mano... Che cosa gli dici?

1. M18-25_GIA.ING: Ah, scusi. Il mio telefono non si accende, ma io devo telefonare urgentemente a un mio amico. Il mio amico mi sta aspettando all'aeroporto perché lui è straniero e non capisce. Lui viene a casa mia, ma io sono tardo e devo dire a lui che arrivo. Mi fa usare il telefono per chiamare? Dopo pago. È una telefonata molto veloce.
2. M31-40_GIA.ING: Scusi, è un'emergenza. Il mio amico aspetta in aeroporto. Lui è straniero e io sono tardi. È brutto, ma il mio telefono non va. Posso usare il tuo telefono, per favore?
3. F18-25_GIA.CIN: Buongiorno. Scusi se disturbo, ma ho il cellulare rotto e devo telefonare urgentemente. Un mio amico è all'aeroporto, ma io ho avuto un problema e sono qui. Devo dire all'amico di aspettare perché io arriverò. Ricordo bene il numero del mio amico e posso telefonare a lui. Scusi, posso usare il suo telefono?
4. F26-30_GIA.ING: Oh, che problema! Non funziona il telefono! Come chiamo il mio amico? È un problema grande! Oh, scusi. Signore, buongiorno. Io mi chiamo Teru e devo parlare con questo mio amico straniero. Posso usare il suo telefono? Il mio telefono è morto! Improvvisamente! Per favore, è molto importante. Lui aspetta, ma io ho avuto un problema.
5. M18-25_GIA.ING: Scusi, signore. Ho un problema con il mio telefono e non posso chiamare. Devo dire al mio amico straniero che arriva oggi una cosa importante, cioè che faccio tardi, ma io vado. Signore, vedo che il suo telefono va bene. Può prestarlo a me? È molto veloce e dopo pago. Grazie.
6. F41-50_GIA.ING: Buongiorno. Disturbo, mi scuso. È necessario per me chiamare un amico straniero. Lui è arrivato, ma io devo dire che andrò tardi. Però io ho un problema con il mio telefono. Non funziona. Signore, Lei può farmi usare il suo telefono, così io chiamo il mio amico?
7. F31-40_GIA.INGCIN: Non direi niente. Forse chiamerei un taxi.
8. M18-25_GIA.ING: Buongiorno. Mi scusi. Il mio telefono non funziona, ma io devo chiamare un amico che è all'aeroporto e mi aspetta. Purtroppo io ho fatto tardi e non ho la possibilità di chiamarlo. Forse si preoccupa. Lui è straniero. Mi può prestare il telefono così chiamo il mio amico? Devo solo dire che arriverò subito. Dopo pago la tariffa.
9. F18-25_GIA.ING: Buongiorno. Scusi, non vorrei dare fastidio, ma devo chiamare un mio amico. Lui è arrivato all'aeroporto e sta aspettando. Purtroppo il mio telefono è rotto e non posso chiamarlo. È un po' brutto, mi dispiace, ma mi potrebbe prestare il suo telefono? Uso solo per chiamare e poi pago. Grazie veramente per la comprensione.

Tabella 11

Tagging delle risposte del Gruppo LS_JP relativamente alla situazione 3 del WDCT

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.M18-25_GIA.ING	CP	LEI	marcatori di vincolo	appello, giustificazione, proposta di garanzia, minimizzatore

2.M31-40_GIA.ING	CP	IO	modali, marcatori di cortesia	appello, giustificazione
3.F18-25_GIA.CIN	CP	IO	modali, marcatori di cortesia	appello, preparazione, giustificazione
4.F26-30_GIA.ING	CP	IO	modali	esclamazione, giustificazione, appello
5.M18-25_GIA.ING	CP	LEI	modali	appello, giustificazione, proposta di garanzia, minimizzatore, ringraziamento preventivo
6.F41-50_GIA.ING	CP	LEI	modali	giustificazione, preparazione, appello
7.F31-40_GIA.INGCIN	NR	N/A	N/A	N/A
8.M18-25_GIA.ING	CP	LEI	modali	appello, giustificazione, proposta di garanzia, minimizzatore, ringraziamento preventivo
9.F18-25_GIA.ING	CN	LEI	modali	appello, giustificazione, preparazione, proposta di garanzia, minimizzatore, ringraziamento preventivo

Trascrizione 22

Situazione 4: Tu e un'amica siete in pullman: il tuo posto è sul lato del corridoio, ma preferiresti sederti vicino al finestrino e sai che per lei è indifferente. Che cosa le dici?

1. M18-25_GIA.ING: Oh no! Ho sbagliato. Io volevo il finestrino. Il corridoio non mi piace e sto male.
2. M31-40_GIA.ING: Ah, io sto male lì. Posso cambiare qui? Va bene?
3. F18-25_GIA.CIN: Non dico niente.

4. F26-30_GIA.ING: Oh no! Il corridoio no! Perché ho prenotato lì? Forse ho sbagliato? Il viaggio non sarà piacevole. Forse posso cambiare.
5. M18-25_GIA.ING: Non direi niente.
6. F41-50_GIA.ING: Non direi niente. Posso resistere.
7. F31-40_GIA.INGCIN: Non direi niente. Forse mangio una caramella.
8. M18-25_GIA.ING: Forse non direi niente. Posso sopportare.
9. F18-25_GIA.ING: Forse ho sbagliato la prenotazione. Non ho prenotato il posto vicino al finestrino. Io viaggio sempre vicino al finestrino perché ho bisogno di guardare fuori.

Tabella 12

Tagging delle risposte del Gruppo LS_JP relativamente alla situazione 4 del WDCT

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.M18-25_GIA.ING	I	IO	N/A	esclamazione
2.M31-40_GIA.ING	CP	IO	modali	giustificazione
3.F18-25_GIA.CIN	NR	N/A	N/A	N/A
4.F26-30_GIA.ING	I	IO	modali	esclamazione
5.M18-25_GIA.ING	NR	N/A	N/A	N/A
6.F41-50_GIA.ING	NR	N/A	N/A	N/A
7.F31-40_GIA.INGCIN	NR	N/A	N/A	N/A
8.M18-25_GIA.ING	NR	N/A	N/A	N/A
9.F18-25_GIA.ING	I	IO	N/A	giustificazione

Trascrizione 23

Situazione 5: Sei stato/a invitato/a ad un evento in un ristorante e ti sei seduto/a accanto a un signore che fino a quel momento non conoscevi. A un certo punto, vuoi bere dell'acqua, ma non arrivi alla bottiglia che è più vicina a lui. Che cosa gli dici?

1. M18-25_GIA.ING: Aspetto il cameriere.
2. M31-40_GIA.ING: L'acqua è lontana. Scusi, posso avere l'acqua?
3. F18-25_GIA.CIN: Chiedo al cameriere.

4. F26-30_GIA.ING: Dov'è l'acqua? Ah, ecco l'acqua! È lontana! Come prendo?
5. M18-25_GIA.ING: Non direi niente.
6. F41-50_GIA.ING: Per favore, posso avere quella bottiglia di acqua? Mi scusi.
7. F31-40_GIA.INGCIN: Non direi niente. Forse arriva il cameriere o qualcuno mi dà l'acqua.
8. M18-25_GIA.ING: Aspetterei il cameriere. Magari una persona mi offre l'acqua dopo.
9. F18-25_GIA.ING: Non c'è una bottiglia d'acqua qui. Forse devo chiedere al cameriere.

Tabella 13

Tagging delle risposte del Gruppo LS_JP relativamente alla situazione 5 del WDCT

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.M18-25_GIA.ING	NR	N/A	N/A	N/A
2.M31-40_GIA.ING	CN	IO	modali	appello, giustificazione
3.F18-25_GIA.CIN	NR	N/A	N/A	N/A
4.F26-30_GIA.ING	I	IO	modali	giustificazione
5.M18-25_GIA.ING	NR	N/A	N/A	N/A
6.F41-50_GIA.ING	CN	IO	modali	appello
7.F31-40_GIA.INGCIN	NR	N/A	N/A	N/A
8.M18-25_GIA.ING	NR	N/A	N/A	N/A
9.F18-25_GIA.ING	I	IO	N/A	N/A

Trascrizione 24

Situazione 6: Hai ospiti a casa e devi aprire una bottiglia. Mentre cerchi nel cassetto, ti rendi conto di non avere un cavatappi. Decidi allora di chiederlo alla tua dirimpettaia, una signora che conosci poco. Che cosa le dici?

1. M18-25_GIA.ING: Non apro la bottiglia.

2. M31-40_GIA.ING: Signora dirimpettaia, buonasera. Io abito qui. Scusa, è tardi e io disturbo. È necessario il cavatappi per aprire la bottiglia regalo per me dei miei amici a cena a casa. Posso chiedere il cavatappi di dirimpettaia, per favore?
3. F18-25_GIA.CIN: Chiedo scusa agli ospiti.
4. F26-30_GIA.ING: Signora, io sono Teru. Io abito qui vicino. I miei amici italiani hanno una bottiglia per me, ma io non ho un cavatappi per aprirla. Lei ha un cavatappi? Posso offrirle un po' di vino! È divertente!
5. M18-25_GIA.ING: Dirimpettaia, buonasera. Scusi, forse disturbo perché è tardi. I miei amici stasera hanno portato una bottiglia di vino, però io non ho il cavatappi. Mi presta il suo, per favore? Lo uso e poi lo riporto. Grazie mille.
6. F41-50_GIA.ING: Buonasera. Io mi chiamo Yuriko. Abito lì. Piacere. Scusi, cerco un cavatappi per la bottiglia di spumante dei miei amici. Lei ha un cavatappi? Posso prenderlo? Dopo lo riporto.
7. F31-40_GIA.INGCIN: Non apro.
8. M18-25_GIA.ING: Buonasera. È tardi, mi scusi. Ho invitato amici a cena che hanno portato una bottiglia di vino. Purtroppo io non ho il cavatappi. Lei ha un cavatappi? Potrei usarlo per un attimo?
9. F18-25_GIA.ING: Non chiedo.

Tabella 14

Tagging delle risposte del Gruppo LS_JP relativamente alla situazione 6 del WDCT

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.M18-25_GIA.ING	NR	N/A	N/A	N/A
2.M31-40_GIA.ING	CP	IO	modali, marcatori di cortesia	appello, preparazione, giustificazione, riconoscimento del costo
3.F18-25_GIA.CIN	NR	N/A	N/A	N/A
4.F26-30_GIA.ING	I	LEI	N/A	appello, preparazione, giustificazione, proposta di risarcimento
5.M18-25_GIA.ING	CP	LEI	marcatori di empatia, marcatori di cortesia	appello, preparazione, giustificazione, riconoscimento del costo

6.F41-50_GIA.ING	CP	IO	modali	appello, preparazione, giustificazione, minimizzatore riconoscimento del costo
7.F31-40_GIA.INGCIN	NR	N/A	N/A	N/A
8.M18-25_GIA.ING	CR	IO	modali, attenuativi, minimizzatori	appello, preparazione, giustificazione, riconoscimento del costo
9.F18-25_GIA.ING	NR	N/A	N/A	N/A

Trascrizione 25

Situazione 7: Sei appena entrato/a a casa di una tua amica bagnato/a fradicio/a perché sta piovendo a dirotto. Lei non ti offre qualcosa per farti asciugare, ma vuoi evitare di prenderti un raffreddore. Che cosa le dici?

1. *M18-25_GIA.ING: Che pioggia! Scusa, ti bagno. Posso asciugarmi?*
2. *M31-40_GIA.ING: Io sono fradicia, scusa. Puoi asciugare con qualcosa?*
3. *F18-25_GIA.CIN: Scusa, ti bagno tutta la casa. Mi puoi aiutare? Ho bisogno di asciugare il mio corpo.*
4. *F26-30_GIA.ING: Ah, io sono fradicio! Ora bagno la casa anche! Vorrei un vestito asciutto.*
5. *M18-25_GIA.ING: Fuori piove moltissimo. Io sono fradicia e ora prendo sicuramente un raffreddore, perché ieri sono stata già male. Poi, scusa. Se sono tutta bagnata la tua casa anche sarà tutta bagnata. Per favore, mi posso asciugare?*
6. *F41-50_GIA.ING: Scusa, ora bagno il pavimento. Mi posso asciugare? Hai qualcosa?*
7. *F31-40_GIA.INGCIN: Scusa, io non ho l'ombrello. Non voglio bagnare la casa. Posso asciugare i vestiti?*
8. *M18-25_GIA.ING: Fuori piove molto. Guarda! Ora ti bagno il pavimento, scusa. Magari posso usare un asciugamano.*
9. *F18-25_GIA.ING: Scusa, così bagno la tua casa. Forse dovrei usare un asciugamano.*

Tabella 15

Tagging delle risposte del Gruppo LS_JP relativamente alla situazione 7 del WDCT

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.M18-25_GIA.ING	CP	IO	modali	esclamazione, giustificazione, scusa
2.M31-40_GIA.ING	CP	TU	modali, indeterminativi	esclamazione, giustificazione, scusa
3.F18-25_GIA.CIN	I	TU	modali	giustificazione, scusa
4.F26-30_GIA.ING	I	IO	modali, attenuativi	esclamazione, giustificazione
5.M18-25_GIA.ING	CP	IO	modali, attenuativi, marcatori di cortesia	giustificazione, preparazione
6.F41-50_GIA.ING	CP	IO	modali, indeterminativi	giustificazione, scusa
7.F31-40_GIA.INGCIN	CP	IO	modali, indeterminativi	giustificazione, scusa
8.M18-25_GIA.ING	i	IO	modali, indeterminativi	giustificazione, preparazione
9.F18-25_GIA.ING	i	IO	modali, attenuativi, indeterminativi	giustificazione, preparazione

Trascrizione 26

Situazione 8: Stai traslocando e il prossimo fine settimana dovresti trasportare alcuni mobili nella nuova casa, ma non hai la macchina. In questo momento sei in macchina con un tuo amico, che ti sta dando un passaggio, e noti che la sua macchina è abbastanza spaziosa. Che cosa gli dici?

- 1. M18-25_GIA.ING: Io devo portare alcuni mobili nella casa nuova. Tu conosci una persona con una macchina come questa? Questa macchina sarebbe perfetta per portare i mobili.*
- 2. M31-40_GIA.ING: La tua macchina è bella e grande. Posso usare per il trasloco forse. Va bene?*
- 3. F18-25_GIA.CIN: Non chiedo.*

4. *F26-30_GIA.ING: Ho usato tanti soldi per il trasloco. Purtroppo non ho soldi per portare i mobili. Questa macchina è grande. Con questa macchina è facile portare i mobili.*
5. *M18-25_GIA.ING: Non direi niente.*
6. *F41-50_GIA.ING: Beato te. Anche io vorrei una macchina grande per il mio trasloco la settimana prossima.*
7. *F31-40_GIA.INGCIN: Non chiederei la macchina perché è una cosa privata.*
8. *M18-25_GIA.ING: Sai dove posso trovare una macchina così? Devo fare il trasloco e vorrei una macchina come la tua la settimana prossima.*
9. *F18-25_GIA.ING: Non dico.*

Tabella 16

Tagging delle risposte del Gruppo LS_JP relativamente alla situazione 8 del WDCT

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.M18-25_GIA.ING	I	IO/TU	modali, attenuativi	giustificazione, adulatore
2.M31-40_GIA.ING	CP	IO	modali	adulatore
3.F18-25_GIA.CIN	NR	N/A	N/A	N/A
4.F26-30_GIA.ING	I	IMPERSONALE	N/A	giustificazione, adulatore
5.M18-25_GIA.ING	NR	N/A	N/A	N/A
6.F41-50_GIA.ING	I	IO	modali, attenuativi	adulatore
7.F31-40_GIA.INGCIN	NR	N/A	N/A	N/A
8.M18-25_GIA.ING	I	IO	modali	giustificazione
9.F18-25_GIA.ING	NR	N/A	N/A	N/A

L'analisi delle otto situazioni del Gruppo LS_JP mette in evidenza un uso bilanciato tra cortesia negativa (CN), cortesia positiva (CP) e strategie indirette (I),

con una distribuzione che suggerisce una forte influenza della pragmatica giapponese. Rispetto agli apprendenti brasiliani del Gruppo LS_USP, gli studenti giapponesi adottano una maggiore strategia di attenuazione e di evitamento dell'imposizione, riducendo il rischio di invadere lo spazio dell'interlocutore (Brown & Levinson, 1987, p. 61). La cortesia positiva rimane la strategia più utilizzata (31,94%), ma in misura minore rispetto al gruppo brasiliano, seguita dalla cortesia negativa (8,33%) e dalle richieste indirette (20,83%). L'assenza quasi totale di richieste dirette suggerisce una forte inclinazione alla mitigazione e alla preservazione dell'armonia interazionale *wa*, concetto centrale nella cultura giapponese (Ide, 1989, p. 229; Matsumoto, 1988, p. 405)⁵⁹.

L'uso della prospettiva "io" è predominante (79,41%), confermando una tendenza a esprimere le richieste con riferimenti al sé piuttosto che all'interlocutore. Questo dato si discosta dal comportamento degli apprendenti brasiliani, che utilizzano più frequentemente una prospettiva basata sul coinvolgimento dell'altro (Scollon & Scollon, 2001, p. 45). La quasi totale assenza della prospettiva "tu" segnala una forte influenza della lingua giapponese, in cui la responsabilità della richiesta viene spesso assorbita dal parlante piuttosto che attribuita all'interlocutore (Matsumoto, 1988, p. 412). Il fatto che le richieste siano formulate prevalentemente in prima persona suggerisce una strategia in cui il parlante minimizza l'impatto dell'atto comunicativo, evitando di mettere l'altro nella condizione di dover rifiutare direttamente, comportamento tipico dell'interazione giapponese (Leech, 1983, p. 82).

Dal punto di vista dei modificatori, emerge un uso costante di strumenti linguistici che attenuano l'imposizione. I verbi modali sono il modificatore più utilizzato, riflettendo la preferenza per formulazioni ipotetiche e indirette, rese

⁵⁹ *Wa* (和) rappresenta il principio cardine dell'armonia sociale nella cultura giapponese, in cui il mantenimento dell'equilibrio interpersonale è prioritario rispetto all'espressione individuale. Questo concetto si intreccia con la dinamica *uchi-soto*, influenzando il grado di formalità e la strategia comunicativa adottata. Inoltre, la tensione tra l'interazione reale dello *honno* e la facciata sociale del *tatemae* riflette la necessità di bilanciare sincerità e conformità alle aspettative sociali, portando a una preferenza per l'indirettezza e la mitigazione nell'interazione (Ide, 1989, p. 230; Matsumoto, 1988, p. 406).

ancora meno minacciose da mitigatori e marcatori di cortesia, anch'essi ampiamente presenti. Inoltre, rispetto al Gruppo LS_USP, si osserva un minor ricorso a espressioni di empatia e a minimizzatori, indicando una differenza culturale nel modo di rendere la richiesta più accettabile: mentre i brasiliani enfatizzano la relazione interpersonale con un coinvolgimento emotivo, gli apprendenti giapponesi si affidano più spesso alla strutturazione sintattica dell'enunciato per mitigarne l'impatto (Hill et al., 1986, p. 303).

Gli atti di supporto più ricorrenti confermano questa tendenza: la giustificazione è il principale atto di supporto (45,83%), suggerendo che i parlanti nipponici preferiscono fornire una motivazione alla loro richiesta piuttosto che enfatizzare la relazione con l'interlocutore (House & Kasper, 1981, p. 166). La presenza relativamente ridotta di atti come il riconoscimento del costo della richiesta o la minimizzazione indica che gli studenti giapponesi non tendono a enfatizzare il peso dell'azione sull'interlocutore, bensì si concentrano sul rendere la richiesta meno diretta attraverso una spiegazione razionale (Goffman, 1967). Questo è coerente con una pragmatica in cui il peso dell'interazione è distribuito in modo tale da non creare disagio all'interlocutore, evitando il confronto diretto (Ide, 1989).

Nel complesso, il comportamento comunicativo del Gruppo LS_JP riflette una strategia di mitigazione più marcata rispetto al Gruppo LS_USP, con una forte preferenza per l'indirettezza, la giustificazione e l'evitamento del coinvolgimento diretto dell'interlocutore. L'assenza di prospettive in seconda persona, il largo uso di verbi modali e la predominanza della giustificazione suggeriscono un modello di cortesia più orientato alla riduzione dell'impatto della richiesta sull'altro piuttosto che al rafforzamento della relazione sociale. Questo quadro si allinea con i principi della comunicazione giapponese, in cui la non-imposizione e l'equilibrio nelle relazioni interpersonali giocano un ruolo fondamentale nella costruzione dell'interazione (Ide, 1989, p. 235; Matsumoto, 1988, p. 408).

7.4.3 INDAGINE NELL'UNITÀ DI CONTROLLO L2 IN PRESENZA GRUPPO L2_UNISTRAPG

In questa sottosezione si illustrano i dati relativi all'unità di controllo presenziale realizzata presso l'Università per Stranieri di Perugia, con la partecipazione di 13 apprendenti di nazionalità diverse. In base alla provenienza, è stata abbinata una sigla per permetterne un'identificazione più agevole della nazionalità: 5 cinesi (CIN), 2 iraniane (PER), 2 russe (RUS), 2 statunitensi (STA), 1 costaricana (COS), 1 tedesca (TED). Come per le precedenti sottosezioni, si procederà con le trascrizioni delle risposte date dagli apprendenti alle otto situazioni del WDCT, per poi illustrare l'analisi attraverso l'etichettatura di ognuna.

Trascrizione 27

Situazione 1: Sei in fila alla cassa del supermercato e hai poche cose nel carrello. C'è solo una cassa aperta, sei di fretta e la signora davanti a te ha il carrello pieno. Che cosa le dici?

1. M18-25_CIN.ING: Non direi niente.
2. F18-25_CIN.ING: Signora, posso passare? Ho solo questo!
3. F18-25_CIN.ING: Non direi niente.
4. F18-25_CIN.ING: Non direi niente.
5. F18-25_PER.ARAING: Non direi niente.
6. F18-25_PER.ARAING: Non direi niente.
7. F18-25_SPA.ING: Signora, non vorrei disturbare. Visto che ho solo questo, potrei passare avanti, per favore?
8. F31-40_RUS.INGFRA: Signora, quanta spesa! Io ho solo queste poche cose. Posso passare? Così posso andare a prendere l'autobus.
9. M18-25_ING: Signora, so che è maleducato, ma avrei un appuntamento. Mi farebbe passare? Ho solo un pacco di pasta e una busta di latte. Pago e vado via, veramente.
10. M41-50_ING.FRA: Signora, non vorrei disturbare. Visto che ho solo questo, potrei passare avanti, per favore?
11. M18-25_CIN.ING: Non direi niente.
12. F31-40_RUS.ING: Signora, scusi. Posso passare avanti? Vedo che lei ha grande spesa e c'è solo questa cassa. Io devo andare a lavorare.

