

CECILIA VARCASIA¹

Cacce al tesoro al buio in italiano L2

Abstract

This paper presents the results of a longitudinal research conducted during the Covid pandemic. Aim of such research is that of studying linguistic and pragmatic competence in primary school children. The task, a blind treasure hunt, is an action oriented playful activity, a modified map task that learners performed at home. The paper focuses on the verbal commands used by young learners to fulfil the task, both observing the lexical repertoire employed and the effectiveness from a pragmatic point of view. It also compares the various strategies implemented by different groups of learners of Italian: those with an Italian-speaking family context, those with an international family context that were born in Italy, and those newly arrived in Italy.

1. Il contesto della ricerca

Questo lavoro si situa nell'ambito della ricerca acquisizionale e acquisizione linguistica (L2 e L1) di bambini e tra gli studi che si occupano di indagare la relazione tra competenza linguistica e competenza interazionale (Ferrari 2012, Kuiken & Vedder 2022, Nuzzo 2007, Nuzzo e Gauci 2012, Pallotti 2009, 2015, Vedder 2020). Siamo nell'ambito di quegli studi che ritengono che lo sviluppo di una L2 sia guidato principalmente da bisogni interazionali e abbia a che fare con l'uso di risorse linguistiche per svolgere queste azioni (Pekarek-Doehler & Eskildsen 2022: 14). Se infatti lo sviluppo di una L2 è caratterizzato dall'espansione di un repertorio lessicale, è altrettanto importante sviluppare la capacità di svolgere diverse azioni sociali con quel lessico, azioni linguistiche e sociali che siano possibilmente grammaticalizzate e adeguate al contesto nel quale vengono utilizzate.

Gli studi che si sono occupati di osservare l'interazione tra sviluppo della competenza linguistico-grammaticale e quella pragmatica hanno indagato diversi atti linguistici nel parlato di apprendenti dell'italiano, come ad esempio la protesta (Nuzzo 2007, Vedder 2020) e le richieste (Ferrari 2009, Nuzzo 2012) e hanno comunemente messo in evidenza come lo sviluppo di una competenza pragmatica non vada di pari passo con lo sviluppo della competenza linguistica. La capacità di gestire una comunicazione al telefono, per esempio, non richiede di mostrare esclusivamente la capacità di formulare enunciati complessi come nel caso delle richieste formali, ma quella, pragmatica, di sapere come gestire e organizzare la richiesta su più turni, consentendo di ricevere un *feedback* continuo da parte dell'interlocutore (Pallotti, Ferrari & Nuzzo 2011).

¹ Libera Università di Bolzano.

Questo studio si pone quindi a osservare lo sviluppo linguistico e pragmatico di apprendenti giovani dell'italiano in un periodo – come quello della pandemia Covid che abbiamo vissuto, che la letteratura ha già sottolineato come un periodo di *learning lack* da osservare e valutare negli effetti successivi – in cui lo sviluppo linguistico può essere stato uno sviluppo atipico, considerato l'isolamento e il distanziamento sociale di tutti e dei bambini, in particolare quelli provenienti da un contesto internazionale e migratorio. Questi ultimi, infatti, non hanno potuto partecipare al pari dei loro compagni alle attività di didattica a distanza proposte dalla scuola per mancanza di dispositivi in casa, e l'unico loro contatto con la scuola è avvenuto attraverso il collegamento telefonico con la facilitatrice linguistica nelle ore serali, momento in cui i bambini potevano disporre del cellulare del genitore. Conseguenza dell'isolamento, dell'impossibilità a partecipare al pari dei compagni italofoeni alle attività in didattica a distanza offerte dalla scuola, può quindi essersi manifestata come una scarsa esposizione all'input in lingua italiana. Questa particolare situazione di apprendimento, atipica per l'apprendimento scolastico e la socializzazione dei bambini durante la pandemia, può avere portato perciò a uno sviluppo atipico delle interlingue dei soggetti presi in esame che il contributo cercherà di indagare.

La ricerca qui presentata inoltre si caratterizza per avere usato come metodologia per la raccolta ed elicitazione dei dati quella della caccia al tesoro, gestita interamente dagli informanti e senza la presenza del ricercatore e che è definibile una modalità ecologica di raccolta dei dati (Silverman 2017, Pallotti 2001).

Il contributo si concentra in particolare sul modo in cui i bambini all'interno del task abbiano verbalizzato i diversi comandi verbali e quali strategie abbiano utilizzato apprendenti dell'italiano con un contesto familiare italofono, quelli nati in Italia ma con contesto familiare alloglotto e quelli invece NeoArrivati in Italia (NAI). Ci si chiede inoltre se nel corso del secondo anno di rilevazione dei dati siano emersi o meno dei progressi nello sviluppo dell'italiano L2.