13. F61+TED.ING: Ehm, scusi. Io avrei solo queste cose. Potrei pagare prima?

Tabella 17

Tagging delle risposte del Gruppo L2_UniStraPg - WDCT situazione

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.M18-25_CIN.ING	NR	N/A	N/A	N/A
2.F18-25_CIN.ING	CP	IO	modali	appello, giustificazione
3.F18-25_CIN.ING	NR	N/A	N/A	N/A
4.F18-25_CIN.ING	NR	N/A	N/A	N/A
5.F18-25_PER.ARAING	NR	N/A	N/A	N/A
6.F18-25_PER.ARAING	CN	IO	modali, attenuativi, marcatori di cortesia	appello, giustificazione, preparazione, riconoscimento del costo della richiesta
7.F18-25_SPA.ING	CP	IO	modali	appello, giustificazione
8.F31-40_RUS.INGFRA	CN	LEI	modali, attenuativi, marcatori di cortesia	appello, giustificazione, preparazione, minimizzatore, riconoscimento del costo della richiesta
9.M18-25_ING	CN	IO	modali, attenuativi, marcatori di cortesia	
10.M41-50_ING.FRA	CP	IO	modali	appello, giustificazione
11.M18-25_CIN.ING	NR	N/A	N/A	N/A
12.F31-40_RUS.ING	CP	IO	modali, attenuativi	appello, giustificazione
13.F61+TED.ING	CN	IO	modali, attenuativi	appello, giustificazione

Trascrizione 28

Situazione 2: Sei appena entrata/o a casa di un tuo amico e hai sete. Che cosa gli dici?

1. M18-25_CIN.ING: Posso bere, per favore?
2. F18-25_CIN.ING: Posso andare in cucina a bere?
3. F18-25_CIN.ING: Scusa, non ho potuto comprare una bottiglia di acqua. Posso bere qui, per favore?
4. F18-25_CIN.ING: Scusa, ho molta sete. Posso avere un po' di acqua, per favore?
5. F18-25_PER.ARAING: Mamma mia! Devo assolutamente bere. Dammi un bicchiere d'acqua, per favore.
6. F18-25_PER.ARAING: Oh, con questo caldo ho molta sete. Mi posso prendere qualcosa da bere?
7. F18-25_SPA.ING: Mi dai un po' di acqua, per favore?
8. F31-40_RUS.INGFRA: Oh, che sete ho! Dai un po' d'acqua, per favore.
9. M18-25_ING: Ho un po' di sete. Potrei bere?
10. M41-50_ING.FRA: Oh, posso avere un po' di acqua, per favore?
11. M18-25_CIN.ING: Posso bere, per favore?
12. F31-40_RUS.ING: Oggi è caldissimo! Posso avere un po' d'acqua?
13. F61+TED.ING: Oh, oggi è terribile con questo caldo. Va bene se mi prendo da bere?

Tabella 18

Tagging delle risposte del Gruppo L2_UniStraPg relativamente alla situazione 2 del WDCT

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.M18-25_CIN.ING	CP	IO	modali, marcatori di cortesia	N/A
2.F18-25_CIN.ING	CP	IO	modali	N/A
3.F18-25_CIN.ING	CP	IO	modali, marcatori di cortesia	giustificazione, scusa
4.F18-25_CIN.ING	CP	IO	modali, marcatori di cortesia	giustificazione, scusa

5.F18-25_PER.ARAING	D	TU	imperativi, marcatori di cortesia	esclamazione, giustificazione
6.F18-25_PER.ARAING	CP	IO	marcatori di empatia, modali, indeterminativi	esclamazione, giustificazione
7.F18-25_SPA.ING	CP	IO	marcatori di empatia, marcatori di cortesia	N/A
8.F31-40_RUS.INGFRA	D	TU	imperativi, marcatori di cortesia	esclamazione, giustificazione
9.M18-25_ING	CN	IO	modali, attenuativi	giustificazione, minimizzatore
10.M41-50_ING.FRA	CP	IO	modali, marcatori di cortesia	esclamazione, giustificazione
11.M18-25_CIN.ING	CP	IO	modali, marcatori di cortesia	N/A
12.F31-40_RUS.ING	CP	IO	modali	giustificazione
13.F61+TED.ING	CP	IO	modali, attenuativi, marcatori di empatia	esclamazione, giustificazione

Trascrizione 29

Situazione 3: Sei per strada, devi incontrare un tuo amico straniero che sta per arrivare dopo un lungo viaggio e sarà ospite a casa tua. A causa di un imprevisto, arriverai in ritardo e devi avvisarlo. Per qualche inspiegabile motivo il tuo cellulare non può fare chiamate né inviare messaggi. Per di più, non ci sono neanche altri telefoni nelle vicinanze. Tuttavia, c'è un signore che sta passando con il cellulare in mano... Che cosa gli dici?

1. M18-25_CIN.ING: Signore, signore. Ho un problema con il telefono. Mi aiuta? Devo chiamare un amico. Lui mi aspetta, ma io ho fatto tardi.
2. F18-25_CIN.ING: Signore, posso avere aiuto da lei? È veramente un'emergenza! Stavo andando a prendere un amico all'aeroporto, ma il mio telefono si è rotto, ho avuto un problema e ho fatto tardi. Come faccio a chiamare il mio amico? Signore, mi può fare usare il suo telefono? Vorrei dire che arrivo, ma faccio tardi. Grazie, veramente.
3. F18-25_CIN.ING: Signore, buongiorno. Scusi, ho un problema. Forse lei mi può aiutare. Improvvisamente il mio telefono non funziona, ma io devo chiamare un amico che aspetta all'aeroporto. È arrivato dalla Cina e non parla italiano. Lei mi può prestare il suo cellulare, per favore? Chiamo e dopo restituisco.

4. F18-25_CIN.ING: Scusi, posso disturbare? Il mio telefono non va, ma devo contattare un amico cinese che arriva oggi. Lui viene a casa mia e io volevo andare a prendere, ma ho fatto tardi e voglio dire che arrivo dopo. Posso fare con il suo telefono? Grazie!
5. F18-25_PER.ARAING: Signore! Per fortuna lei ha un telefono che funziona. Il mio si è rotto. Improvvisamente! Posso usare un attimo? Devo chiamare urgentemente un amico che mi aspetta in aeroporto. Lui non sa che io sono in ritardo. Poverino, forse si preoccupa. Dopo offro un caffè o un aperitivo. Veramente, grazie!
6. F18-25_PER.ARAING: Signore, signore. Scusi se la disturbo. Ho una emergenza con il telefono che non funziona e il mio amico che mi sta aspettando a Fiumicino. Gli devo dire che sto arrivando, ma il mio cellulare non funziona, vede? La buona notizia è che mi ricordo il numero del mio amico. Gli posso fare una telefonata? Molto veloce, prometto!
7. F18-25_SPA.ING: Scusi. Posso chiedere un favore? Il mio telefono non funziona improvvisamente, purtroppo. Io però devo contattare un amico che mi aspetta all'aeroporto. Posso chiamare il mio amico dal suo telefono, per favore?
8. F31-40_RUS.INGFRA: Signore, scusi. Posso chiederle il telefono? Sì, è strano, ma il mio si è rotto all'improvviso, mentre stavo andando a prendere un amico all'aeroporto che arriva dall'estero e non parla italiano. Sarebbe molto gentile, veramente.
9. M18-25_ING: Signore, scusi. Un amico mi aspetta in aeroporto. Io ho un problema con il telefono. Vede? Non funziona. Non so perché! Posso chiamare con il suo telefono? Faccio subito, veramente. Dopo pago, se vuole.
10. M41-50_ING.FRA: Signore, mi scusi veramente. Non vorrei dare fastidio, ma è un'emergenza. Ho bisogno di contattare un amico che aspetta in aeroporto. Lui non parla italiano. Io sono in ritardo e il mio telefono non funziona. Potrei usare il suo telefono per chiamare? Sarebbe molto gentile.
11. M18-25_CIN.ING: Scusi, mi può aiutare? Ho un amico che arriva, ma io ho avuto un problema e ho fatto tardi. Lui non parla l'italiano. Il mio telefono è rotto. Sono molto sfortunato oggi!
12. F31-40_RUS.ING: Signore, scusi. Può sembrare una richiesta molto strana, ma avrei bisogno di telefonare urgentemente a un mio amico. Lui mi sta aspettando in aeroporto e io lo devo andare a prendere, ma il mio telefono non funziona più. Improvvisamente! Posso telefonare con il suo cellulare?
13. F61+TED.ING: Signore, chiedo scusa. Devo contattare un mio amico che mi sta aspettando all'aeroporto. Il mio telefono non funziona, ma io ricordo il suo numero. Posso usare il suo telefono, per favore? Sarà molto veloce. Lo prometto!

Tabella 19

Tagging delle risposte del Gruppo L2_UniStraPg relativamente alla situazione 3 del WDCT

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.M18-25_CIN.ING	I	LEI	marcatori di empatia	appello, giustificazione
2.F18-25_CIN.ING	I	LEI	modali, marcatori di empatia	appello, giustificazione, ringraziamento preventivo
3.F18-25_CIN.ING	CP	LEI	modali, marcatori di empatia	appello, preparazione, giustificazione, riconoscimento del costo della richiesta
4.F18-25_CIN.ING	CN	IO	modali	appello, preparazione, giustificazione, riconoscimento del costo della richiesta, ringraziamento preventivo
5.F18-25_PER.ARAING	CP	IO	modali, minimizzatori	appello, preparazione, giustificazione, proposta di risarcimento, ringraziamento preventivo
6.F18-25_PER.ARAING	I	IO	modali, marcatori di empatia	appello, preparazione, giustificazione, proposta di garanzia
7.F18-25_SPA.ING	CP	IO	modali, marcatori di empatia, marcatori di cortesia	appello, preparazione, giustificazione
8.F31-40_RUS.INGFRA	CP	IO	modali, marcatori di empatia, marcatori di cortesia	appello, preparazione, giustificazione, adulatore
9.M18-25_ING	CP	IO	modali	appello, preparazione, giustificazione, proposta di risarcimento, ringraziamento preventivo

10.M41-50_ING.FRA	CN	IO	modali, attenuativi	appello, preparazione, giustificazione, riconoscimento del costo della richiesta, aduttore
11.M18-25_CIN.ING	I	LEI	modali, marcatori di cortesia	appello, giustificazione
12.F31-40_RUS.ING	CP	IO	modali	appello, preparazione, giustificazione, riconoscimento del costo della richiesta
13.F61+TED.ING	CP	IO	modali, marcatori di cortesia	appello, preparazione, giustificazione, riconoscimento del costo della richiesta, proposta di garanzia

Trascrizione 30

Situazione 4: Tu e un'amica siete in pullman: il tuo posto è sul lato del corridoio, ma preferiresti sederti vicino al finestrino e sai che per lei è indifferente. Che cosa le dici?

1. M18-25_CIN.ING: Se per te è uguale, possiamo fare a cambio? Io non posso viaggiare lì.
2. F18-25_CIN.ING: Tu vuoi stare vicino al finestrino, vero? Ok, va bene. Masticherò una gomma contro il mal d'auto.
3. F18-25_CIN.ING: Io ho mal di macchina. Posso sedermi al finestrino?
4. F18-25_CIN.ING: Non direi niente.
5. F18-25_PER.ARAING: Non direi niente.
6. F18-25_PER.ARAING: Non direi niente.
7. F18-25_SPA.ING: Posso sedermi io qui? Sul lato del corridoio sto male.
8. F31-40_RUS.INGFRA: Mamma mia! Io non posso viaggiare sul lato del corridoio. Il pullman mi fa stare male. Mi siedo io vicino al finestrino. Ok?
9. M18-25_ING: Senti, io credo di non riuscire a viaggiare sul lato del corridoio. Per te è un problema se io mi siedo vicino al finestrino?
10. M41-50_ING.FRA: Conta molto per te il posto vicino al finestrino? Io non riesco a viaggiare sul corridoio. Possiamo scambiare i posti?
11. M18-25_CIN.ING: Non direi niente.
12. F31-40_RUS.ING: No, no. Io devo stare vicino al finestrino. Mi dà fastidio il pullman. Scusa, mi siedo là. Va bene?
13. F61+TED.ING: Non direi niente.

Tabella 20

Tagging delle risposte del Gruppo L2_UniStraPg - WDCT situazione

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.M18-25_CIN.ING	CP	NOI	modali	alternativa, giustificazione
2.F18-25_CIN.ING	I	TU	modali, marcatori di empatia	alternativa
3.F18-25_CIN.ING	CP	IO	modali	giustificazione
4.F18-25_CIN.ING	NR	N/A	N/A	N/A
5.F18-25_PER.ARAING	NR	N/A	N/A	N/A
6.F18-25_PER.ARAING	NR	N/A	N/A	N/A
7.F18-25_SPA.ING	CP	IO	modali	giustificazione
8.F31-40_RUS.INGFRA	I	IO	marcatori di empatia	esclamazione, giustificazione
9.M18-25_ING	CP	IO	attenuativi	preparazione, giustificazione
10.M41-50_ING.FRA	CP	NOI	modali	preparazione, giustificazione
11.M18-25_CIN.ING	NR	N/A	N/A	N/A
12.F31-40_RUS.ING	I	IO	N/A	giustificazione
13.F61+TED.ING	NR	N/A	N/A	N/A

Trascrizione 31

Situazione 5: Sei stato/a invitato/a a un evento in un ristorante e ti sei seduto/a accanto a un signore che fino a quel momento non conoscevi. A un certo punto, vuoi bere dell'acqua, ma non arrivi alla bottiglia che è più vicina a lui. Che cosa gli dici?

1. M18-25_CIN.ING: Scusi, mi dà l'acqua, per favore?
2. F18-25_CIN.ING: Non direi niente.
3. F18-25_CIN.ING: Oh, questa bottiglia è vuota. Scusi, lì c'è acqua?
4. F18-25_CIN.ING: Scusi, posso avere un po' di acqua? Qui non c'è.
5. F18-25_PER.ARAING: Non direi niente.
6. F18-25_PER.ARAING: Non direi niente.

7. F18-25_SPA.ING: Scusi se la interrompo. Sarebbe così gentile da passarmi la bottiglia? Grazie!
8. F31-40_RUS.INGFRA: Signore, scusi se disturbo mentre mangia. Io qui non ho acqua. Posso avere la sua bottiglia, per favore?
9. M18-25_ING: Scusi, potrei avere quella bottiglia, per favore?
10. M41-50_ING.FRA: Scusi, non volevo interrompere. Vorrei solo chiedere l'acqua, se posso. Grazie.
11. M18-25_CIN.ING: Non direi niente. Mi alzerei e prenderei l'acqua.
12. F31-40_RUS.ING: Scusi, può passare l'acqua qui, per favore?
13. F61+TED.ING: Senta, signore. Scusi. Posso avere quella bottiglia? Scusi, ma è molto lontana.

Tabella 21

Tagging delle risposte del Gruppo L2_UniStraPg relativamente alla situazione 5 del WDCT

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.M18-25_CIN.ING	CN	LEI	marcatori di empatia, marcatori di cortesia	appello
2.F18-25_CIN.ING	NR	N/A	N/A	N/A
3.F18-25_CIN.ING	I	IMPERSONALE	marcatori di cortesia	esclamazione, giustificazione
4.F18-25_CIN.ING	CP	IO	modali, minimizzatori	appello, giustificazione
5.F18-25_PER.ARAING	NR	N/A	N/A	N/A
6.F18-25_PER.ARAING	NR	N/A	N/A	N/A
7.F18-25_SPA.ING	CN	LEI	modali, attenuativi	riconoscimento del costo, adulatore, ringraziamento preventivo
8.F31-40_RUS.INGFRA	CN	IO	modali, marcatori di cortesia	appello, preparazione, giustificazione

9.M18-25_ING	CN	IO	modali, attenuativi, marcatori di cortesia	appello
10.M41-50_ING.FRA	CN	IO	modali, attenuativi	riconoscimento del costo, preparazione, ringraziamento preventivo
11.M18-25_CIN.ING	NR	N/A	N/A	N/A
12.F31-40_RUS.ING	CP	LEI	modali, marcatori di cortesia	appello
13.F61+TED.ING	CN	IO	modali	appello, giustificazione

Trascrizione 32

Situazione 6: Hai ospiti a casa e devi aprire una bottiglia. Mentre cerchi nel cassetto, ti rendi conto di non avere un cavatappi. Decidi allora di chiederlo alla tua dirimpettaia, una signora che conosci poco. Che cosa le dici?

1. M18-25_CIN.ING: Buonasera, piacere. Scusi, ma ho bisogno di un cavatappi. Lei l'ha?
2. F18-25_CIN.ING: Scusate, cari ospiti. Devo aprire la bottiglia senza cavatappi.
3. F18-25_CIN.ING: Buonasera, scusi. Volevo aprire questa bottiglia, ma non ho trovato il cavatappi. Lei ha un cavatappi? Ho amici a cena. La bottiglia è il loro regalo.
4. F18-25_CIN.ING: Signora, scusi l'ora. Sono la vicina. Mi presterebbe il suo cavatappi? Non so come aprire la bottiglia di vino che hanno portato i miei amici. Scusi tanto!
5. F18-25_PER.ARAING: Signora, è tardi. Scusi! Io abito qui, piacere. Stasera ho amici italiani che cenano a casa mia. Hanno portato il vino, ma io non bevo e non trovo il cavatappi. Lei ha un cavatappi? Lo posso usare un attimo? Faccio molto velocemente. È molto gentile, grazie.
6. F18-25_PER.ARAING: Signora, buonasera. Io abito qui. Stasera i miei amici mi hanno regalato il vino, ma io non ho il cavatappi. Lei mi può prestare il suo?
7. F18-25_SPA.ING: Signora, io abito qui. Piacere. Ho amici a casa e loro vorrebbero aprire una bottiglia di vino, ma io non trovo il cavatappi. Lo potrei chiedere a lei, per favore? Quando finiscono, porto subito.
8. F31-40_RUS.INGFRA: Buonasera, signora. Mangiava? Io abito qui, piacere. Ho invitato amici a casa e loro hanno portato il vino, ma io non ho cavatappi. Come faccio? Può prestare il suo cavatappi? Beviamo alla salute e porto un bicchiere. Vuole?
9. M18-25_ING: Buonasera. Scusi l'ora. Mi chiamo Oliver. Abito qui. Non ho il cavatappi per aprire il vino che i miei amici hanno portato. Lei ha un cavatappi? Posso prenderlo in prestito? Faccio subito, lo prometto.

10. M41-50_ING.FRA: Scusi, signora. La disturbo? Buonasera, sono Jason. Forse mi ha visto in giro. Abito lì. Ecco, i miei ospiti hanno portato del vino, ma io non so come aprire la bottiglia. Lei ha un cavatappi?
11. M18-25_CIN.ING: Signora, piacere. È tardi, scusi. Mi può prestare il cavatappi?
12. F31-40_RUS.ING: Signora, piacere. Forse disturbo. Scusi! Io abito qui. Non abbiamo mai parlato. Mi chiamo Anna. Stasera devo aprire una bottiglia di vino, ma non ho il cavatappi. Mi può prestare il suo? Facciamo un brindisi anche per lei, signora. Va bene?
13. F61+TED.ING: Signora, scusi l'ora. Devo aprire una bottiglia e non ho il cavatappi. Mi dispiace disturbare per una cosa stupida, ma potrei usare il suo cavatappi? Dopo lo riporto subito.

Tabella 22

Tagging delle risposte del Gruppo L2_UniStraPg relativamente alla situazione 6 del WDCT

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.M18-25_CIN.ING	I	LEI	N/A	appello, preparazione, giustificazione
2.F18-25_CIN.ING	NR	N/A	N/A	N/A
3.F18-25_CIN.ING	I	LEI	N/A	appello, preparazione, giustificazione
4.F18-25_CIN.ING	CN	LEI	modali, attenuativi, marcatori di empatia	appello, preparazione, giustificazione, riconoscimento del costo
5.F18-25_PER.ARAING	CP	IO	modali, minimizzatori	appello, preparazione, giustificazione, riconoscimento del costo
6.F18-25_PER.ARAING	CP	LEI	modali, marcatori di empatia	appello, giustificazione
7.F18-25_SPA.ING	CN	IO	modali, attenuativi, marcatori di empatia	appello, preparazione, giustificazione, proposta di garanzia
8.F31-40_RUS.INGFRA	CP	LEI	modali, marcatori di empatia	appello, preparazione, giustificazione, proposta di risarcimento

9.M18-25_ING	CP	IO	Modali	appello, preparazione, riconoscimento del costo, giustificazione, proposta di garanzia
10.M41-50_ING.FRA	I	LEI	N/A	appello, preparazione, giustificazione, riconoscimento del costo
11.M18-25_CIN.ING	CP	LEI	modali, marcatori di empatia	appello, preparazione, riconoscimento del costo
12.F31-40_RUS.ING	CP	LEI	modali, marcatori di empatia	appello, preparazione, riconoscimento del costo, giustificazione, proposta di risarcimento
13.F61+TED.ING	CN	IO	modali, attenuativi, minimizzatori, marcatori di empatia	appello, preparazione, giustificazione, proposta di garanzia

Trascrizione 33

Situazione 7: Sei appena entrato/a a casa di una tua amica bagnato/a fradicio/a perché sta piovendo a dirotto. Lei non ti offre qualcosa per farti asciugare, ma vuoi evitare di prenderti un raffreddore. Che cosa le dici?

1. M18-25_CIN.ING: Scusa, non voglio bagnare tutto. Vado in bagno.
2. F18-25_CIN.ING: Oh, che problema! Sono bagnata di pioggia. Vorrei asciugarmi. Posso?
3. F18-25_CIN.ING: Sono bagnatissima! Ho molto freddo. Oggi il tempo è bruttissimo.
4. F18-25_CIN.ING: Oh, sono bagnatissima! Posso usare il bagno?
5. F18-25_PER.ARAING: Mamma mia, che pioggia! Mi fai asciugare? Vado in bagno?
6. F18-25_PER.ARAING: Oh mio Dio! Sono totalmente bagnata! Hai un asciugamano?
7. F18-25_SPA.ING: Scusa, vado in bagno. Ok?
8. F31-40_RUS.INGFRA: Che pioggia! Posso usare il bagno? Magari posso usare anche un asciugamano?
9. M18-25_ING: Guarda! Mio Dio, piove troppo! Dai, prestami un asciugamano, per favore.
10. M41-50_ING.FRA: Oggi piove tantissimo! Sono completamente bagnato. Mi posso asciugare?
11. M18-25_CIN.ING: Non ho mai visto una pioggia come questa! Mi posso asciugare?

12. F31-40_RUS.ING: Che pioggia! Sono bagnata da testa a piedi. Sono russa e non prendo raffreddore, ma prestami un asciugamano, per favore.
13. F61+TED.ING: Oh, sono tutta bagnata! Vorrei asciugarmi un po'.

Tabella 23

Tagging delle risposte del Gruppo L2_UniStraPg relativamente alla situazione 7 del WDCT

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.M18-25_CIN.ING	I	IO	N/A	richiesta di scuse
2.F18-25_CIN.ING	CP	IO	modali	esclamazione, preparazione
3.F18-25_CIN.ING	I	IO	N/A	giustificazione
4.F18-25_CIN.ING	CP	IO	modali	esclamazione, giustificazione
5.F18-25_PER.ARAING	CP	TU	marcatori di empatia	esclamazione, preparazione
6.F18-25_PER.ARAING	CP	TU	N/A	esclamazione, giustificazione
7.F18-25_SPA.ING	I	IO	marcatori di cortesia	appello
8.F31-40_RUS.INGFRA	CP	IO	modali, attenuativi	esclamazione, preparazione
9.M18-25_ING	D	TU	imperativo, marcatori di cortesia	esclamazione, giustificazione
10.M41-50_ING.FRA	CP	IO	modali	giustificazione, preparazione
11.M18-25_CIN.ING	CP	IO	modali	giustificazione, preparazione
12.F31-40_RUS.ING	D	TU	imperativi, marcatori di cortesia	esclamazione, giustificazione, preparazione
13.F61+TED.ING	I	IO	N/A	esclamazione, giustificazione

Trascrizione 34

Situazione 8: Stai traslocando e il prossimo fine settimana dovresti trasportare alcuni mobili nella nuova casa, ma non hai la macchina. In questo momento sei in macchina con un tuo amico, che ti sta dando un passaggio, e noti che la sua macchina è abbastanza spaziosa. Che cosa gli dici?

1. M18-25_CIN.ING: Non direi niente.
2. F18-25_CIN.ING: Conosci una ditta per il trasloco? Io devo portare ancora molti mobili e non ho la macchina come la tua.
3. F18-25_CIN.ING: Conosci una ditta per il trasloco? Io non ho una macchina come questa.
4. F18-25_CIN.ING: Non direi niente.
5. F18-25_PER.ARAING: Mi puoi dare il numero di un traslocatore? Io non ho una macchina, purtroppo.
6. F18-25_PER.ARAING: Hai una macchina gigante! Io uso l'autobus, ma non posso fare il trasloco così. Conosci chi mi può aiutare?
7. F18-25_SPA.ING: Non direi niente.
8. F31-40_RUS.INGFRA: Beato te! Questa macchina è molto grande. Io sto cercando una macchina come questa per il mio trasloco. Non ti chiedo se posso usarla, perché è nuova.
9. M18-25_ING: Senti, sono stressatissimo con il mio trasloco. Ho portato già un po' di cose, ma devo portare i mobili adesso. Vuoi fare un grandissimo favore al tuo amico? Mi aiuti con la tua macchina?
10. M41-50_ING.FRA: Senti, hai una macchina perfetta per il mio trasloco, lo sai? Mi aiuteresti a portare i mobili nella casa nuova? Sarebbe una cosa veloce, solo un giorno. Saresti molto gentile.
11. M18-25_CIN.ING: Non direi niente.
12. F31-40_RUS.ING: Ti vorrei chiedere la macchina per il trasloco, perché è perfetta per i mobili. Forse chiedo troppo, però. Che dici?
13. F61+TED.ING: È una richiesta strana, lo so, ma non so come portare i mobili nella casa nuova. Con questa macchina potrei fare tutto facilmente e velocemente. Potrei usarla per un giorno questo fine settimana? Ti metto la benzina e faccio molta attenzione.

Tabella 24

Tagging delle risposte del Gruppo L2_UniStraPg relativamente alla situazione 8 del WDCT

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.M18-25_CIN.ING	NR	N/A	N/A	N/A
2.F18-25_CIN.ING	I	IO/TU	N/A	giustificazione
3.F18-25_CIN.ING	I	IO/TU	N/A	giustificazione
4.F18-25_CIN.ING	NR	N/A	N/A	N/A
5.F18-25_PER.ARAING	I	IO/TU	N/A	giustificazione
6.F18-25_PER.ARAING	I	IO/TU	N/A	adulatore, giustificazione
7.F18-25_SPA.ING	NR	N/A	N/A	N/A
8.F31-40_RUS.INGFRA	I	IO	N/A	adulatore, giustificazione, alternativa
9.M18-25_ING	CP	TU	modali, marcatori di empatia	appello, giustificazione, preparazione
10.M41-50_ING.FRA	CN	TU	modali, marcatori di empatia, attenuativi	appello, giustificazione, preparazione, adulatore
11.M18-25_CIN.ING	NR	N/A	N/A	N/A
12.F31-40_RUS.ING	I	IO/TU	modali, marcatori di empatia, attenuativi	giustificazione, preparazione, adulatore, alternativa
13.F61+TED.ING	CN	IO	modali, minimizzatori, attenuativi	preparazione, riconoscimento del costo giustificazione, proposta di risarcimento

L'analisi delle otto situazioni del Gruppo L2_UniStraPg mostra un livello avanzato di consapevolezza pragmatica, verosimilmente dovuto al contatto diretto con la realtà socioculturale italiana. Rispetto ai gruppi LS, infatti, gli apprendenti di

questa unità mostrano maggiore sicurezza nella gestione efficace di richieste dirette, anche in casi di distanza sociale e grado di imposizione alti, come nella situazione 3. Tuttavia, permangono delle variazioni significative tra i partecipanti, con scelte che sembrano derivare non tanto da un *transfer* linguistico-culturale, quanto da una volontà di mantenere tratti distintivi della propria cultura di origine.

Gli apprendenti cinesi si distinguono per una preferenza per l'esplicitazione dello stato personale, piuttosto che per una richiesta diretta: nelle situazioni più quotidiane, come quelle descritte nelle situazioni 2 e 7, gli studenti sinofoni tendono a enunciare il problema, lasciando sottintesa la richiesta, piuttosto che formularla esplicitamente. Il 60% delle loro produzioni in queste situazioni segue questo schema, in contrasto con gli studenti russi e l'unica studentessa tedesca, che prediligono richieste sintetiche e dirette, con un uso ridotto di modificatori di cortesia e atti di supporto. Nella situazione 3, ad esempio, il 75% delle richieste di questi studenti è formulato direttamente, mentre tra l'apprendente costaricana e le apprendenti iraniane questa percentuale scende al 50%, con un maggiore ricorso a giustificazioni per rendere la richiesta più accettabile.

Questo diverso approccio emerge chiaramente anche nelle situazioni in cui il grado d'imposizione è più alto, come nella situazione 8. Qui, gli apprendenti anglofoni e ispanofoni alternano tra richieste dirette (60%) e strategie più indirette (40%), spesso enfatizzando la spaziosità della macchina dell'interlocutore per indurre quest'ultimo a offrire spontaneamente il suo aiuto, mentre gli studenti iraniani e cinesi sono più cauti e preferiscono chiedere se l'amico conosce qualcuno che possa aiutarli, piuttosto che formulare la richiesta direttamente. Questa tendenza riflette una preferenza per strategie di mitigazione e di riduzione dell'imposizione sull'altro, che si riscontra anche nella situazione 4, dove il 30% degli apprendenti iraniani e cinesi evita di fare richieste esplicite, mentre gli studenti anglofoni e russi manifestano con più sicurezza il proprio bisogno, chiedendo apertamente il cambio di posto, oggetto della richiesta della situazione in questione, nel 70% dei casi.

L'uso dei modificatori di cortesia risulta ben radicato in questo gruppo, segnalando una familiarità con le convenzioni italiane. Tuttavia, il loro impiego varia a seconda delle nazionalità. Le studentesse dell'Iran e del Costa Rica iraniani

utilizzano con maggiore frequenza marcatori come "scusa" o "per favore", con percentuali che vanno dal 50% al 70% a seconda delle situazioni, mentre le apprendenti provenienti da Russia e Germania ne fanno un uso più selettivo, con una frequenza che non supera il 40%. Questo si osserva, ad esempio, nella situazione 5, dove il 60% delle studentesse dell'Iran e del Costa Rica introduce la richiesta con formule di cortesia, mentre il 75% delle studentesse della Russia e della Germania la esprime senza preamboli. Nella situazione 3, invece, l'uso di "scusi" è più frequente tra gli apprendenti cinesi e iraniani (70%), i quali sentono la necessità di attenuare il potenziale disturbo arrecato, mentre la studentessa ispanofona e gli studenti anglofoni tendono a formulare la richiesta con minore ricorso ad atti di supporto (40%).

Anche in questo caso, d'altronde, si evidenziano scelte interazionali consapevoli. La giustificazione è molto frequente in situazioni in cui la richiesta potrebbe essere percepita come invasiva, come nel caso della telefonata d'emergenza della situazione 3 (80%) o del prestito del cavatappi della situazione 6 (80%). In questi contesti, la studentessa costaricana e le studentesse iraniane ricorrono a spiegazioni dettagliate per legittimare la richiesta, mentre le apprendenti della Russia e della Germania ne fanno un uso più ridotto, preferendo affidarsi all'implicita ragionevolezza della richiesta stessa. Nelle situazioni quotidiane, come la richiesta di acqua della situazione 2 o il cambio di posto sul pullman della situazione 4, le giustificazioni sono meno frequenti, con una media del 50%, suggerendo una maggiore sicurezza nel formulare richieste senza bisogno di motivarle eccessivamente, verosimilmente per la poca distanza sociale verso l'interattante.

In definitiva, questa analisi conferma che gli apprendenti dell'unità di controllo L2 in presenza Gruppo L2_UniStraPg godono di una consapevolezza pragmatica sufficientemente elevata, riuscendo a bilanciare direttezza e indirettezza, rispettando le convenzioni italiane e, al contempo, senza snaturare le proprie caratteristiche culturali e personali. Il mantenimento di alcune preferenze interazionali legate alla propria cultura d'origine, difatti, non sembra essere frutto di un semplice *transfer*, ma piuttosto una scelta consapevole, che riflette l'identità linguistica e culturale degli apprendenti. In altre parole, il contatto diretto con la comunità italiana ha portato questi studenti a modulare le proprie strategie

comunicative, senza però rinunciare del tutto a tratti distintivi della propria pragmatica di origine.

7.4.4 INDAGINE NELL'UNITÀ DI CONTROLLO L2 DA REMOTO GRUPPO L2_IT

L'unità di controllo L2 da remoto Gruppo L2_IT, oltre a rappresentare un elemento di bilanciamento metodologico, grazie al quale analizzare, come per le due unità sperimentali LS, oltre che un gruppo presenziale, anche uno da remoto, ha dato la possibilità di ampliare ulteriormente lo spettro dell'analisi, includendo anche studenti non italofoeni iscritti presso diverse università italiane. Come per l'unità in presenza Gruppo L2_UniStraPg, anche nel caso del Gruppo L2_IT gli apprendenti partecipanti, 8 in totale, sono di nazionalità diverse. Anche in questo caso, a ogni nazionalità è stata abbinata una sigla: 3 giapponese (GIA), 1 argentina (ARG), 1 lussemburghese (LUS), 1 russa (RUS), 1 portoricana (POR) e 1 polacca (POL).

Trascrizione 35

Situazione 1: Sei in fila alla cassa del supermercato e hai poche cose nel carrello. C'è solo una cassa aperta, sei di fretta e la signora davanti a te ha il carrello pieno. Che cosa le dici?

1. F31-40_SPA.INGTED: Signora, chiedo scusa. Ha comprato molto, eh? Fa un pranzo con la famiglia? Che bello! Io ho solo queste cose...
2. M41-50_LUS.FRATED: Mi scusi, signora. Potrei passare avanti?
3. F31-40_RUS.ING: Non direi niente.
4. F41-50_GIA.ING: Non direi niente.
5. F41-50_GIA.ING: Non direi niente.
6. F51-60_GIA: Non direi niente.
7. F26-30_SPA.ING: Signora, come sta? Io ho poche cose. Se posso passare avanti, faccio presto. Posso?

8. F31-40_POL.INGTED: Non direi niente.

Tabella 25

Tagging delle risposte del Gruppo L2_IT - WDCT situazione 1

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.F31-40_SPA.INGTED	I	LEI	N/A	appello, esclamazione, giustificazione
2.M41-50_LUS.FRATED	CN	IO	modali, attenuativi	appello, preparazione
3.F31-40_RUS.ING	NR	N/A	N/A	N/A
4.F41-50_GIA.ING	NR	N/A	N/A	N/A
5.F41-50_GIA.ING	NR	N/A	N/A	N/A
6.F51-60_GIA	NR	N/A	N/A	N/A
7.F26-30_SPA.ING	CP	IO	modali, spostamenti temporali	appello, preparazione, giustificazione
8.F31-40_POL.INGTED	NR	N/A	N/A	N/A

Trascrizione 36

Situazione 2: Sei appena entrata/o a casa di un tuo amico e hai sete. Che cosa gli dici?

1. F31-40_SPA.INGTED: Senti, ho bisogno di bere. Mi dai un po' d'acqua?
2. M41-50_LUS.FRATED: Ciao. Posso bere, per favore?
3. F31-40_RUS.ING: Posso avere un po' d'acqua?
4. F41-50_GIA.ING: Posso avere l'acqua? Ho sete.
5. F41-50_GIA.ING: Mi dai un bicchiere d'acqua, per favore?
6. F51-60_GIA: Ho molta sete. Posso bere?
7. F26-30_SPA.ING: Ah, che sete! Posso bere?
8. F31-40_POL.INGTED: Scusa, posso chiedere un po' di acqua, per favore?

Tabella 26

Tagging delle risposte del Gruppo L2_IT relativamente alla situazione 2 del WDCT

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.F31-40_SPA.INGTED	CP	TU	marcatori di empatia	appello, preparazione
2.M41-50_LUS.FRATED	CP	IO	modali, marcatori di cortesia	N/A
3.F31-40_RUS.ING	CP	IO	modali, minimizzatori	N/A
4.F41-50_GIA.ING	CP	IO	modali	giustificazione
5.F41-50_GIA.ING	CP	TU	marcatori di empatia, marcatori di cortesia	N/A
6.F51-60_GIA	CP	IO	modali	giustificazione
7.F26-30_SPA.ING	CP	IO	modali	esclamazione, giustificazione
8.F31-40_POL.INGTED	CN	IO	modali, minimizzatori, marcatori di cortesia	N/A

Trascrizione 37

Situazione 3: Sei per strada, devi incontrare un tuo amico straniero che sta per arrivare dopo un lungo viaggio e sarà ospite a casa tua. A causa di un imprevisto, arriverai in ritardo e devi avvisarlo. Per qualche inspiegabile motivo il tuo cellulare non può fare chiamate né inviare messaggi. Per di più, non ci sono neanche altri telefoni nelle vicinanze. Tuttavia, c'è un signore che sta passando con il cellulare in mano... Che cosa gli dici?

1. F31-40_SPA.INGTED: Chiedo scusa. Ho un'emergenza! Devo fare una telefonata a una persona in difficoltà, ma il mio telefono non funziona. Mi aiuta, per favore? Posso usare il telefono? Dopo le do i soldi, veramente.
2. M41-50_LUS.FRATED: Buongiorno, signore. Disturbo, mi scusi. Ho un problema con il telefono perché devo chiamare un amico. Lui sta aspettando all'aeroporto, ma io sono ancora qui e il mio telefono è fuori uso. Posso chiamare il mio amico con il suo telefono?
3. F31-40_RUS.ING: Buongiorno. Ho il telefono rotto, ma devo chiamare un amico straniero che non parla italiano e aspetta all'aeroporto. Non so perché il mio telefono improvvisamente è così. Posso usare il suo telefono? Poi pago.

4. F41-50_GIA.ING: Buongiorno. Mi vergogno molto, ma il mio telefono è rotto. Devo chiamare un mio amico che aspetta all'aeroporto, ma io sono in ritardo. Può prestare il telefono e io dopo pago? Faccio velocemente, veramente.
5. F41-50_GIA.ING: Signore, non voglio disturbare. Ho un problema. Il mio telefono non risponde, ma io devo contattare un amico. L'amico è straniero e mi sta aspettando all'aeroporto. Posso usare il suo telefono, signore? Così avviso l'amico.
6. F51-60_GIA: Mi dispiace molto, scusi. Ho un'emergenza con un mio amico. Lui mi sta aspettando e io gli devo dire che ho avuto un problema con il telefono. Il mio telefono non funziona. Posso parlare con il mio amico con il suo telefono, signore? Per favore!
7. F26-30_SPA.ING: Signore, buongiorno. Non sa che cosa è successo! Dovevo chiamare un mio amico che arriva dall'estero per avvisare che arrivo tardi e il mio cellulare non funziona. Posso usare il suo, per favore?
8. F31-40_POL.INGTED: Signore, scusi. Buonasera. Io ho un problema. Devo chiamare un mio amico, ma il mio telefono non funziona. Il mio amico arriva dall'estero e mi aspetta all'aeroporto. Mi aiuta? Mi presta il telefono? Per favore, è un'emergenza!

Tabella 27

Tagging delle risposte del Gruppo L2_IT relativamente alla situazione 3 del WDCT

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.F31-40_SPA.INGTED	CP	IO	modali	appello, giustificazione, preparazione, proposta di risarcimento
2.M41-50_LUS.FRATED	CP	IO	modali, marcatori di empatia	appello, riconoscimento del costo, giustificazione, preparazione
3.F31-40_RUS.ING	CP	IO	modali, marcatori di empatia	appello, giustificazione, preparazione, proposta di risarcimento
4.F41-50_GIA.ING	CP	IO	modali, marcatori di empatia	appello, riconoscimento del costo, giustificazione, preparazione, proposta di risarcimento
5.F41-50_GIA.ING	CP	IO	modali, marcatori di empatia	appello, riconoscimento del costo, giustificazione, preparazione

6.F51-60_GIA	CP	IO	modali, marcatori di empatia	appello, riconoscimento del costo, giustificazione, preparazione, proposta di risarcimento
7.F26-30_SPA.ING	CP	IO	modali, marcatori di empatia, marcatori di cortesia	appello, giustificazione, preparazione,
8.F31-40_POL.INGTED	CP	LEI	marcatori di empatia, marcatori di cortesia	appello, riconoscimento del costo, giustificazione, preparazione

Trascrizione 38

Situazione 4: Tu e un'amica siete in pullman: il tuo posto è sul lato del corridoio, ma preferiresti sederti vicino al finestrino e sai che per lei è indifferente. Che cosa le dici?

1. F31-40_SPA.INGTED: Oh, io sono lì? Ah, sarà difficile. Io soffro molto. Il tuo posto è quello? Possiamo fare cambio? È un problema?
2. M41-50_LUS.FRATED: Non direi niente.
3. F31-40_RUS.ING: Così sto male. Io posso sedermi qui, per favore?
4. F41-50_GIA.ING: Non direi niente.
5. F41-50_GIA.ING: Non direi niente.
6. F51-60_GIA: Non direi niente.
7. F26-30_SPA.ING: Oh, io non posso sedermi qui. Mi dà fastidio. Facciamo cambio, per favore?
8. F31-40_POL.INGTED: Non direi niente.

Tabella 28

Tagging delle risposte del Gruppo L2_IT relativamente alla situazione 4 del WDCT

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.F31-40_SPA.INGTED	CP	NOI	modali	esclamazione, preparazione, giustificazione
2.M41-50_LUS.FRATED	NR	N/A	N/A	N/A
3.F31-40_RUS.ING	CP	IO	modali, marcatori di cortesia	preparazione, giustificazione
4.F41-50_GIA.ING	NR	N/A	N/A	N/A
5.F41-50_GIA.ING	NR	N/A	N/A	N/A
6.F51-60_GIA	NR	N/A	N/A	N/A
7.F26-30_SPA.ING	CP	NOI	marcatori di cortesia	esclamazione, preparazione, giustificazione
8.F31-40_POL.INGTED	NR	N/A	N/A	N/A

Trascrizione 39

Situazione 5: Sei stato/a invitato/a a un evento in un ristorante e ti sei seduto/a accanto a un signore che fino a quel momento non conoscevi. A un certo punto, vuoi bere dell'acqua, ma non arrivi alla bottiglia che è più vicina a lui. Che cosa gli dici?

1. F31-40_SPA.INGTED: Signore, scusi. Volevo prendere quella bottiglia, ma è troppo lontana. Mi aiuta?
2. M41-50_LUS.FRATED: Oh, è troppo lontano. Scusi, mi passa l'acqua? Grazie.
3. F31-40_RUS.ING: Scusi, posso avere l'acqua?
4. F41-50_GIA.ING: Non direi niente.
5. F41-50_GIA.ING: Non direi niente.
6. F51-60_GIA: Non direi niente.
7. F26-30_SPA.ING: Scusi, mi passa l'acqua?
8. F31-40_POL.INGTED: Scusi, posso avere l'acqua?

Tabella 29

Tagging delle risposte del Gruppo L2_IT relativamente alla situazione 5 del WDCT

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.F31-40_SPA.INGTED	I	LEI	marcatori di empatia	appello, giustificazione
2.M41-50_LUS.FRATED	CP	LEI	modali, marcatori di empatia, marcatori di cortesia	esclamazione, appello, ringraziamento preventivo
3.F31-40_RUS.ING	CP	IO	modali	appello
4.F41-50_GIA.ING	NR	N/A	N/A	N/A
5.F41-50_GIA.ING	NR	N/A	N/A	N/A
6.F51-60_GIA	NR	N/A	N/A	N/A
7.F26-30_SPA.ING	CP	LEI	marcatori di empatia	appello
8.F31-40_POL.INGTED	CP	IO	modali	appello

Trascrizione 40

Situazione 6 - Hai ospiti a casa e devi aprire una bottiglia. Ti rendi conto di non avere un cavatappi. Decidi allora di chiederlo alla tua dirimpettaia, una signora che conosci poco. Che cosa le dici?

1. F31-40_SPA.INGTED: Signora, buonasera. Io abito lì. Piacere, mi chiamo Sole. Chiedo scusa per il disturbo, ma volevo aprire la bottiglia di vino che i miei amici hanno portato. Lei ha un cavatappi?
2. M41-50_LUS.FRATED: Buonasera, signora. La disturbo, scusi. Abito lì, piacere. Le posso chiedere il cavatappi? Devo aprire questa per i miei amici.
3. F31-40_RUS.ING: Buonasera, signora. Devo aprire questa bottiglia. Lei ha un cavatappi? Grazie.
4. F41-50_GIA.ING: Amici, scusate. Io non ho il cavatappi.
5. F41-50_GIA.ING: Signora, è tardi, scusi. Io abito qui, piacere. Può prestare il cavatappi? Devo aprire questo regalo degli amici.
6. F51-60_GIA: Buonasera, signora. È tardi, scusi. Posso chiedere il cavatappi? Ho una bottiglia, ma non la posso aprire. Faccio molto presto.
7. F26-30_SPA.ING: Signora, buonasera. Io abito in questo edificio. Piacere! Posso chiedere il cavatappi, se lei ha? Ho ricevuto una bottiglia per cena, ma non posso aprirla.

8. F31-40_POL.INGTED: Buonasera. Mi chiamo Anna Maria. Abito lì. Ho bisogno di aprire una bottiglia, ma non ho il cavatappi. Può prestarmi il suo? Dopo lo riporto.

Tabella 30

Tagging delle risposte del Gruppo L2_IT relativamente alla situazione 6 del WDCT

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.F31-40_SPA.INGTED	I	LEI	N/A	appello, preparazione, giustificazione, riconoscimento del costo
2.M41-50_LUS.FRATED	CN	IO	modali, marcatori di empatia	appello, preparazione, giustificazione, riconoscimento del costo
3.F31-40_RUS.ING	I	LEI	N/A	appello, preparazione, giustificazione, ringraziamento preventivo
4.F41-50_GIA.ING	NR	N/A	N/A	N/A
5.F41-50_GIA.ING	CP	LEI	modali	appello, giustificazione, riconoscimento del costo
6.F51-60_GIA	CP	IO	modali	appello, preparazione, giustificazione, riconoscimento del costo, proposta di garanzia
7.F26-30_SPA.ING	CP	IO/LEI	modali, dubitativi	appello, preparazione, giustificazione
8.F31-40_POL.INGTED	CP	LEI	modali, marcatori di empatia	appello, preparazione, giustificazione, proposta di garanzia

Trascrizione 41

Situazione 7: Sei appena entrato/a a casa di una tua amica bagnato/a fradicio/a perché sta piovendo a dirotto. Lei non ti offre qualcosa per farti asciugare, ma vuoi evitare di prenderti un raffreddore. Che cosa le dici?

1. F31-40_SPA.INGTED: Oh mio Dio! Sono completamente bagnata! Posso asciugarmi?
2. M41-50_LUS.FRATED: Piove moltissimo! Devo asciugarmi. Hai un telo, qualcosa?
3. F31-40_RUS.ING: Ora bagno tutto. Posso asciugarmi?
4. F41-50_GIA.ING: Non direi niente.
5. F41-50_GIA.ING: Non direi niente.
6. F51-60_GIA: Non direi niente.
7. F26-30_SPA.ING: Sono completamente bagnata! È impossibile! Posso cambiarmi? Hai qualcosa?
8. F31-40_POL.INGTED: No, è troppo! Posso avere un asciugamano?

Tabella 31

Tagging delle risposte del Gruppo L2_IT relativamente alla situazione 7 del WDCT

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.F31-40_SPA.INGTED	CP	IO	modali	esclamazione, giustificazione
2.M41-50_LUS.FRATED	I	TU	indeterminativi	giustificazione, preparazione
3.F31-40_RUS.ING	CP	IO	modali	giustificazione
4.F41-50_GIA.ING	NR	N/A	N/A	N/A
5.F41-50_GIA.ING	NR	N/A	N/A	N/A
6.F51-60_GIA	NR	N/A	N/A	N/A
7.F26-30_SPA.ING	CP	IO	modali, indeterminativi	esclamazione, giustificazione
8.F31-40_POL.INGTED	CP	IO	modali	esclamazione

Trascrizione 42

Situazione 8: Stai traslocando e il prossimo fine settimana dovresti trasportare alcuni mobili nella nuova casa, ma non hai la macchina. In questo momento sei in macchina con un tuo amico, che ti sta dando un passaggio, e noti che la sua macchina è abbastanza spaziosa. Che cosa gli dici?

1. F31-40_SPA.INGTED: Wow, questa macchina sarebbe perfetta per il mio trasloco. Mi aiuti a portare qualche mobile?
2. M41-50_LUS.FRATED: Eh, io senza macchina non so come fare. Forse mi aiuti tu? Siamo amici, giusto? Prestami la macchina, per favore!
3. F31-40_RUS.ING: Che macchina grande! Anche io vorrei una macchina così per il mio trasloco. Tu che cosa fai il fine settimana? Mi aiuti?
4. F41-50_GIA.ING: Non direi niente.
5. F41-50_GIA.ING: Non direi niente.
6. F51-60_GIA: Non direi niente.
7. F26-30_SPA.ING: Wow. Hai una macchina grande! Io vorrei una macchina così per il trasloco di sabato. Mi presti la tua? Dopo ti do tutto per bene, sul serio.
8. F31-40_POL.INGTED: Non direi niente.

Tabella 32

Tagging delle risposte del Gruppo L2_IT relativamente alla situazione 8 del WDCT

ID partecipante	Strategia	Prospettiva	Modificatori	Atti di supporto
1.F31-40_SPA.INGTED	CP	TU	marcatori di empatia, indeterminativi	esclamazione, adulare, preparazione
2.M41-50_LUS.FRATED	D	TU	imperativi, marcatori di cortesia	esclamazione, adulare, preparazione, giustificazione
3.F31-40_RUS.ING	I	TU	marcatori di empatia	esclamazione, adulare, preparazione
4.F41-50_GIA.ING	NR	N/A	N/A	N/A
5.F41-50_GIA.ING	NR	N/A	N/A	N/A
6.F51-60_GIA	NR	N/A	N/A	N/A

7.F26-30_SPA.ING	CP	TU	marcatori di empatia	esclamazione, adultare, preparazione, giustificazione, proposta di risarcimento
8.F31-40_POL.INGTED	NR	N/A	N/A	N/A

L'analisi delle strategie di richiesta nel Gruppo L2_IT evidenzia un comportamento pragmatico che riflette una consapevolezza avanzata, maturata attraverso l'interazione quotidiana con la comunità di parlanti italiani e il contesto universitario. Tuttavia, la varietà delle provenienze degli apprendenti porta a differenze significative nelle scelte interazionali: nelle situazioni in cui la distanza sociale è minima e l'imposizione è bassa, come nella situazione 2, gli apprendenti tendono a utilizzare richieste dirette, con una ridotta necessità di modificatori di o atti di supporto. Qui la relazione di confidenza con l'interlocutore sembra rendere superflua qualsiasi strategia di mitigazione: il 50% degli studenti formula la richiesta senza alcun modificatore, mentre il 37,5% utilizza minimi marcatori di cortesia, segnalando una sensibilità individuale nella gestione della cortesia.

Di contro, all'aumentare della distanza sociale e del grado di imposizione, emergono differenze più marcate nelle strategie adottate: nella situazione 5, il 50% degli apprendenti evita la richiesta, mentre tra coloro che la formulano si osserva un uso più sistematico di modificatori e un passaggio dalla prospettiva da "io" a "Lei" (50%).

Nelle situazioni che combinano una distanza sociale ridotta con un'imposizione più elevata, come la situazione 4, la variabilità nelle risposte è ancora più evidente: il 50% degli studenti evita la richiesta, mentre chi la formula lo fa generalmente in modo diretto, ma senza atti di supporto. La tendenza ad astenersi dalla richiesta è particolarmente evidente tra gli apprendenti giapponesi e l'unica polacca, che sembrano preferire il silenzio alla possibilità di creare disagio all'interlocutore. Questo comportamento è in linea con una gestione dell'interazione che pone l'attenzione sul mantenimento dell'armonia sociale e sulla minimizzazione dell'imposizione, in contrasto con gli apprendenti ispanofoni e russi, che mostrano una maggiore assertività nelle stesse situazioni.

Quando la richiesta implica una forte imposizione sull'interlocutore, anche se la distanza sociale non è significativa, come nella situazione 8, le strategie diventano più indirette. Solo il 50% degli studenti formula una richiesta esplicita, mentre l'altra metà ricorre a strategie implicite, come commentare la grandezza dell'auto o la difficoltà del trasloco, lasciando intendere il bisogno di aiuto senza esplicitarlo. Questo comportamento è particolarmente evidente tra gli apprendenti giapponesi, mentre gli apprendenti ispanofoni e russi sono più inclini a formulare richieste dirette e a negoziare l'interazione con meno esitazione.

Infine, nelle situazioni in cui la richiesta comporta un alto grado di imposizione, ma è giustificata da una necessità urgente, come nella situazione 3, le strategie sono molto più uniformi. Tutti gli studenti utilizzano richieste dirette, con un alto tasso di giustificazioni (100%) e modificatori di cortesia (87,5% usano "scusi"), segnalando una piena consapevolezza delle norme pragmatiche italiane in contesti in cui la richiesta potrebbe essere percepita come eccessivamente intrusiva.

L'analisi delle scelte interazionali conferma che gli apprendenti del Gruppo L2_IT non si limitano a trasferire le strategie dalla loro lingua madre, ma operano scelte consapevoli che tengono conto sia delle norme italiane sia del proprio retroterra linguistico-culturale. In generale, quando la richiesta è semplice e socialmente accettabile, l'adattamento alle convenzioni italiane è elevato, mentre nelle situazioni che comportano un'imposizione maggiore si osservano differenze legate alla cultura di origine. Gli apprendenti giapponesi tendono a evitare richieste dirette in contesti ad alta imposizione, mentre gli apprendenti ispanofoni e russi adottano strategie più assertive.

Questi risultati sono in linea con quelli osservati nel Gruppo L2_UniStraPg, dove la consapevolezza pragmatica era già avanzata e si riscontrava un bilanciamento tra acquisizione delle norme italiane e mantenimento di tratti della cultura di origine. Anche in questo caso, il comportamento pragmatico degli apprendenti non è un semplice riflesso del *transfer*, ma un processo di negoziazione attiva delle strategie comunicative, in cui il contatto diretto con la realtà italiana permette di sviluppare scelte interazionali più flessibili e consapevoli.

7.5. SVILUPPO DELLA CONSAPEVOLEZZA NELLA FORMULAZIONE DI RICHIESTE: ANALISI QUANTITATIVA DEGLI MCDCT E ANALISI QUALITATIVA TRAMITE FOCUS GROUP BASATI SULLA METODOLOGIA TAP

Come si è detto, l'analisi delle strategie di richiesta negli apprendenti si è basata principalmente su dati quantitativi, raccolti attraverso la somministrazione in plenaria degli MCDCT con WooClap. Tuttavia, questa dimensione numerica è stata integrata da un approccio qualitativo, reso possibile dall'interazione diretta tra gli apprendenti nel corso dei *focus group* di impronta TAP, sfruttando i vantaggi di questa consolidata metodologia dell'analisi dei processi cognitivi (Ericsson & Simon, 1993).

A differenza dell'applicazione classica del TAP, qui il *focus* è sì sui processi decisionali, ma in una modalità collettiva, senza registrazioni né trascrizioni successive. Come evidenziato da Swain (2006) nel concetto di *languaging*, il fatto di verbalizzare le proprie scelte favorisce una maggiore consapevolezza metapragmatica e consente agli apprendenti di negoziare significati e strategie in modo più esplicito (p. 100): si è tentato di procedere esattamente in questo senso, utilizzando WooClap per permettere agli apprendenti di valutare in tempo reale le proprie scelte, esplicitare i meccanismi decisionali, confrontarsi con il gruppo e, in alcuni casi, modificare la risposta iniziale, proprio in virtù di questo processo dinamico.

L'integrazione tra *noticing* individuale e riflessione condivisa ha così permesso agli apprendenti di osservare come le scelte pragmatiche siano influenzate da distanza sociale e grado di imposizione, elementi in base ai quali vengono preferiti determinati modificatori e atti di supporto. Inoltre, come suggerito da Krueger & Casey (2015), l'interazione nei *focus group* fornisce una prospettiva unica sulle scelte pragmatiche degli apprendenti, poiché consente di analizzare non solo le risposte finali, ma anche i processi di negoziazione che portano a tali scelte.

Questa modalità di discussione, che ha combinato elementi propri del TAP con la logica dei *focus group*, ha rappresentato un approccio ibrido, con una

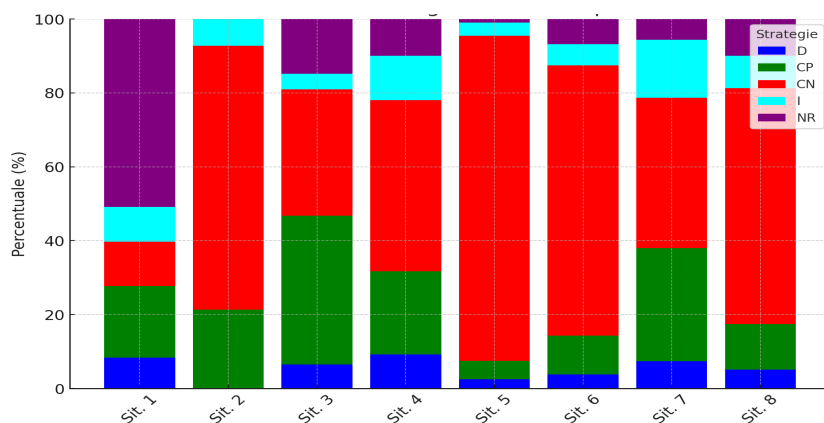
funzione confermativa immediata ed esplorativa. L'assenza di registrazioni ha enfatizzato la dimensione interattiva della riflessione pragmatica, offrendo un parametro immediato che gli apprendenti potevano utilizzare per (ri)calibrare le proprie scelte sulla base del confronto con gli altri partecipanti.

I risultati che verranno presentati nelle figure seguenti rappresentano quindi l'esito finale di questo processo, che ha permesso di osservare come le strategie pragmatiche non siano statiche, ma si modifichino in base alla riflessione e al confronto con i pari.

In conclusione, inoltre, agli apprendenti di ogni unità di analisi sono stati anche proposti i dati raccolti dal GPP con un campione di 108 italiani. Questo ulteriore parametro, di cui si illustrano le percentuali complessive nella Figura 59, ha fornito un criterio aggiuntivo attraverso il quale gli apprendenti hanno potuto valutare le proprie scelte autonomamente.

Figura 59

Distribuzione delle strategie dirette senza atti di supporto (D), dirette di cortesia positiva (CP), convenzionalmente indirette di cortesia negativa (CN), indirette (I) e non realizzate (NR) nel campione di 108 informanti italofofoni raccolto dal GPP



La CN è la strategia maggiormente impiegata in quasi tutte le situazioni, a prescindere dalla DI e dal GI. In particolare, si nota che, anche per la richiesta di un bicchiere d'acqua a un amico (situazione 2) o per la proposta di scambio del posto in pullman a un'amica (situazione 4), la preferenza più marcata è quella di

cortesia ritualizzata, per non “minacciare apertamente la “faccia” del proprio interattante. Non solo: nella situazione 1, piuttosto che chiedere di passare avanti rispetto alla fila, quasi il 60% degli informanti preferisce non realizzare la richiesta. Casi di non esecuzione dell’atto, come si nota dal grafico, sono presenti anche nelle altre situazioni, ma in misura decisamente inferiore.

L’osservazione di questi dati da parte degli apprendenti, pertanto, non ha lo scopo di imporre loro uno schema da seguire: vuole essere una panoramica sulle diverse possibilità tra le quali, come gli italofoeni, possono scegliere di impiegare una o più strategie combinate, in base alla valutazione autonoma del contesto in termini di DS e GI.

7.5.1 ANALISI NELL’UNITÀ SPERIMENTALE LS IN PRESENZA GRUPPO LS_USP

Come anticipato, all’indagine condotta attraverso i WDCT ha fatto seguito un’attività basata sugli MCDCT elaborati dal GPP, sempre sulle stesse otto situazioni. Quelli che si presentano in questa sottosezione (dalla Figura 60 alla Figura 67) sono i dati relativi alle scelte fornite dai 15 apprendenti dell’unità sperimentale LS in presenza Gruppo LS_USP.

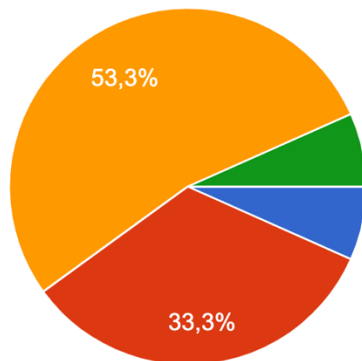
Figura 60

Scelte del Gruppo LS_USP alla situazione 1 Fila al supermercato



Figura 61

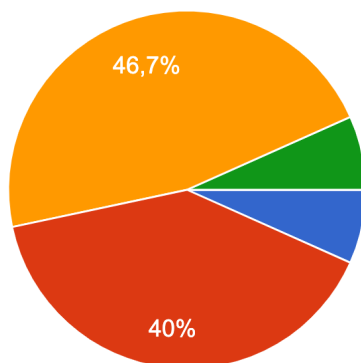
Scelte del Gruppo LS_USP alla situazione 2: Bicchiere d'acqua



- Dammi un bicchiere d'acqua.
- Mamma mia, sto morendo di sete, ho proprio bisogno di qualcosa da bere. Mi daresti un bicchiere d'acqua?
- Per favore, non è che potresti darmi un bicchiere d'acqua?
- Oh, mamma. Sto morendo di sete.
- Non direi niente e mi terrei la sete.

Figura 62

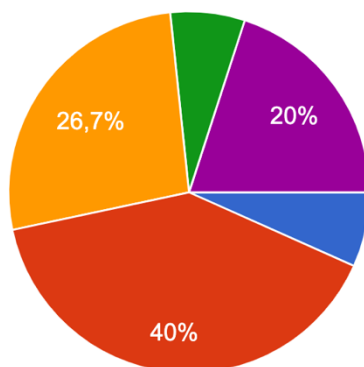
Scelte del Gruppo LS_USP alla situazione 3: Cellulare per strada



- Buongiorno! Mi presti il cellulare.
- Buongiorno, come va? Senta, il mio cellulare non funziona e ho davvero bisogno di parlare con un amico strani...
- Buongiorno! Mi scusi, posso chiederle un favore? Non è che mi presterebbe i...
- Buongiorno. Mi dispiace disturbarla, ma ho un'emergenza e non so cosa fare....
- Non chiederei il cellulare in prestito, arriverei in ritardo e resterei in ansia p...

Figura 63

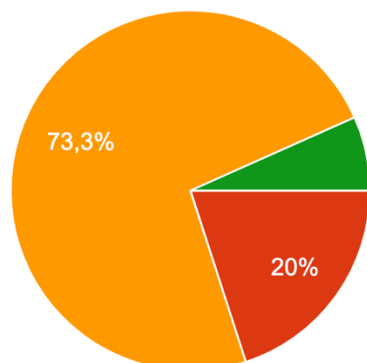
Scelte del Gruppo LS_USP alla situazione 4: Pullman



- Fa' cambio di posto con me.
- Sai che mi trovo meglio a viaggiare seduto/a al finestrino. Visto che per te è lo stesso, faresti cambio di posto?
- Posso chiederti un favore? Non è che faresti cambio di posto? Se vuoi, poss...
- Per te è importante sederti vicino al finestrino?
- Non direi nulla e rimarrei al mio posto, anche se preferirei sedermi vicino al fi...

Figura 64

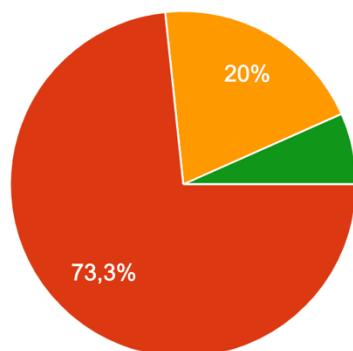
Scelte del Gruppo LS_USP alla situazione 5: Bottiglia d'acqua



- Mi passi la bottiglia d'acqua.
- Ehm, non riesco a raggiungere la bottiglia. Mi passerebbe l'acqua?
- Scusi, potrebbe passarmi la bottiglia dell'acqua, per favore?
- C'è dell'acqua in quella bottiglia lì?
- Non direi niente e mi terrei la sete finché qualcuno non mi offra da bere.

Figura 65

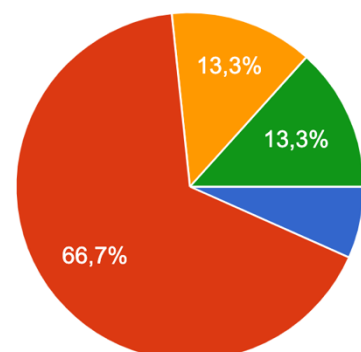
Scelte del Gruppo LS_USP alla situazione 6: Cavatappi



- Buonasera! Mi presti un cavatappi.
- Buonasera! Tutto bene? Sono il vicino/la vicina di casa. Mi presterebbe un cavatappi? Devo aprire una bottiglia e...
- Buonasera, mi dispiace disturbare. Avrebbe per caso un cavatappi da pre...
- Buonasera! Devo aprire una bottiglia, ma non trovo il cavatappi...
- Non andrei dalla vicina e rinuncierei ad aprire la bottiglia.

Figura 66

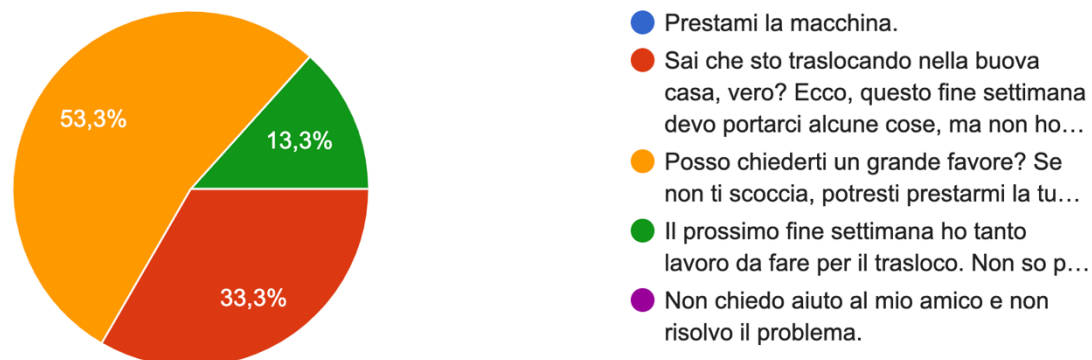
Scelte del Gruppo LS_USP alla situazione 7: Temporale



- Prestami qualcosa di asciutto.
- Mamma mia, sta venendo giù il finimondo! Guarda in che condizioni sono! Ho paura di prendere un raffred...
- Scusa, so che è chiedere molto, ma mi presteresti qualcosa di asciutto, per fa...
- Mamma mia, mi sono bagnato/a tutto/a con questa pioggia!
- Non direi nulla e entrerei, facendo gocciolare acqua ovunque.

Figura 67

Scelte del Gruppo LS_USP alla situazione 8: Trasloco



L'analisi delle risposte date dagli apprendenti del Gruppo LS_USP alle situazioni del MCDCT evidenzia alcuni *pattern* significativi nelle loro scelte, che permettono di riflettere sul confronto con la loro L1 e sui possibili fenomeni di *transfer* dal portoghese brasiliano all'italiano (Santoro, 2017).

Il processo di analisi si è articolato in diverse fasi: in primo luogo, gli apprendenti hanno riflettuto individualmente sulle proprie scelte, analizzando la struttura dell'opzione selezionata nel MCDCT; contestualmente, la discussione è proseguita nei *focus group*, nei quali sono stati ripresi anche i dati raccolti nei WDCT per un confronto retrospettivo sulle scelte pragmatiche; infine, i risultati degli apprendenti nel MCDCT sono stati messi in relazione con quelli dei 108 partecipanti della comunità dei parlanti italiani, raccolti dal GPP, per evidenziare eventuali differenze e somiglianze nelle strategie di richiesta.

Nella situazione in cui si chiede il cellulare a uno sconosciuto per un'emergenza, il 51,2% ha scelto una richiesta che enfatizza l'urgenza e la necessità, mentre il 22,4% ha optato per una formulazione più attenuata, con atti di supporto. Solo il 2,9% ha dichiarato che non avrebbe chiesto il cellulare. Nel *focus group*, gli apprendenti hanno riflettuto su come la loro L1 privilegi strategie più dirette, spesso accompagnate da un appello emotivo. Il confronto con i dati dei parlanti nativi italiani mostra che il 48% degli italiani ha scelto una richiesta attenuata con atti di supporto, mentre solo il 5% ha optato per una richiesta diretta e priva di mitigazione. Questo suggerisce che in italiano si preferisce una mitigazione più formale rispetto a un appello emotivo.

Nel caso della richiesta di un bicchiere d'acqua a un amico, il 45,8% ha scelto una richiesta indiretta con atti di supporto, mentre il 28% ha dichiarato che non avrebbe detto nulla. Durante la discussione nei *focus group*, è emerso che molti apprendenti ritenevano superfluo formulare una richiesta esplicita, aspettandosi che l'interlocutore offra spontaneamente l'acqua. Questo comportamento differisce dai parlanti nativi italiani, tra i quali il 52% ha optato per una richiesta indiretta e mitigata, mentre solo il 12% ha dichiarato che non avrebbe fatto la richiesta. Il confronto evidenzia quindi una differenza culturale nella gestione della richiesta di piccoli favori tra amici.

Per quanto riguarda la richiesta di una bottiglia d'acqua a un vicino di tavolo sconosciuto, il 60,9% ha scelto una richiesta indiretta e mitigata, mentre il 31,1% ha optato per una richiesta diretta ma cortese. Solo il 3,5% ha dichiarato che avrebbe evitato la richiesta. Nei focus group, gli apprendenti hanno notato che le loro scelte iniziali nei WDCT erano spesso più dirette, mentre nel MCDCT tendevano a usare strategie più indirette. Tra gli italiani, il 65% ha scelto una richiesta indiretta con cortesia negativa, mentre solo il 2% ha dichiarato che avrebbe evitato la richiesta. Questo mostra che gli apprendenti si avvicinano alle norme italiane in questa situazione, sebbene possano percepire la richiesta diretta come più accettabile rispetto ai nativi.

Nella richiesta di cambio di posto sull'autobus, il 33,5% ha scelto una formulazione mitigata con atti di supporto, mentre il 25,5% ha optato per una giustificazione senza esplicitare la richiesta. Nei *focus group*, gli apprendenti hanno discusso le difficoltà nel bilanciare la propria preferenza personale con il rispetto per l'interlocutore. I dati dei nativi italiani mostrano che il 40% preferisce una richiesta mitigata, mentre il 18% dichiara che non farebbe la richiesta. Questo suggerisce che gli apprendenti potrebbero percepire una maggiore difficoltà nel bilanciare il desiderio personale con il rispetto dell'interlocutore, aspetto che potrebbe riflettere un *transfer* culturale dalla L1.

Nella situazione del cavatappi, il 37,7% ha scelto una richiesta diretta e semplice, mentre il 13,8% ha preferito una formulazione con atti di supporto. Il 24,3% ha dichiarato che avrebbe rinunciato a chiedere aiuto. Durante la riflessione, alcuni apprendenti hanno dichiarato che in L1 una richiesta simile verrebbe fatta

con maggiore spontaneità e senza attenuazioni particolari. Tra gli italiani, il 41% ha preferito una richiesta mitigata con cortesia negativa, mentre il 10% ha dichiarato che avrebbe evitato di chiedere. Questo dato suggerisce che la percezione della distanza sociale incide sulla decisione di formulare o meno la richiesta, e che gli apprendenti potrebbero essere più reticenti a disturbare un vicino rispetto ai nativi italiani.

Infine, nella richiesta di un'auto per un trasloco, il 38,2% ha scelto una richiesta diretta con una giustificazione, mentre il 18,5% ha optato per una richiesta con atti di supporto. Solo il 7,4% ha dichiarato che non avrebbe chiesto nulla. Nel confronto tra WDCT e MCDCT, gli apprendenti hanno mostrato una maggiore attenzione alla forma della richiesta, scegliendo spesso strategie più elaborate nel secondo caso. Tra i parlanti italiani, il 45% ha preferito una richiesta con atti di supporto, mentre solo il 5% ha dichiarato che non avrebbe chiesto nulla. Questo indica una maggiore accettazione della richiesta diretta tra gli apprendenti quando l'interlocutore è un amico, ma mostra anche che i nativi italiani tendono a enfatizzare maggiormente la cortesia negativa in questi contesti.

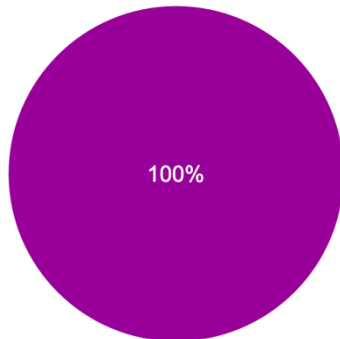
In sintesi, il passaggio dal WDCT al MCDCT ha favorito una riflessione progressiva sulle strategie di richiesta, che si è sviluppata su più livelli: prima nella selezione delle opzioni nel MCDCT, poi nel confronto con le proprie scelte nei WDCT, e infine nella comparazione con i dati della comunità italiana raccolti dal GPP. Gli apprendenti hanno mostrato un progressivo adattamento alle norme italiane, pur mantenendo alcune tendenze tipiche della loro L1. Questo suggerisce che la consapevolezza pragmatica si sviluppa gradualmente, attraverso l'esposizione a contesti di riflessione e confronto con modelli linguistici autentici.

7.5.2 ANALISI NELL'UNITÀ SPERIMENTALE LS DA REMOTO GRUPPO LS_JP

Seguendo lo stesso criterio della sottosezione precedente, dalla Figura 68 alla Figura 75 si illustrano i dati relativi al Gruppo LS_JP.

Figura 68

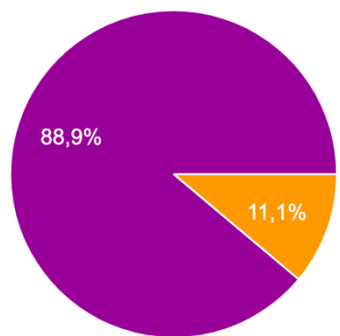
Scelte del Gruppo LS_JP alla situazione 1 Fila al supermercato



- Buongiorno! Mi faccia passare avanti.
- Buongiorno, come va? Mi farebbe passare avanti? Ho un appuntamento urgente e ho molta fretta...
- Buongiorno! Mi scusi, non è che potrei passarle avanti? Non ci vorrà molto.
- Mannaggia, così farò tardi... Certo che è assurdo avere una sola cassa aperta!
- Aspetterei il mio turno, anche se ho fretta.

Figura 69

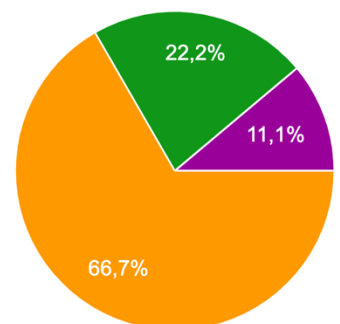
Scelte del Gruppo LS_JP alla situazione 2: Bicchiere d'acqua



- Dammi un bicchiere d'acqua.
- Mamma mia, sto morendo di sete, ho proprio bisogno di qualcosa da bere. Mi daresti un bicchiere d'acqua?
- Per favore, non è che potresti darmi un bicchiere d'acqua?
- Oh, mamma. Sto morendo di sete.
- Non direi niente e mi terrei la sete.

Figura 70

Scelte del Gruppo LS_JP alla situazione 3: Cellulare per strada



- Buongiorno! Mi presti il cellulare.
- Buongiorno, come va? Senta, il mio cellulare non funziona e ho davvero bisogno di parlare con un amico strani...
- Buongiorno! Mi scusi, posso chiederle un favore? Non è che mi presterebbe i...
- Buongiorno. Mi dispiace disturbarla, ma ho un'emergenza e non so cosa fare...
- Non chiederei il cellulare in prestito, arriverei in ritardo e resterei in ansia p...

Figura 71

Scelte del Gruppo LS_JP alla situazione 4: Pullman

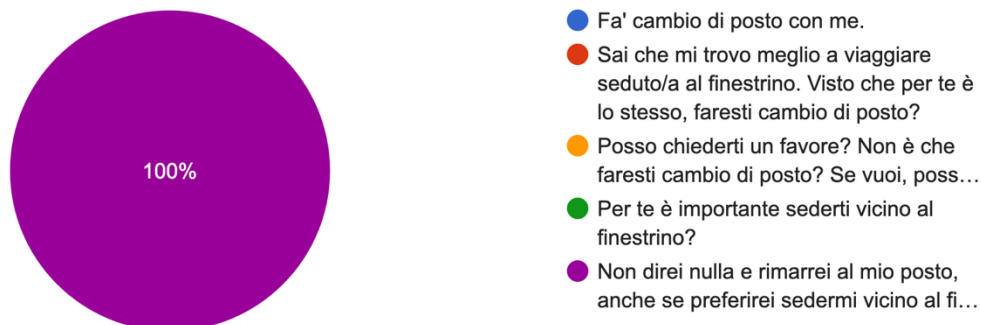


Figura 72

Scelte del Gruppo LS_JP alla situazione 5: Bottiglia d'acqua

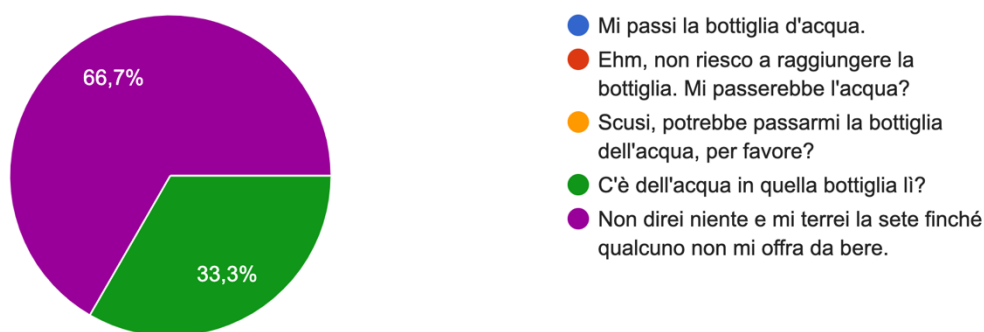


Figura 73

Scelte del Gruppo LS_JP alla situazione 6: Cavatappi



Figura 74

Scelte del Gruppo LS_JP alla situazione 7: Temporale

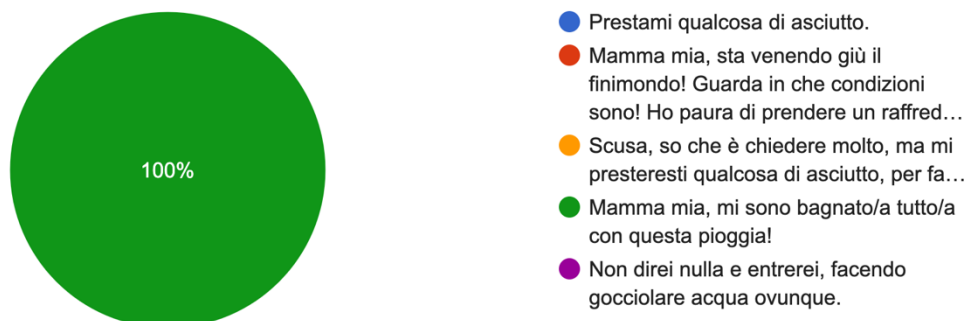
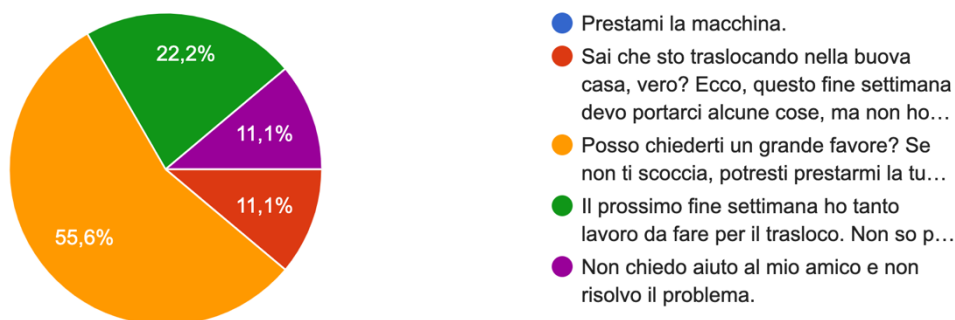


Figura 75

Scelte del Gruppo LS_JP alla situazione 8: Trasloco



Gli apprendenti giapponesi del Gruppo LS_JP, anche loro impegnati nello svolgimento dell'MCDCT tramite WooClap, mostrano una marcata preferenza per le richieste indirette, seguite da un numero significativo di casi in cui scelgono di non realizzare l'atto. Questo dato si distingue nettamente dal comportamento osservato nel Gruppo LS_USP, dove, sebbene siano presenti richieste indirette, si nota un uso più equilibrato delle altre strategie. Solo una minoranza opta per richieste dirette o basate sulla cortesia negativa, mentre le richieste con cortesia positiva si collocano in una posizione intermedia.

Durante il *focus group*, gli apprendenti giapponesi hanno avuto modo di riflettere sulle proprie scelte e confrontarle con quelle date nei WDCT. Molti studenti hanno riconosciuto che le strategie indirette rappresentano per loro la modalità più naturale di formulare richieste, coerentemente con le norme di

interazione della propria cultura di appartenenza. Alcuni hanno spiegato che, in situazioni di maggiore distanza sociale o quando percepiscono un alto grado di imposizione, tendono a evitare la richiesta diretta per timore di risultare inopportuni. Diversi partecipanti hanno affermato che, se posti di fronte a uno scenario simile in un contesto reale, probabilmente agirebbero nello stesso modo, mantenendo un atteggiamento di discrezione e non esplicitando apertamente la loro necessità.

Un elemento di rilievo emerso dalla discussione riguarda la frequenza relativamente alta delle non realizzazioni dell'atto. In diverse situazioni, alcuni studenti hanno ammesso di aver scelto di non formulare la richiesta perché ritengono che il contesto non giustifichi un'azione da parte loro. Un esempio emblematico riguarda la situazione in cui si trovavano in fila alla cassa del supermercato con pochi articoli, dietro a un cliente con un carrello pieno (situazione 1). Molti hanno affermato che non chiederebbero mai di passare avanti, ritenendo che il rispetto del proprio turno sia un principio da seguire scrupolosamente. Nel focus group, alcuni studenti hanno commentato che, anche confrontandosi con le alternative disponibili negli MCDCT, non modificherebbero la propria scelta iniziale. Questo suggerisce una tendenza consolidata a evitare richieste che potrebbero essere percepite come intrusive.

Confrontando le scelte negli MCDCT e quelle fornite nei WDCT, emerge, dunque, che, in alcune situazioni, gli studenti rivaluterebbero la propria risposta. In particolare, alcuni sottolineano come l'esplicitazione delle alternative proposte nei MCDCT permetta loro di riflettere sul fatto che esistono anche in italiano modalità più sfumate per avanzare una richiesta senza risultare inopportuni.

Passando, infine, al confronto con il campione di italofoeni, mentre gli italiani tendono a privilegiare richieste dirette o con cortesia positiva, il gruppo giapponese mostra una forte reticenza nell'adottare strategie che implicino un'esposizione diretta della propria necessità. Ciononostante, durante la riflessione retrospettiva, alcuni studenti hanno riconosciuto che, in un contesto italiano, un uso più frequente della cortesia positiva potrebbe essere considerato più naturale e accettabile, mentre la loro inclinazione a evitare l'atto di richiesta potrebbe risultare inaspettata o persino ambigua per un interlocutore italiano.

In sintesi, l'analisi dei dati evidenzia come gli apprendenti giapponesi privilegino strategie indirette e, in molte situazioni, scelgano di non realizzare l'atto per evitare di imporre un obbligo all'interlocutore. La riflessione avviata attraverso gli MCDCT e il *focus group* ha permesso agli studenti di prendere consapevolezza delle differenze pragmatiche esistenti tra la loro modalità di interazione e quella degli italofoeni. Malgrado questo, però, la maggior parte degli studenti ha confermato una forte aderenza alle norme interazionali della propria cultura, sottolineando che eventuali adattamenti avverrebbero solo in presenza di una chiara necessità comunicativa.

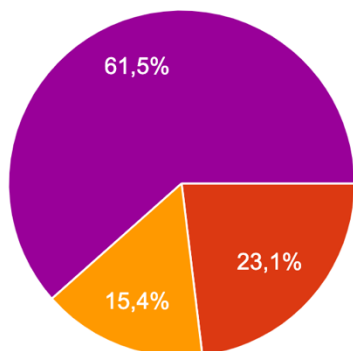
7.5.3 ANALISI NELL'UNITÀ DI CONTROLLO L2 IN PRESENZA GRUPPO L2_UNISTRAPG

Come per i WDCT, la caratteristica di questa unità di analisi riguarda non solo il contesto L2, ma anche il fatto di aver potuto contare della partecipazione di apprendenti di diverse provenienze: Cina (5), Iran (2), Russia (2), Stati Uniti (2), Costa Rica (1) e Germania (1).

Nonostante si tratti di un campione non particolarmente ampio, infatti, le caratteristiche linguistico-culturali degli apprendenti, sia in fase di focus group TAP, sia durante il confronto con le risposte fornite dai 108 informanti italofoeni del campione raccolto dal GPP, sono emerse come fattore distintivo, evidenziando una certa consapevolezza nelle scelte interazionali (dalla Figura 76 alla Figura 83).

Figura 76

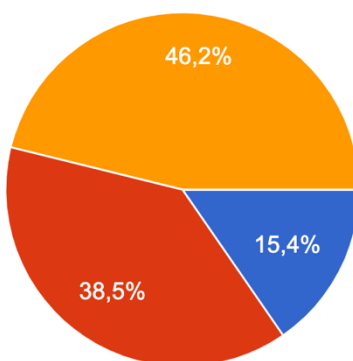
Scelte del Gruppo L2_UniStraPg alla situazione 1 Fila al supermercato



- Buongiorno! Mi faccia passare avanti.
- Buongiorno, come va? Mi farebbe passare avanti? Ho un appuntamento urgente e ho molta fretta...
- Buongiorno! Mi scusi, non è che potrei passarle avanti? Non ci vorrà molto.
- Mannaggia, così farò tardi... Certo che è assurdo avere una sola cassa aperta!
- Aspetterei il mio turno, anche se ho fretta.

Figura 77

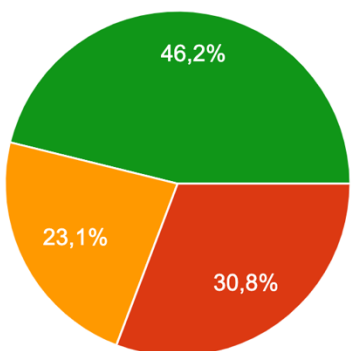
Scelte del Gruppo L2_UniStraPg alla situazione 2: Bicchiere d'acqua



- Dammi un bicchiere d'acqua.
- Mamma mia, sto morendo di sete, ho proprio bisogno di qualcosa da bere. Mi daresti un bicchiere d'acqua?
- Per favore, non è che potresti darmi un bicchiere d'acqua?
- Oh, mamma. Sto morendo di sete.
- Non direi niente e mi terrei la sete.

Figura 78

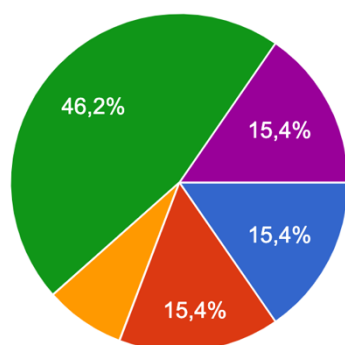
Scelte del Gruppo L2_UniStraPg alla situazione 3: Cellulare per strada



- Buongiorno! Mi presti il cellulare.
- Buongiorno, come va? Senta, il mio cellulare non funziona e ho davvero bisogno di parlare con un amico strani...
- Buongiorno! Mi scusi, posso chiederle un favore? Non è che mi presterebbe i...
- Buongiorno. Mi dispiace disturbarla, ma ho un'emergenza e non so cosa fare....
- Non chiederei il cellulare in prestito, arriverei in ritardo e resterei in ansia p...

Figura 79

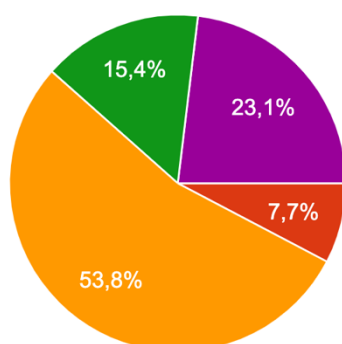
Scelte del Gruppo L2_UniStraPg alla situazione 4: Pullman



- Fa' cambio di posto con me.
- Sai che mi trovo meglio a viaggiare seduto/a al finestrino. Visto che per te è lo stesso, faresti cambio di posto?
- Posso chiederti un favore? Non è che faresti cambio di posto? Se vuoi, poss...
- Per te è importante sederti vicino al finestrino?
- Non direi nulla e rimarrei al mio posto, anche se preferirei sedermi vicino al fi...

Figura 80

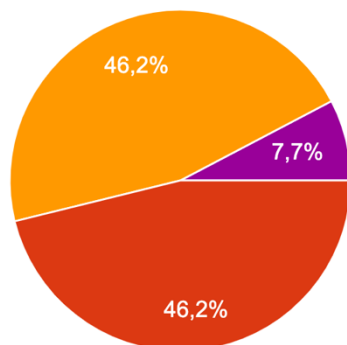
Scelte del Gruppo L2_UniStraPg alla situazione 5: Bottiglia d'acqua



- Mi passi la bottiglia d'acqua.
- Ehm, non riesco a raggiungere la bottiglia. Mi passerebbe l'acqua?
- Scusi, potrebbe passarmi la bottiglia dell'acqua, per favore?
- C'è dell'acqua in quella bottiglia lì?
- Non direi niente e mi terrei la sete finché qualcuno non mi offra da bere.

Figura 81

Scelte del Gruppo L2_UniStraPg alla situazione 6: Cavatappi



- Buonasera! Mi presti un cavatappi.
- Buonasera! Tutto bene? Sono il vicino/la vicina di casa. Mi presterebbe un cavatappi? Devo aprire una bottiglia e...
- Buonasera, mi dispiace disturbare. Avrebbe per caso un cavatappi da pre...
- Buonasera! Devo aprire una bottiglia, ma non trovo il cavatappi...
- Non andrei dalla vicina e rinuncierei ad aprire la bottiglia.

Figura 82

Scelte del Gruppo L2_UniStraPg alla situazione 7: Temporale



Figura 83

Scelte del Gruppo L2_UniStraPg alla situazione 8: Trasloco



Gli apprendenti del Gruppo L2_UniStraPg, caratterizzati da un contatto diretto e più intenso con la realtà socioculturale italiana, mostrano una gamma più ampia di strategie di richiesta rispetto agli altri gruppi analizzati finora. La loro maggiore consapevolezza pragmatica emerge nella capacità di mediare tra le norme interazionali della propria lingua e cultura e quelle dell'italiano, senza rinunciare a tratti distintivi della propria personalità e del proprio repertorio comunicativo.

Dal punto di vista quantitativo, le strategie più utilizzate variano in base alla nazionalità. Gli apprendenti cinesi e iraniani privilegiano le richieste indirette, con il 91% delle scelte per i cinesi e l'85% per le iraniane, seguite da una percentuale

significativa di non realizzazioni dell'atto, rispettivamente il 25% e il 15%. Gli apprendenti statunitensi e russi, invece, mostrano una maggiore propensione all'uso di richieste dirette e cortesia positiva. Gli statunitensi utilizzano richieste dirette nel 20% dei casi e cortesia positiva nel 53%, mentre i russi hanno una distribuzione più bilanciata con il 27% di richieste dirette e il 27% di cortesia positiva. L'apprendente costaricana utilizza esclusivamente richieste indirette, mentre l'apprendente tedesca, anche lei unica nel campione, segue una distribuzione più equilibrata tra indirette e cortesia negativa.

Durante il *focus group* in stile TAP, gli apprendenti hanno avuto modo di riflettere sulle proprie scelte e confrontarle con le alternative proposte negli scenari. Gli studenti cinesi hanno riconosciuto che la loro preferenza per strategie indirette e per la non realizzazione dell'atto è legata alla tendenza, nella loro cultura, a evitare di esprimere una richiesta in modo esplicito per non mettere l'interlocutore nella posizione di dover rifiutare. Tuttavia, alcuni di loro hanno ammesso che, vivendo in Italia, hanno notato una maggiore accettabilità delle richieste esplicite e stanno gradualmente adattando il proprio comportamento comunicativo. Alcuni hanno commentato che, se nei WDCT hanno usato strategie ancora più indirette o a evitare completamente la richiesta, negli MCDCT hanno preso in considerazione alternative più dirette, riflettendo sul contesto italiano.

Gli apprendenti iraniani adottano una strategia simile, con un forte uso di richieste indirette, ma con una maggiore apertura all'uso della cortesia positiva. Nel *focus group*, hanno infatti evidenziato come nella loro cultura sia fondamentale creare un clima relazionale positivo prima di avanzare una richiesta. Alcuni hanno riflettuto sul fatto che gli scenari strutturati li abbiano aiutati a riconoscere come certe strategie di cortesia possano essere adattate al contesto italiano, senza risultare eccessive o ridondanti.

Gli apprendenti statunitensi, invece, fanno un uso più marcato di richieste dirette, accanto a una frequente adozione della cortesia positiva. Durante la discussione, hanno espresso la convinzione che, in un contesto informale, una richiesta esplicita sia perfettamente accettabile e addirittura preferibile per garantire chiarezza e rapidità nell'interazione. Tuttavia, hanno riconosciuto che la riflessione proposta dai confronti con gli altri gruppi li ha spinti a considerare

l'effetto che certe richieste dirette potrebbero avere in un'interazione con parlanti italiani. A tale proposito, alcuni hanno affermato che, pur mantenendo la tendenza a una comunicazione diretta, in alcune situazioni hanno appreso a mitigare la richiesta con espressioni di cortesia.

Gli apprendenti russi mostrano un profilo intermedio, con un uso abbastanza bilanciato tra richieste dirette, cortesia positiva e indirette. Nel *focus group*, alcuni hanno spiegato che, mentre nella loro cultura una certa schiettezza nelle richieste è accettata, hanno notato che in Italia un uso più frequente di strategie di cortesia rende l'interazione più fluida. Hanno inoltre sottolineato che, rispetto alle loro risposte iniziali, nei confronti con il campione italofono hanno trovato più naturale usare formule di cortesia per mitigare la richiesta.

L'apprendente costaricana, che fa uso esclusivo di richieste indirette, ha commentato che nella sua cultura la cortesia è un elemento centrale delle interazioni quotidiane e che sente di non potersi esprimere in modo troppo diretto senza rischiare di sembrare maleducata, anche se ha poi riconosciuto che in Italia certe richieste indirette potrebbero risultare poco efficaci o persino ambigue.

Infine, l'apprendente tedesca evidenzia un forte grado di consapevolezza pragmatica, affermando di aver modificato il proprio modo di formulare richieste dopo aver vissuto per diverso tempo in Italia. Ha dichiarato che, se inizialmente tendeva a essere molto diretta, ha progressivamente imparato a incorporare strategie di cortesia per allinearsi alle aspettative interazionali italiane. Nel *focus group*, ha notato che il confronto con gli altri l'ha aiutata a sistematizzare questa consapevolezza e a distinguere più chiaramente i contesti in cui una richiesta diretta può essere accettabile da quelli in cui è preferibile una strategia più sfumata.

Nel confronto con il campione italofono, in conclusione, il Gruppo L2_UniStraPg fa emergere una notevole flessibilità strategica, segno di una pragmatica in evoluzione. Sebbene le differenze culturali continuino a influenzare le scelte degli apprendenti, il contatto prolungato con la realtà socioculturale italiana ha verosimilmente portato molti di loro a ricalibrare le proprie strategie interazionali. L'esperienza di confronto ha contribuito a rendere più consapevole questo processo, permettendo agli studenti di riflettere sulle differenze tra il proprio repertorio pragmatico e quello degli italofoeni. Tuttavia, la riflessione non

ha portato a un'adesione totale alle norme italiane, bensì a un processo di negoziazione pragmatica, in cui ogni apprendente ha individuato un equilibrio tra le proprie abitudini comunicative e le aspettative del contesto italiano.

Questa capacità di mediazione pragmatica distingue il Gruppo L2_UniStraPg dagli altri gruppi analizzati finora: rispetto agli apprendenti giapponesi, che tendono a evitare richieste esplicite e a mantenere una forte aderenza alle proprie norme interazionali, gli apprendenti di UniStraPg mostrano una maggiore apertura al compromesso pragmatico; al tempo stesso, rispetto agli apprendenti brasiliani, il cui processo di acquisizione pragmatica è, al momento della ricerca, ancora in corso, il Gruppo L2_UniStraPg evidenzia una fase più avanzata di adattamento, in cui la consapevolezza delle differenze non si traduce necessariamente in un'adesione automatica alle norme italiane, ma in una scelta consapevole e selettiva delle strategie da adottare a seconda del contesto.

L'unità di controllo L2 in presenza Gruppo L2_UniStraPg, pertanto, dimostra come il contatto diretto e prolungato con la comunità linguistica target non comporti un semplice allineamento alle norme locali, ma piuttosto un percorso dinamico di riflessione e adattamento pragmatico, in cui gli apprendenti costruiscono un repertorio comunicativo che integra elementi della propria cultura di appartenenza con quelli della realtà socioculturale italiana.

7.5.4 ANALISI NELL'UNITÀ DI CONTROLLO L2 DA REMOTO GRUPPO L2_IT

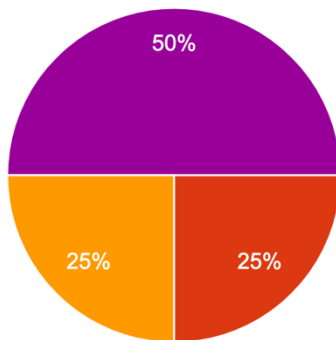
Quest'ultima unità di controllo L2, realizzata interamente online, ha visto la partecipazione di 8 apprendenti di nazionalità diverse: Argentina (1), Lussemburgo (1), Russia (1), Giappone (3), Portorico (1) e Polonia (1).

Come per l'unità in presenza Gruppo L2_UniStraPg, si tratta di studenti che vivono già in Italia, dove frequentano un corso universitario. Anche in questo caso, il campione non è particolarmente ampio, ma le caratteristiche linguistico-culturali

degli apprendenti hanno conferito un ulteriore punto osservativo sulle dinamiche linguistico-culturali che entrano in gioco nello sviluppo di una consapevolezza pragmatica in italiano (dalla Figura 84 alla Figura 91).

Figura 84

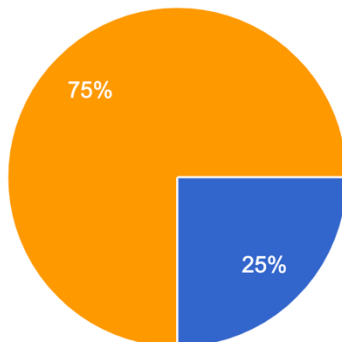
Scelte del Gruppo L2_IT alla situazione 1 Fila al supermercato



- Buongiorno! Mi faccia passare avanti.
- Buongiorno, come va? Mi farebbe passare avanti? Ho un appuntamento urgente e ho molta fretta...
- Buongiorno! Mi scusi, non è che potrei passarle avanti? Non ci vorrà molto.
- Mannaggia, così farò tardi... Certo che è assurdo avere una sola cassa aperta!
- Aspetterei il mio turno, anche se ho fretta.

Figura 85

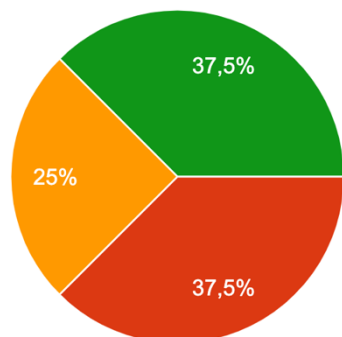
Scelte del Gruppo L2_IT alla situazione 2: Bicchiere d'acqua



- Dammi un bicchiere d'acqua.
- Mamma mia, sto morendo di sete, ho proprio bisogno di qualcosa da bere. Mi daresti un bicchiere d'acqua?
- Per favore, non è che potresti darmi un bicchiere d'acqua?
- Oh, mamma. Sto morendo di sete.
- Non direi niente e mi terrei la sete.

Figura 86

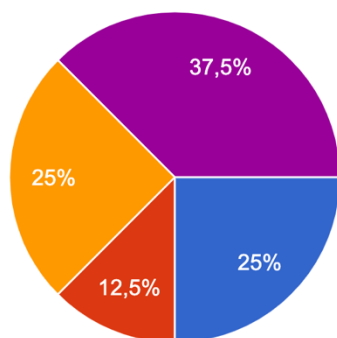
Scelte del Gruppo L2_IT alla situazione 3: Cellulare per strada



- Buongiorno! Mi presti il cellulare.
- Buongiorno, come va? Senta, il mio cellulare non funziona e ho davvero bisogno di parlare con un amico strani...
- Buongiorno! Mi scusi, posso chiederle un favore? Non è che mi presterebbe i...
- Buongiorno. Mi dispiace disturbarla, ma ho un'emergenza e non so cosa fare....
- Non chiederei il cellulare in prestito, arriverei in ritardo e resterei in ansia p...

Figura 87

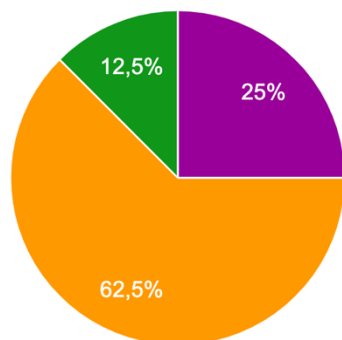
Scelte del Gruppo L2_IT alla situazione 4: Pullman



- Fa' cambio di posto con me.
- Sai che mi trovo meglio a viaggiare seduto/a al finestrino. Visto che per te è lo stesso, faresti cambio di posto?
- Posso chiederti un favore? Non è che faresti cambio di posto? Se vuoi, poss...
- Per te è importante sederti vicino al finestrino?
- Non direi nulla e rimarrei al mio posto, anche se preferirei sedermi vicino al fi...

Figura 88

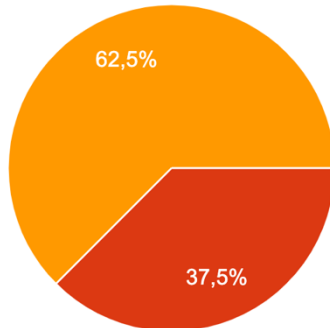
Scelte del Gruppo L2_IT alla situazione 5: Bottiglia d'acqua



- Mi passi la bottiglia d'acqua.
- Ehm, non riesco a raggiungere la bottiglia. Mi passerebbe l'acqua?
- Scusi, potrebbe passarmi la bottiglia dell'acqua, per favore?
- C'è dell'acqua in quella bottiglia lì?
- Non direi niente e mi terrei la sete finché qualcuno non mi offra da bere.

Figura 89

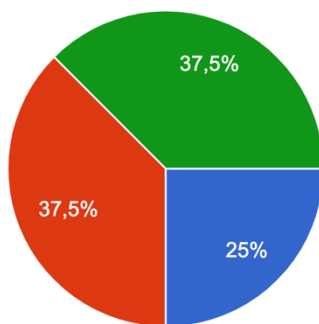
Scelte del Gruppo L2_IT alla situazione 6: Cavatappi



- Buonasera! Mi presti un cavatappi.
- Buonasera! Tutto bene? Sono il vicino/la vicina di casa. Mi presterebbe un cavatappi? Devo aprire una bottiglia e...
- Buonasera, mi dispiace disturbare. Avrebbe per caso un cavatappi da pre...
- Buonasera! Devo aprire una bottiglia, ma non trovo il cavatappi...
- Non andrei dalla vicina e rinuncerei ad aprire la bottiglia.

Figura 90

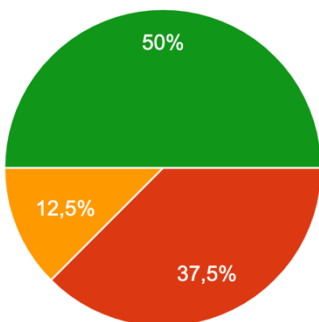
Scelte del Gruppo L2_IT alla situazione 7: Temporale



- Prestami qualcosa di asciutto.
- Mamma mia, sta venendo giù il finimondo! Guarda in che condizioni sono! Ho paura di prendere un raffred...
- Scusa, so che è chiedere molto, ma mi presteresti qualcosa di asciutto, per fa...
- Mamma mia, mi sono bagnato/a tutto/a con questa pioggia!
- Non direi nulla e entrerei, facendo gocciolare acqua ovunque.

Figura 91

Scelte del Gruppo L2_IT alla situazione 8: Trasloco



- Prestami la macchina.
- Sai che sto traslocando nella buova casa, vero? Ecco, questo fine settimana devo portarci alcune cose, ma non ho...
- Posso chiederti un grande favore? Se non ti scoccia, potresti prestarmi la tu...
- Il prossimo fine settimana ho tanto lavoro da fare per il trasloco. Non so p...
- Non chiedo aiuto al mio amico e non risolvo il problema.

L'analisi del gruppo L2_IT evidenzia una notevole flessibilità strategica e una capacità di adattamento alle dinamiche interazionali italiane, pur mantenendo tratti caratterizzanti della propria pragmatica d'origine. Rispetto agli altri gruppi analizzati, questi apprendenti, pur partecipando alla ricerca da remoto, dimostrano una consapevolezza delle norme di cortesia italiane e una certa predisposizione alla mediazione tra le proprie abitudini comunicative e quelle del contesto *target*.

Le strategie scelte variano in funzione della nazionalità e della situazione. Gli apprendenti giapponesi e lussemburghesi tendono a privilegiare richieste indirette o, in alcuni casi, a evitare del tutto l'atto, specialmente nelle situazioni percepite come più delicate dal punto di vista relazionale. Nel *focus group*, alcuni hanno espresso il timore di risultare inopportuni o invadenti con una richiesta troppo esplicita, sottolineando che, anche dopo il confronto con le scelte del campione italofono, preferiscono mantenere un approccio più sfumato. Al contrario, gli apprendenti latinoamericani si sono distinti per un uso più marcato della cortesia positiva, ricorrendo frequentemente a formule di mitigazione o di coinvolgimento dell'interlocutore, che nella loro percezione rafforzano la relazione e rendono la richiesta più accettabile.

Un aspetto significativo emerso dall'analisi riguarda la capacità degli apprendenti di calibrare l'uso delle strategie in base alla situazione e alla percezione del grado di imposizione. Se nelle situazioni in cui la richiesta implicava un possibile disagio per l'interlocutore molti hanno scelto strategie più indirette, nei casi in cui la necessità era più urgente o personale si è osservato un maggiore equilibrio tra richieste dirette e cortesia positiva. Questo suggerisce che, pur non essendo immersi nella realtà italiana come gli apprendenti dell'Università per Stranieri di Perugia, gli studenti del gruppo L2_IT hanno sviluppato una sensibilità pragmatica che li porta a modulare il loro comportamento comunicativo in funzione del contesto.

Il confronto con il campione italofono ha rafforzato questa consapevolezza, permettendo agli apprendenti di riflettere sulle proprie scelte e di confrontarle con quelle di parlanti nativi. Tuttavia, la riflessione non ha portato a un'adesione automatica alle norme italiane, ma piuttosto a una negoziazione tra diverse risorse pragmatiche. Alcuni apprendenti hanno riconosciuto che, in determinati contesti,

una richiesta più esplicita sarebbe stata meglio accolta, ma hanno anche espresso la volontà di mantenere elementi della propria identità comunicativa. In questo senso, il processo di apprendimento pragmatico non si limita all'acquisizione di nuove norme, ma implica anche una rielaborazione personale delle proprie strategie interazionali.

L'esperienza di partecipazione agli MCDCT ha rappresentato per questi apprendenti un'opportunità di sistematizzare le conoscenze acquisite e di testare diverse opzioni comunicative in un ambiente controllato. Se per alcuni ha rafforzato l'idea che certe strategie vadano adattate al contesto italiano, per altri ha confermato l'importanza di preservare un equilibrio tra pragmatica d'origine e aspettative del parlante nativo. In definitiva, l'analisi del gruppo L2_IT dimostra che lo sviluppo della consapevolezza pragmatica non è un processo lineare di assimilazione delle norme della lingua *target*, ma un percorso individuale in cui ogni apprendente trova il proprio modo di negoziare tra le proprie abitudini comunicative e il nuovo contesto linguistico e culturale.

7.6 OSSERVAZIONI DELLA FORMULAZIONE DI RICHIESTE: ESEMPI DI ELABORATI *TASK-BASED* REALIZZATI TRAMITE SCRITTURA CONDIVISA

Il percorso oggetto della presente ricerca si conclude con un'attività di scrittura condivisa con l'obiettivo di consentire agli apprendenti di mettere in pratica quanto appreso nel corso dell'intero percorso didattico. L'attività è stata progettata e realizzata come strumento di autovalutazione, permettendo ai partecipanti di riflettere in modo consapevole sull'uso delle strutture linguistiche e delle strategie pragmatiche per la formulazione di richieste efficaci.

Agli apprendenti delle unità di analisi hanno elaborato per iscritto specifiche richieste in modalità collaborativa attraverso Google Doc, calibrando in tempo reale le proprie strategie, sia attraverso il confronto con gli altri membri del gruppo, sia tramite l'osservazione delle strategie adottate dai partecipanti degli altri gruppo. Questa modalità di lavoro ha favorito un confronto diretto tra pari e una maggiore

consapevolezza metapragmatica, consolidando il processo di apprendimento attraverso un approccio esperienziale.

I due elaborati *task-based*, ideati per ricreare situazioni autentiche o verosimili legate al contesto accademico italiano, si compongono di due tracce ciascuno, attraverso le quali stimolare gli apprendenti a modulare le richieste in base a parametri pragmatici, quali la distanza sociale, il potere percepito, nonché il grado di imposizione della richiesta, utilizzando consapevolmente le strategie di cortesia più adatte, in termini di prospettive, modificatori e atti di supporto.

Nella Trascrizione 43 si illustrano le tracce del primo task in cui, come si può leggere, il focus è sulla distanza sociale e sul potere percepito.

Trascrizione 43

Task 1

Chiedere orari e aula (fisica o virtuale) dell'esame di *Letteratura italiana II* a un professore che:

- (Traccia 1) conosci, perché hai frequentato il suo corso, gli hai fatto domande e avete parlato.
- (Traccia 2) non conosci, perché hai visto le registrazioni delle lezioni e non hai mai potuto parlare direttamente con lui.

Nella Trascrizione 44, invece, si illustrano le tracce del secondo task, basato su richieste più strutturate che gli apprendenti hanno formulato tenendo presente anche il grado di imposizione della richiesta.

Trascrizione 44

Task 2

(Traccia 1) Tra due settimane parti e vai in Italia per studiare un anno all'Università di Pisa. È tutto pronto, ma hai bisogno di un documento dall'Ufficio Internazionale dell'università italiana: l'agreement che la tua università deve avere per farti partire. Scrivi un'e-mail all'Ufficio Internazionale dell'Università di Pisa per sollecitare il documento.

(Traccia 2) Sei in Italia per un periodo di studio all'Università di Catania: studi Storia dell'Arte e sei in Sicilia per fare una ricerca sul barocco siciliano. Vuoi parlare con la prof.ssa Lo Piccolo, una delle massime esperte di arte barocca, perché pensi possa darti consigli preziosi per il tuo lavoro. Non conosci personalmente la professoressa, né hai mai seguito un suo corso. Le scrivi un'e-mail per presentarti e chiederle un appuntamento durante il suo ricevimento, il mercoledì dalle 16.00 alle 18.00.

Questa attività conclusiva ha rappresentato un'opportunità per gli apprendenti di mettere alla prova le competenze pragmatiche acquisite, applicando in modo consapevole i formulaici e le strutture linguistiche più adeguate alla realizzazione di richieste efficaci nel contesto accademico italiano. L'analisi delle produzioni scritte permette infatti di osservare le scelte strategiche adottate dagli apprendenti e il loro grado di autonomia nell'adattare il linguaggio alle variabili sociopragmatiche coinvolte.

Nelle due sottosezioni che seguono, si illustrerà un esempio per ogni unità di analisi, in modo che, attraverso una presentazione per task e non per fase o unità di analisi, come è avvenuto per la disamina dei PPQ (7.2.), degli SR, dei WDCT (7.4.) e degli MCDCT (7.5.), le strategie di richiesta impiegate dagli apprendenti possano essere analizzate in maniera più precisa.

7.6.1 TASK 1: FOCUS SULLA DISTANZA SOCIALE E SUL POTERE PERCEPITO

L'analisi degli elaborati, di cui viene riportato un esempio per unità di analisi nella Trascrizione 45, per la traccia 1, nella Trascrizione 46, per la traccia 2, evidenzia il forte coinvolgimento degli apprendenti, che hanno partecipato con interesse e spirito di confronto. Ogni richiesta è stata formulata con attenzione, dimostrando una riflessione consapevole sulla gerarchia accademica e sul proprio ruolo di studente. Il rispetto per la posizione del docente emerge chiaramente nelle diverse strategie adottate, che variano in base al contesto di apprendimento e alle esperienze pregresse. Il confronto tra i partecipanti si è rivelato altamente proficuo, senza mai configurarsi come giudicante, bensì come un'opportunità per affinare la propria consapevolezza pragmatica e negoziare le scelte linguistiche in funzione delle dinamiche accademiche e culturali di riferimento.

Trascrizione 45

Esempio di elaborato per ogni unità di analisi in riferimento alla traccia 1

(Gruppo LS_USP)

Gentile Prof. Mario Rossi,

Come sta?

Sono C.G. del corso di letteratura. Vorrei un'informazione: quale sarà l'orario e l'aula del Suo prossimo esame?

Mi dispiace per il disturbo, grazie per l'attenzione!

La saluto cordialmente.

C.G.

(Gruppo LS_JP)

Gent.mo Prof. Mario Rossi,

Sono M.M. della classe di letteratura. Grazie per le lezioni interessanti.

Forse non ho capito quando e dove è l'esame. Mi dispiace disturbare, ma può ripetere, per favore?

Grazie ancora.

Distinti saluti,

M.M.

(Gruppo L2_UniStraPg)

Gentile Prof. Rossi,

Sono J.P. del corso di letteratura. La disturbo perché non ricordo quando e dove sarà l'esame.

La ringrazio e La saluto cordialmente.

Buona giornata,

J.P.

(Gruppo L2_IT)

Gentile Prof. Rossi,

Sono S.G. del corso di letteratura. Si ricorda di me? Abbiamo parlato dopo la lezione scorsa di Elsa Morante.

Ho realizzato che non so quando e dove sarà l'esame. Scusi, può dirmelo?

Grazie e a presto,

S.G.

Gli studenti del Gruppo LS_USP mostrano una certa consapevolezza della gerarchia universitaria italiana, ma la loro esperienza in un sistema accademico che valorizza interazioni più dirette si riflette nella struttura del messaggio. La richiesta è chiara e rispettosa, con l'uso del condizionale per mitigare l'imposizione; tuttavia, l'apertura con un riferimento personale ("Come sta?") suggerisce una percezione della relazione professore-studente meno rigida rispetto ad altri gruppi.

Il Gruppo LS_JP, invece, dimostra un rispetto marcato per la posizione del docente, utilizzando un'introduzione con un ringraziamento per le lezioni. La richiesta è più indiretta, con un'esitazione iniziale ("Forse non ho capito quando e dove è l'esame") che riduce ulteriormente il peso impositivo dell'atto. È verosimile pensare che questa strategia rifletta l'importanza attribuita alla deferenza e alla mitigazione nella comunicazione accademica in Giappone: spostare su di sé il peso insito nell'imposizione della richiesta espone l'interattante a una minore minaccia della *faccia*.

Nel Gruppo L2_UniStraPg, la richiesta è più sintetica, ma efficace e rispettosa. L'espressione "La disturbo perché" è un riconoscimento della gerarchia accademica, ma senza eccessive attenuazioni: questo riflette una maggiore familiarità con le pratiche comunicative italiane, dove le richieste possono essere formulate in modo diretto purché rispettoso.

Gli apprendenti del Gruppo L2_IT, che vivono e studiano in Italia, mostrano un tentativo di ridurre la distanza sociale attraverso il riferimento a un'interazione precedente con il docente. Il richiamo alla conversazione precedente ("Si ricorda di me?") è un elemento che mira a costruire una continuità nell'interazione, legittimando, attraverso questa sorta di comunanza, la richiesta in un contesto più personale.

Trascrizione 46

Esempio di elaborato per ogni unità di analisi in riferimento alla traccia 2

(Gruppo LS_USP)

Gentile Prof. Mario Rossi,

Mi chiamo C.G. e sono immatricolato nel Suo corso di letteratura. Ho visto le registrazioni del corso, ma non ho capito quale sarà l'orario e l'aula del Suo prossimo esame. Per favore, mi può dare queste informazioni?

Mi dispiace per il disturbo, grazie per l'attenzione!

La saluto cordialmente.

C.G.

(Gruppo LS_JP)

Gent.mo Prof. Mario Rossi,

Piacere. Mi chiamo M.M. e sono una studentessa del corso di Letteratura che Lei fa. Scusi se scrivo questo messaggio all'improvviso.

Io ho visto le Suo lezioni nelle registrazioni, ma non ho capito le informazioni dell'esame.

Quale è il giorno? All'università? Online? Scusi per tutte le domande e per il disturbo. Se Lei mi potesse rispondere io sarei molto felice.

Distinti saluti,

M.M.

(Gruppo L2_UniStraPg)

Gentile Prof. Rossi,

Mi chiamo J.P. e devo dare il Suo esame di letteratura. Purtroppo ho seguito il corso guardando le registrazioni e non ho capito dove e quando sarà l'esame. Scusi se chiedo direttamente a Lei, ma potrebbe darmi queste informazioni?

La ringrazio e La saluto.

Cordialmente,

J.P.

(Gruppo L2_IT)

Gentile Prof. Rossi,

Mi chiamo S.G. (matricola XXXXX). Devo dare il Suo esame di letteratura, ma non ho seguito il corso in diretta e ho potuto guardare solo le registrazioni. Non ho capito dove e quando sarà l'esame. Mi potrebbe dire Lei, per favore?

La ringrazio e mi scuso per il disturbo.

Cordiali saluti,

S.G.

A differenza della traccia 1, in questa l'interazione si deve tenere conto del fatto che, sebbene il contenuto della richiesta sia identico, l'interattante è un professore che non si conosce.

Nel Gruppo LS_USP, la richiesta è più formale e la presentazione iniziale serve a legittimare l'atto comunicativo, riducendo il rischio di risultare inopportuni.

Nel gruppo LS_JP, l'attenzione alla cortesia negativa è ancora più marcata: l'introduzione con un'espressione di scuse ("Scusi se scrivo questo messaggio all'improvviso") e la ripetizione di più interrogativi separati sono elementi che suggeriscono un tentativo di minimizzare il peso della richiesta. Questo comportamento riflette non solo l'attenzione alla gerarchia che caratterizza, in maniera più codificata rispetto a quello italiano, anche il contesto accademico giapponese, ma anche una tendenza generica della pragmatica giapponese a impiegare la scusa preventiva come atto di supporto alla richiesta.

Nel Gruppo L2_UniStraPg, il messaggio è più diretto, ma comunque rispettoso dell'interattante. L'apprendente riconosce l'imposizione della richiesta, ma non eccede in mitigazioni, facendo emergere una maggiore sicurezza nell'uso delle strategie interazionali proprie del contesto italiano, dove le richieste agli insegnanti possono essere formulate senza troppe attenuazioni, purché rispettose.

Il Gruppo L2_IT adotta una struttura molto simile a quella del Gruppo L2_UniStraPg, ma con un uso più fluido delle espressioni di cortesia. La richiesta è chiara ed efficace, dimostrando un buon livello di adattamento al contesto universitario italiano. In effetti, rispetto al campione del Gruppo L2_UniStraPg, gli apprendenti di questa unità sono molto più esposti alle dinamiche universitarie in

senso stretto: essendo iscritti a corsi di laurea hanno già avuto esperienza diretta di queste dinamiche interazionali.

L'analisi degli elaborati realizzati per queste due tracce, in sintesi, mostra come la percezione della gerarchia accademica e l'esperienza nel sistema universitario influenzino la formulazione delle richieste: se nei gruppi LS, soprattutto in LS_JP, si osserva un forte rispetto della gerarchia con l'uso di strategie di cortesia negativa, nei gruppi L2, specialmente in L2_IT, le richieste sono più sintetiche e conformi agli standard pragmatici italiani.

7.6.2 TASK 2: COMUNICAZIONE ACCADEMICA STRUTTURATA

L'analisi degli elaborati per il secondo task segue la stessa impostazione metodologica adottata per il primo. Le richieste formali rivolte a un ufficio universitario, nella prima traccia (Trascrizione 47), e a un docente sconosciuto, nella seconda (Trascrizione 48), mettono in evidenza il grado di consapevolezza della gerarchia istituzionale e la gestione della distanza sociale. Gli apprendenti hanno dimostrato una spiccata sensibilità nell'adattare il tono e la struttura del messaggio in funzione dell'interlocutore e del contesto, evidenziando una riflessione pragmatica sullo scopo comunicativo.

Trascrizione 47

Esempio di elaborato per ogni unità di analisi in riferimento alla traccia 1

(Gruppo LS_USP)

Spettabile Ufficio Internazionale dell'Università di Pisa,

Sono E.D., la studentessa dell'Università di San Paolo che tra due settimane arriverà all'Università di Pisa per studiare un anno. Con gentilezza, potreste inviare l'agreement alla mia università in Brasile? Io devo partire tra due settimane e il documento è molto importante perché senza non posso studiare in Italia.

Grazie in anticipo,

E.D.

(Gruppo LS_JP)

Spettabile Ufficio Internazionale dell'Università di Pisa,

Mi chiamo K.K.. Sono una studentessa dell'Università XXX in Giappone. Tra due settimane forse sarò all'Università di Pisa per studiare un anno, ma ho un problema con l'agreement.

La mia università in Giappone non ha ricevuto questo documento. Come posso fare per partire? È necessario per studiare in Italia, ma io non ho ancora. È possibile avere l'agreement presto, per favore?

Grazie per la collaborazione,

K.K.

(Gruppo L2_UniStraPg)

All'attenzione dell'Ufficio Internazionale dell'Università di Pisa

Mi chiamo G.W.. Sono uno studente dell'Università XXXX in Cina. Tra due settimane dovrei partire per un programma di studio di un anno presso l'Università di Pisa, ma l'Ufficio Internazionale della mia università qui non ha ancora ricevuto l'agreement, senza cui non è possibile partire. Sarebbe possibile sollecitare il documento per averlo il prima possibile? Purtroppo, non c'è molto tempo, ma sono sicuro che mi aiuterete.

In copia c'è l'indirizzo dell'ufficio della mia università.

Grazie in anticipo,

G.W.

(Gruppo L2_IT)

All'attenzione dell'Ufficio Internazionale dell'Università di Pisa

Mi chiamo S.G.. Sono una studentessa in mobilità internazionale dell'Università XXX in Argentina.

Come sapete, tra due settimane dovrei partire per Pisa, ma all'Ufficio Internazionale della mia università non è ancora arrivato l'agreement. Potreste controllare se è tutto a posto? Se è necessario, potete inviare l'agreement il prima possibile?

Grazie e buon lavoro,

S.G.

A differenza della prima unità di analisi, qui emerge la necessità di un linguaggio più formale, soprattutto per le richieste rivolte a un ufficio amministrativo. Gli apprendenti del Gruppo LS_USP adottano un tono rispettoso, ma con una formulazione più diretta e meno elaborata rispetto ai gruppi L2. Il Gruppo LS_JP, invece, dimostra un approccio più cauto, con numerose attenuazioni e un uso più marcato della cortesia negativa.

Nel Gruppo L2_UniStraPg, la richiesta è chiara ed efficace, con una struttura che riflette una maggiore familiarità con le modalità interazionali del contesto accademico italiano. Anche il Gruppo L2_IT dimostra un livello elevato di adattamento, con una richiesta precisa e diretta, senza eccessive mitigazioni, ma sempre rispettosa del contesto istituzionale.

L'analisi mostra come la percezione della gerarchia e il contesto di apprendimento influenzino la strategia comunicativa adottata dagli apprendenti. Nei gruppi LS, specialmente nell'LS_JP, la consapevolezza della distanza sociale si traduce in una maggiore mitigazione e un ricorso più marcato alla cortesia negativa. Nei gruppi L2, invece, si osserva una maggiore sintesi e un approccio pragmatico, che denota un livello più avanzato di adattamento alle pratiche comunicative italiane. Le interazioni analizzate rappresentano vere e proprie occasioni di sviluppo della consapevolezza pragmatica, in cui gli apprendenti non solo affinano le proprie competenze comunicative, ma sperimentano attivamente strategie linguistiche diverse, adattandole in modo dinamico alle esigenze contestuali. Il confronto con interlocutori differenti e la necessità di adeguarsi a registri formali specifici hanno stimolato un processo di negoziazione strategica, trasformando ogni richiesta in un'opportunità per consolidare la propria autonomia comunicativa e affinare la sensibilità nei confronti delle norme socioculturali italiane.

7.7 LFS E MISURAZIONE DELL'IMPATTO DEL PERCORSO

Quest'ultima sezione analizza i risultati dei *Learner Feedback Survey* (LFS) somministrati ai partecipanti delle quattro unità, con l'obiettivo di valutare l'impatto del percorso didattico in termini di efficacia, percezione dell'utilità e potenziale trasferibilità ad altri contesti di apprendimento della lingua e cultura italiana.

Il questionario LFS, presentato in dettaglio nella sottosezione 5.2.5, è stato progettato per raccogliere dati sulla percezione dell'utilità del percorso sotto tre dimensioni principali: miglioramento delle competenze linguistiche e pragmatiche,

consapevolezza socioculturale e adeguatezza comunicativa, efficacia degli strumenti didattici impiegati.

La struttura del questionario tiene conto delle differenze tra i contesti LS e L2, portando a una lieve variazione negli ultimi quesiti: nella fase sperimentale LS, è stato chiesto agli apprendenti se ritenessero utile un laboratorio di preparazione prima dell'esperienza in Italia, mentre nei gruppi di controllo L2 (già presenti in Italia) si è cercato di capire se un percorso del genere sarebbe potuto essere utile anche a loro prima dell'esperienza diretta.

La Tabella 33 sintetizza i dati raccolti nelle diverse unità di analisi in relazione alle quattro dimensioni principali del questionario:

Tabella 33

Percentuali di valutazione per ciascun gruppo

	Utilità del percorso	Facilità d'uso	Divertimento	Preferenza per laboratori simili
LS_USP	64.0%	92.0%	92.0%	100.0%
LS_JP	100.0%	80.0%	73.3%	100.0%
L2_UniStraPg	69.2%	96.9%	98.5%	75.0%
L2_IT	82.5%	100.0%	100.0%	85.0%

Un'ulteriore sezione del questionario ha indagato quali aspetti specifici del percorso siano stati ritenuti più utili dagli apprendenti, raggruppando in sei categorie i contenuti dei sei incontri del percorso.

Tabella 34*Percentuali di utilità percepita per ciascun aspetto specifico*

	Capire dove, quando e con chi essere formali	Usare il "Lei" per mettere distanza	Usare il "tu" per offendere	Capire se dare del "Lei" o del "tu"	Capire perché alcuni italiani danno del "voi"	Evitare una brutta figura
LS_USP	100.0%	100.0%	100.0%	98.7%	100.0%	100.0%
LS_JP	100.0%	17.8%	8.9%	95.6%	0.0%	100.0%
L2_UniStraPg	96.9%	98.5%	98.5%	100.0%	55.4%	100.0%
L2_IT	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Dall'analisi dei dati emerge che la percezione dell'utilità del percorso è stata generalmente molto positiva, con percentuali che oscillano tra il 64% e il 100% a seconda dei gruppi.

La maggiore utilità percepita si registra nel Gruppo LS_JP (100%), mentre la più bassa, seppur molto positiva, è stata riportata dal Gruppo LS_USP (64%).

La facilità d'uso degli strumenti ha ottenuto una valutazione molto alta in tutti i gruppi, con un picco di 100% nel Gruppo L2_IT e un valore più basso nel Gruppo LS_JP (80%).

Il divertimento è stato valutato molto positivamente, con un valore massimo del 100% nei Gruppi L2_IT e L2_UniStraPg, mentre nel Gruppo LS_JP l'apprezzamento è stato leggermente inferiore (73.3%).

Per quanto riguarda le competenze specifiche, emergono alcune differenze tra i gruppi:

- l'importanza di comprendere il contesto formale e informale è stata valutata al 100% in tutti i gruppi, con una leggera variazione per il Gruppo L2_UniStraPg (96.9%);

- l'uso del "Lei" come strumento di distanza è stato considerato utile dal 100% degli studenti dei Gruppi LS_USP e L2_IT, mentre nel Gruppo LS_JP solo il 17.8% lo ha trovato rilevante;
- l'uso del "tu" come dispositivo linguistico di scortesia è stato ritenuto poco significativo dal Gruppo LS_JP (8.9%), mentre negli altri gruppi il valore è stato molto alto (98%-100%);
- il riconoscimento dell'uso del "voi" nella cultura italiana ha avuto una valutazione estremamente variabile: 100% nei Gruppi L2_IT e LS_USP, mentre solo il 55.4% di L2_UniStraPg e 0% di LS_JP lo hanno considerato un elemento utile da apprendere.

L'analisi complessiva conferma l'impatto positivo del percorso sulle competenze pragmatiche degli apprendenti. Le differenze tra i gruppi LS e L2 evidenziano la necessità di fornire strumenti di consapevolezza pragmatica sia prima dell'arrivo in Italia, per preparare gli apprendenti a interagire in modo più efficace, sia durante l'esperienza diretta, per affinare le competenze pragmatiche attraverso l'osservazione e il confronto con la realtà linguistica e culturale italiana.

L'integrazione di strumenti interattivi, la varietà di situazioni simulate e il confronto interculturale hanno rappresentato fattori chiave nel successo del percorso, rendendolo un modello replicabile in altri contesti di apprendimento della lingua italiana come lingua non materna.

CONCLUSIONI E PROSPETTIVE FUTURE

L'indagine condotta in questo lavoro ha cercato di rispondere a una questione centrale: come agevolare l'inserimento degli apprendenti nel contesto accademico italiano, rendendo il loro percorso più consapevole ed efficace dal punto di vista pragmatico? La ricerca ha confermato che vivere e studiare in Italia, pur rappresentando un'opportunità di esposizione diretta alla comunità dei parlanti, non è di per sé sufficiente a garantire lo sviluppo della competenza pragmatica. L'acquisizione di tale competenza si è rivelata un processo graduale, basato non su un semplice allineamento spontaneo alle norme locali, ma su un lavoro di riflessione e confronto con modelli comunicativi diversi dai propri. L'intervento didattico sviluppato in questo studio ha cercato di supportare questo percorso, offrendo strumenti che consentissero agli apprendenti di affrontare le sfide poste dalle interazioni accademiche e quotidiane, riducendo l'impatto dello *shock* culturale e favorendo un adattamento più fluido alla realtà socioculturale italiana.

Un aspetto cruciale che è emerso dall'analisi è il ruolo del *transfer* pragmatico, un fenomeno inevitabile nel processo di apprendimento di una LS, che ogni studente vive in modo differente in base al proprio retroterra linguistico-culturale. Piuttosto che intervenire in un'ottica prescrittiva per definire un modello di "correttezza pragmatica", il percorso didattico ha mirato a fornire strumenti per sviluppare una maggiore consapevolezza delle differenze interlinguistiche e interculturali nella realizzazione degli atti comunicativi, con un focus specifico sulla formulazione delle richieste. L'attenzione alla richiesta come atto linguistico di particolare rilevanza nel contesto accademico italiano si è rivelata una scelta metodologicamente valida, poiché ha permesso di osservare come gli apprendenti regolino la propria interazione in base a fattori come la distanza sociale, la gerarchia e il grado di imposizione dell'atto comunicativo.

Per garantire l'efficacia dell'intervento, il percorso didattico è stato progettato integrando input autentici e attività interattive, che hanno favorito la riflessione metapragmatica attraverso il confronto con modelli linguistici nativi e la partecipazione a scenari comunicativi realistici. L'uso di materiali audiovisivi, la

simulazione di situazioni accademiche e quotidiane e l'impiego di strumenti digitali interattivi hanno reso l'esperienza più coinvolgente, stimolando gli apprendenti a ricalibrare progressivamente le proprie strategie comunicative. Come ipotizzato, l'integrazione di attività immersive legate al contesto universitario ha rappresentato un valido supporto per familiarizzare con le dinamiche della comunicazione accademica in italiano.

I DCT hanno avuto un ruolo chiave nell'articolazione del percorso, poiché hanno consentito di sviluppare gradualmente la consapevolezza pragmatica degli apprendenti. L'impiego iniziale dei WDCT ha permesso agli studenti di attivare e applicare le competenze pregresse, mentre l'introduzione dei MCDCT ha favorito un confronto critico tra diverse strategie interazionali, stimolando una riflessione sulle scelte comunicative adottate. Questa progressione ha contribuito a costruire un percorso che, partendo dalla semplice riproduzione di modelli linguistici, ha guidato gli apprendenti verso un livello più avanzato di autonomia comunicativa.

Parallelamente, l'integrazione con strumenti di autovalutazione e riflessione retrospettiva, come i questionari di percezione pragmatica e lo SR, ha facilitato un'analisi più approfondita delle scelte linguistiche degli apprendenti, consentendo loro di riflettere sulle proprie strategie e di individuare le aree in cui intervenire per migliorare la loro competenza pragmatica. Inoltre, le attività di scrittura condivisa *task-based* si sono rivelate un'ulteriore risorsa utile per applicare consapevolmente le strategie discorsive apprese e valutare l'impatto delle proprie scelte comunicative in un contesto di interazione autentico.

Una delle principali sfide metodologiche di questo studio è stata la difficoltà di disporre di un campione significativo di apprendenti di LS in partenza per l'Italia, con i quali effettuare un pre- e un post-test del percorso didattico. Per ovviare a questa limitazione, si è adottata una strategia di confronto tra un gruppo sperimentale di apprendenti di LS, che hanno partecipato all'intervento didattico, e un gruppo di controllo costituito da studenti già inseriti in contesti di L2. Questo approccio ha permesso di valutare in che modo l'esposizione a un percorso

didattico centrato sulla pragmatica possa realmente agevolare lo sviluppo della consapevolezza pragmatica negli apprendenti. Le reazioni degli studenti hanno fornito non solo una misura dell'impatto dell'intervento, ma anche un'importante indicazione sul livello di coinvolgimento e sulla percezione dell'efficacia degli strumenti impiegati.

L'analisi delle risposte ha confermato che gli apprendenti hanno riconosciuto il valore del percorso proposto, evidenziando come gli *input* forniti abbiano effettivamente contribuito ad accrescere la loro capacità di interpretare e gestire le interazioni nel contesto accademico italiano. Il confronto tra le strategie adottate all'inizio e alla fine del percorso ha mostrato un'evoluzione nelle scelte comunicative degli studenti, che hanno progressivamente sviluppato una maggiore sensibilità nell'uso di strategie di cortesia, mitigatori e atti di supporto. Il *feedback* raccolto ha inoltre sottolineato il ruolo centrale degli strumenti interattivi, che hanno reso l'esperienza più dinamica e stimolante, favorendo il confronto tra pari e la riflessione sulle proprie scelte pragmatiche.

Alla luce di questi risultati, emergono diverse prospettive di ricerca e applicazione didattica per il futuro. L'integrazione della pragmatica nei percorsi di insegnamento dell'italiano LS dovrebbe diventare una pratica più sistematica, attraverso un uso più diffuso di strumenti come i DCT, lo SR e le attività di scrittura collaborativa. La tecnologia offre inoltre opportunità ancora poco esplorate per l'insegnamento della pragmatica, consentendo di creare ambienti di apprendimento interattivi e personalizzabili che possano supportare l'acquisizione delle competenze pragmatiche anche a distanza.

Un ulteriore sviluppo della ricerca potrebbe riguardare l'analisi più approfondita del rapporto tra identità culturale e scelte pragmatiche, al fine di comprendere meglio il modo in cui gli apprendenti negoziano la propria competenza interazionale nel contesto italiano. Studiare più dettagliatamente il ruolo del *transfer* pragmatico nelle diverse tipologie di apprendenti potrebbe inoltre

fornire spunti utili per la progettazione di percorsi didattici più mirati e personalizzati.

Infine, la formazione degli insegnanti di italiano come lingua non materna dovrà integrare in modo più organico l'insegnamento della pragmatica interculturale, fornendo strumenti per individuare e affrontare le difficoltà pragmatiche degli studenti. Sensibilizzare i docenti su questi aspetti non solo migliorerebbe la qualità dell'insegnamento, ma contribuirebbe anche a creare un ambiente di apprendimento più consapevole e inclusivo.

In conclusione, questa ricerca ha dimostrato che un intervento didattico mirato alla pragmatica può realmente incidere sullo sviluppo della competenza interazionale degli apprendenti, fornendo loro strumenti per affrontare con maggiore sicurezza e autonomia le interazioni nel contesto accademico italiano. L'obiettivo futuro sarà quello di consolidare e ampliare queste strategie, affinché la formazione linguistica non sia solo un processo di acquisizione di norme grammaticali e lessicali, ma un percorso che conduca gli apprendenti a una vera e propria padronanza comunicativa, capace di adattarsi alle sfide poste da un mondo sempre più interconnesso.

BIBLIOGRAFIA

- Alcon, E., & Safont Jordá, M. P. (2008). Pragmatic awareness in second language acquisition. In J. Cenoz & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Knowledge about language* (pp. 193–204). Berlin: Springer Science Business Media LLC.
- Allan, R., Grenfell, M., Kelly, M., Kriza, C., & McEvoy, W. (2004). *European profile for language teacher education – A frame of reference*. Strasbourg: European Commission.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Ambrosini, M. (2011). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Amnesty International. (2021). *Rapporto su razzismo istituzionale e discriminazioni in Europa*. Recuperato da amnesty.it
- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4, Article 87.
- Aristotele. (1999). *Ethica Nicomachea* (Trad. W. D. Ross). Oxford: Oxford University Press.
- ASGI. (2021). *Leverage the Access to Welfare (L.A.W.). Report del progetto su discriminazioni istituzionali*. Recuperato da asgi.it
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (1999). Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics. In L. F. Bouton (Ed.), *Pragmatics and language learning*, Monograph Series Volume 10 (pp. 219–248). Urbana, IL: University of Illinois, Division of English as an International Language.
- Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? In K. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 13–32). Cambridge: Cambridge University Press.

- Bardovi-Harlig, K., & Bastos, M.-T. (2020). Pragmatics and language learning. In S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 210–221). New York, NY: Routledge.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2nd ed.). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Bazzanella, C. (2021). *L'italiano parlato. Contesti e usi*. Roma–Bari: Laterza.
- Beeman, W. O. (1986). *Language, status, and power in Iran*. Bloomington: Indiana University Press.
- Bellucci, G. (2022). The impact of migration policies on the appeal of Italy as a study destination for foreign students. *Migration and Education Review*, 9(2), 102–117.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–34.
- Berry, J. W. (2019). *Acculturation: A personal journey across cultures* (Elements in Psychology and Culture). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Bertrand, L. (2022). Integration experiences of foreign students in Italian universities: Support systems and policy gaps. *International Journal of Higher Education*, 11(1), 78–94.
- Bertuccelli, F. (2020). *Linguistica e didattica: La competenza pragmatica nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Roma: Carocci.
- Bettoni, C. (2014). *Usare un'altra lingua*. Roma–Bari: Laterza.
- Bianchi, F. (2008). *Gesti e parole: La comunicazione verbale e non verbale nella lingua italiana*. Roma: Carocci.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–9.
- Blum-Kulka, S. (1996). Requests and their responses: A cross-cultural perspective. In J. F. Valencia & M. J. Cenoz Iragui (Eds.), *La competencia pragmática: Elementos lingüísticos y psicosociales* (pp. 179–194).
- Blum-Kulka, S., & Kasper, G. (1993). *Interlanguage pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Blum-Kulka, S., & Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics*, 5(3), 196–213.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. London: Routledge.
- Boyd, D., & Marwick, A. E. (2011). To see and be seen: Celebrity practice on Twitter. *Convergence*, 17(2), 139–158.
- Bravo, D. (2003). Pragmatics and politeness in the context of cross-cultural communication. In D. Bravo & A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural: Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: ASCD.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Kramsch, C. (2008). Why is it so difficult to teach language as culture? *The German Quarterly*, 81(1), 20–34.
- Caffi, C. (1999). Mitigation. *Journal of Pragmatics*, 31(6), 881–909.
- Caffi, C. (2007). *Mitigation*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2).
- Carless, D., & Liu, N. F. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279–290.
- Castiglione, B. (1528). *Il Cortegiano*. Venezia: Aldo Manuzio.

- Chen, E. H. T., & Yang, J. L. (2016). Cultural contexts in language learning and teaching: The case of Chinese and Italian. *Language and Intercultural Communication*, 16(3), 373–390.
- Chini, M. (2004). Migrazioni, contatto linguistico e identità: Prospettive sociolinguistiche e psicolinguistiche. In *Lingue e culture in contatto: L'italiano come nuova lingua nel contesto migratorio* (pp. 13–34). Milano: Franco Angeli.
- Clyne, M. (1994). *Inter-cultural communication at work: Cultural values in discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. D. (2010). Focus on the language learner: Styles, strategies and motivation. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (2nd ed., pp. 161–178). London: Hodder Education.
- Cohen, A. D. (2014). *Strategies in learning and using a second language*. New York, NY: Routledge.
- Cohen, A. D., & Ishihara, N. (2010). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Harlow: Longman/Routledge.
- Cohen, A. D., & Ishihara, N. (2022). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Culpeper, J. (1996). Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics*, 25(3), 349–367.
- Culpeper, J. (2011). *Impoliteness: Using language to cause offence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3–49). Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Cunha, M. C. (2018). *Brazilian social dynamics in modern contexts*. São Paulo: Editora Atual.
- Consiglio d'Europa. (2000). *Portfolio europeo delle lingue*. Strasburgo: Council of Europe Publishing.
- Consiglio d'Europa. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Strasburgo: Council of Europe Publishing.
- Dal Lago, A. (1999). *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*. Milano: Feltrinelli.
- D'Amore, R. (2015). Cultural aspects of the Italian language: The role of *bella figura* in communication. In *Italiano L2: Ricerca e didattica*.
- Dastgoshadeh, A., & Javanmardi, H. (2018). The role of shame in Iranian culture: A sociolinguistic perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, 28(3), 334–350.
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- De Marco, A. (2012). *Saluti, baci e abbracci: I riti della cortesia nell'Italia contemporanea*. Milano: Franco Angeli.
- De Marco, A. (2020). *Cultural pragmatics in language education*. Bologna: Il Mulino.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Doughty, C., & Long, M. H. (2003). *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Eder, M. (2021). Challenges and motivations for international students in Italy: Bureaucratic hurdles and cultural attractions. *Journal of International Education Studies*, 14(3), 45–60.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data* (Rev. ed.). Cambridge, MA: MIT Press.

- Félix-Brasdefer, J. C. (2008). *Politeness in Mexico and the United States: A contrastive study of the realization and perception of refusals*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ferrari, S., Nuzzo, E., & Zanoni, G. (2016). Sviluppare le competenze pragmatiche in L2 in rete: Problemi teorici e soluzioni pratiche nella progettazione dell'ambiente multimediale LIRA. In C. Cervini (Ed.), *Interdisciplinarietà e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*. Quaderni del CeSLiC – Centro di Studi Linguistico-Culturali.
- Ferguson, C. A. (1971). Absence of copula and the notion of simplicity: A study of normal speech, baby talk, foreigner talk, and pidgins. In D. Hymes (Ed.), *Pidginization and creolization of languages* (pp. 141–150). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia dell'indignazione: Lettere pedagogiche e altri scritti* (M. Amoroso, Trad.). Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 513–534.
- Gauci, P., & Nuzzo, E. (2012). *Insegnare la pragmatica in italiano L2*. Roma: Carocci.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York, NY: Basic Books.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face interaction*. Chicago, IL: Aldine.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics: Vol. 3. Speech acts* (pp. 41–58). New York, NY: Academic Press.
- Guffey, M. E. (2008). *Essentials of business communication*. Mason, OH: Thomson/South-Western.

- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guth, S., & Helm, F. (2012). *Telecollaboration 2.0: Language, literacies and intercultural learning in the 21st century*. Bern: Peter Lang.
- Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. New York, NY: Doubleday.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York, NY: Anchor Books.
- Hall, E. T., & Hall, M. R. (1990). *Understanding cultural differences*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–87.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal: Estudio pragmlingüístico*. Madrid: Gredos.
- Held, G. (2024). The Italian *bella figura* – A challenge for politeness theories. *Journal of Politeness Research*, 20(1), 39–58.
- Helm, F. (2018). The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning & Technology*, 22(3), 103–117.
- Hill, B., Ide, S., Ikuta, S., Kawasaki, A., & Ogino, T. (1986). Universals of linguistic politeness: Quantitative evidence from Japanese and American English. *Journal of Pragmatics*, 10(3), 347–371.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hong, Y. Y., & Chiu, C. Y. (2015). From cultural identities to multicultural selves: A dynamic constructivist approach to culture and cognition. In M. J. Gelfand, C. Y. Chiu, & Y. Y. Hong (Eds.), *Handbook of advances in culture and psychology* (Vol. 5, pp. 95–142). New York, NY: Oxford University Press.
- Hornberger, N. H., & McKay, S. L. (Eds.). (2010). *Sociolinguistics and language education*. Bristol: Multilingual Matters.
- House, J., & Kádár, D. Z. (2021). *Cross-cultural pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

- House, J., & Kasper, G. (1981). Politeness markers in English and German. In F. Coulmas (Ed.), *Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech* (pp. 157–185). The Hague: Mouton.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Ide, S. (1989). Formal forms and discernment: Two neglected aspects of universals of linguistic politeness. *Multilingua*, 8(2–3), 223–248.
- Infantidou, E. (2021). *Pragmatic competence and relevance*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ishihara, N. (2007). Web-based curriculum for pragmatics instruction in Japanese as a foreign language: An explicit awareness-raising approach. *Language Awareness*, 16(1), 21–40.
- Ishihara, N. (2017). Critical perspective in pragmatic instruction: Addressing intra-lingual variation in L2 Japanese. *Journal of Japanese Linguistics*, 33(1), 55–77.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Malden, MA: Blackwell.
- Kendon, A. (1995). *Conducting interaction: Patterns of behavior in focused encounters*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kecskés, I. (2014). *Intercultural pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *La courtoisie en interaction: Analyse pragmatique et sociolinguistique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2014). From face-threatening to face-flattering acts: Towards a unified approach to face management. *Journal of Pragmatics*, 66, 297–317.

- Kleinberg, J., & Yagi, N. (2011). Cultural frames in collaboration: Examining stereotypes in Japanese work contexts. *Journal of International Management*, 17(4), 347–359.
- Klein-Braley, C., & Raatz, U. (1982). Der C-Test: Ein neuer Ansatz zur Messung von allgemeiner Sprachbeherrschung. *AKS-Rundbrief*, 4, 23–37.
- Kim, Y. Y. (2000). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kruk, M. (2020). The impact of COVID-19 on international students' well-being and learning experience. *Journal of International Students*, 10(3), 1–15.
- Kuwabara, K., Luo, J., & Sheldon, O. J. (2010). Multiplex exchange relations. *Advances in Group Processes*, 27, 239–268.
- Lakoff, R. (1975). *Language and woman's place*. New York, NY: Harper & Row.
- Leech, G. N. (1980). *Explorations in semantics and pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Leech, G. N. (2014). *The pragmatics of politeness*. Oxford: Oxford University Press.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Locher, M. A., & Watts, R. J. (2008). Relational work and impoliteness: Negotiating norms of linguistic behaviour. In D. Bousfield & M. A. Locher (Eds.), *Impoliteness in language* (pp. 77–99). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Lopes, A. R., & Resende, V. M. (2016). *Portuguese language variation in Brazil: A sociolinguistic approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Marcato, G. (2007). *Italiano regionale: Lingua e dialetto nelle varietà italiane*. Bologna: Il Mulino.
- Matsumoto, Y. (1988). Reexamination of the universality of face: Politeness phenomena in Japanese. *Journal of Pragmatics*, 12(4), 403–426.
- McSweeney, B. (2002). Hofstede's model of national cultural differences and their consequences: A triumph of faith – a failure of analysis. *Human Relations*, 55(1), 89–118.
- Mey, J. L. (2001). *Pragmatics: An introduction* (2nd ed.). Malden, MA: Blackwell.
- Mey, J. L. (2006). *Concise encyclopedia of pragmatics* (2nd ed.). Oxford: Elsevier.
- Minkov, M., & Hofstede, G. (2011). *Cross-cultural analysis: The science and art of comparing the world's modern societies and their cultures*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moro, F. (2016). Lingua, identità e memoria: Il ruolo dell'italiano tra gli oriundi italiani in Brasile. In F. Cignetti & M. Paternostro (Eds.), *La lingua italiana nel mondo* (pp. 187–201). Roma: Aracne.
- Nuzzo, E. (2007). *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Nuzzo, E., Santoro, M., & Vedder, I. (2020). *Valutazione e feedback per lo sviluppo delle competenze pragmatiche*. Firenze: Franco Angeli.
- Poggi, I. (2002). The lexicon of the face: A model for facial meaning in verbal and nonverbal communication. *Journal of Pragmatics*, 34(6), 707–732.
- Porcellato, A. M., Spadotto, L. N., & Silva Neto, M. (2022). Dalla ricerca alla didattica: Proposte per promuovere la consapevolezza metapragmatica e la competenza interculturale nell'insegnamento di italiano L2 ad apprendenti brasiliani. *Revista de Italianística*, 44, 135–161.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735.

- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361–382.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
- Santoro, E. (2017). Richieste e attenuazione: Un confronto tra italiano e portoghese brasiliano. *Normas*, 7(2), 179–204.
- Santoro, E., & Neto, M. (2023). Richieste in italiano e portoghese brasiliano: Da uno studio contrastivo alla riflessione sull'interculturalità. *Revista de Italianística*, 48, 64–94.
- Santoro, E., Silva, L. A. da, & Kulikowski, M. Z. (2021a). Estudar pedidos na perspectiva da Pragmática cross-cultural. In E. Santoro, L. A. da Silva, & M. Z. Kulikowski (Orgs.), *Estudos em Pragmáticas: Atos de fala em português, italiano, espanhol e inglês* (pp. 13–36). São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.
- Santoro, E., Silva, L. A. da, & Kulikowski, M. Z. (Orgs.). (2021b). *Estudos em Pragmáticas: Atos de fala em português, italiano, espanhol e inglês*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.
- Savignon, S. J. (2002). *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Schegloff, E. A. (1992). Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology*, 97(5), 1295–1345.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2001). *Intercultural communication: A discourse approach*. Malden, MA: Blackwell.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209–231.
- Serianni, L. (1988). *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*. Torino: UTET.
- Sharifian, F. (2011). *Cultural conceptualizations and language: Theoretical framework and applications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Sharifian, F. (2017). *Cultural linguistics: Cultural conceptualisations and language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Shenkar, O. (2001). Cultural distance revisited: Towards a more rigorous conceptualization and measurement of cultural differences. *Journal of International Business Studies*, 32(3), 519–535.
- Silva, T., & Santos, R. (2020). *Convívio e cultura brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora Viva.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Sobrero, A. A., & Miglietta, A. (2006). *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*. Bari: Laterza.
- Spencer-Oatey, H. (2008). *Culturally speaking: Culture, communication and politeness theory* (2nd ed.). London: Continuum.
- Taguchi, N. (2011). Pragmatic development as a complex, dynamic process: General patterns and case histories. *The Modern Language Journal*, 95(4), 605–623.
- Taguchi, N. (2015). *Developing interactional competence in a Japanese study abroad context*. Bristol: Multilingual Matters.
- Taguchi, N., & Roever, C. (2017). *Second language pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Taguchi, N. (2018). *Pragmatic competence in foreign language education: Cultivating learner autonomy and strategic learning of pragmatics*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Taguchi, N. (Ed.). (2019). *The Routledge handbook of second language acquisition and pragmatics*. New York, NY: Routledge.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Takahashi, M. (2013). Understanding cultural stereotypes in Japanese contexts. *Japanese Sociological Review*, 65(2), 102–120.
- Takahashi, S. (2010). The effect of pragmatic instruction on speech act performance. In A. Martínez-Flor & E. Usó-Juan (Eds.), *Speech act*

- performance: Theoretical, empirical and methodological issues* (pp. 127–142). Amsterdam: John Benjamins.
- Tannen, D. (1984). *Conversational style: Analyzing talk among friends*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Taras, V., Kirkman, B. L., & Steel, P. (2010). Examining the impact of culture's consequences: A three-decade, multilevel, meta-analytic review of Hofstede's cultural value dimensions. *Journal of Applied Psychology*, 95(3), 405–439.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91–112.
- Trosborg, A. (1995). *Interlanguage pragmatics: Requests, complaints and apologies*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman.
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2020). *The psychology of culture shock* (2nd ed.). London: Routledge.
- Ward, C., & Ong, A. S. J. (2017). The multicultural personality and cross-cultural adjustment. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(4), 489–509.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wierzbicka, A. (2003). *Cross-cultural pragmatics: The semantics of human interaction* (2nd ed.). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Wierzbicka, A. (2006). *English: Meaning and culture*. New York, NY: Oxford University Press.
- Wierzbicka, A. (2014). *Imprisoned in English: The hazards of English as a default language*. Oxford: Oxford University Press.
- Wiley, D. (2014). The access compromise and the 5th R. *Open Content Journal*, 10(2), 1–8.
- Zamborlin, C. (2017). *Pragmatics and intercultural communication: Exploring stereotypes and cultural frames*. London: Routledge.