2. *La caccia al tesoro al buio*

I bambini e apprendenti coinvolti nella caccia al tesoro al buio si sono cimentati in un'attività ludica improntata all'azione e all'orientamento nello spazio (Ellis 2005, 2018; Nunan 2004; Robinson 2011; Samuda & Bygate 2008) in cui veniva richiesto loro di fornire indicazioni verbali al compagno di gioco. Si tratta in sostanza di un *map task* (Anderson *et al.* 1991, Brown *et al.* 1984, Filipi 2014, Filipi & Wales 2009, Savino 2000) modificato. Nella sua versione originale il task del *map task*, quella usata in numerose ricerche sia per il corpus AVIP-API², sia per altri progetti (es. Pallotti, Ferrari & Nuzzo 2011), coinvolge due partecipanti che possiedono sotto i loro occhi una mappa sulla quale è tracciato un percorso, e il loro compito è quello di trasferire il più accuratamente possibile il percorso da una mappa all'altra attraverso l'interazione verbale. Classicamente, inoltre, nel *map task* le due map-

² www.parlaritaliano.it

pe in possesso dei partecipanti non sono completamente identiche, ma il numero, la natura e la posizione degli oggetti differiscono “in modo da rendere possibili eventuali fraintendimenti o momenti di difficoltà nello scambio comunicativo, così come può avvenire in situazioni reali di interazione” (Savino 2000: 2). Nella caccia al tesoro qui utilizzata per elicitarne i dati, il *map task* è stato modificato come segue:

- nella mappa a disposizione degli apprendenti, non cartacea ma esclusivamente mentale e fisica, in quanto coincideva con l’abitazione in cui i bambini stessi vivevano (e composto genericamente da una cucina/soggiorno, un bagno, una/ più stanze da letto);
- nella scelta dei diversi punti di riferimento indicati in un foglio di istruzioni del gioco che coincidevano con alcuni oggetti presenti comunemente in casa (dal calzino al tubetto di dentifricio, alle matite colorate, ecc.) che dovevano essere posizionati da ciascuno dei giovani protagonisti in determinati punti della casa, ed essere poi spostati dal compagno che seguiva le indicazioni in un altro punto dell’appartamento (dal pavimento della stanza da letto al davanzale della finestra, ecc.). Tutti i posizionamenti dei vari oggetti venivano decisi dagli apprendenti stessi in base al contesto a loro disposizione, la grandezza e organizzazione della casa con il supporto di alcune indicazioni di massima fornite nelle istruzioni;
- nella gestione dei partecipanti, tutti fratelli, e tutti frequentanti la scuola primaria, che a turno venivano bendati e seguivano le indicazioni per recuperare e riposizionare ciascun oggetto nella lista, perciò non reclutati in maniera omogenea secondo parametri classici, quali l’età, il livello di competenza, ecc;
- nella regia di registrazione e raccolta dei dati fatta generalmente dai genitori con il telefono cellulare. Il video realizzato veniva poi inviato alla facilitatrice linguistica in contatto con le famiglie, che si è anche preoccupata di raccogliere il consenso al trattamento dei dati personali, secondo le norme vigenti a tutela della privacy.

Il task così modificato aveva un duplice scopo: raccogliere produzioni interlinguistiche per scopi di ricerca in un periodo, come quello della pandemia, in cui era complesso raccogliere nuovi dati, e coinvolgere allo stesso tempo i giovani apprendenti in attività coinvolgenti e produttive che potessero aiutarli ad esercitare e usare la lingua italiana durante le quarantene e i lockdown imposti dalla situazione sanitaria. La facilitatrice linguistica che ha permesso questa raccolta dei dati, Samantha Scappitti, è riuscita a mantenere aperti i canali di comunicazione con i bambini stranieri sin dal periodo iniziale della pandemia, nel 2020. Lei è stata una figura cruciale nella raccolta dei dati, in quanto la ricercatrice, la sottoscritta, non è mai entrata in contatto con i bambini e le loro famiglie, nel rispetto della delicatezza della situazione che si stava vivendo. Samantha, punto di riferimento della scuola per gli apprendenti e le loro famiglie ha perciò spiegato loro il progetto prima, le istruzioni del gioco ai bambini e consegnato loro il task da eseguire in un momento in cui ci fosse la possibilità di registrare i dati. Il task risultava perciò per gli apprendenti come un compito da eseguire per la scuola. La caccia al tesoro ha quindi infine anche una valenza didattica per gli apprendenti stessi.

3. I dati

Sono state coinvolte complessivamente due coppie di fratelli provenienti da famiglie con background migratorio: Sofia e Stefan, di 9 e 11 anni, con Lo rumeno e Amal e Karim, di 8 e 10 anni, con Lo arabo (Marocco), tutti frequentanti diverse classi dell'Istituto comprensivo Bassa Atesina (BZ), la terza o la quarta della scuola primaria.

Se i due bambini rumenofoni sono arrivati in Italia a settembre 2019, qualche mese prima del lockdown, i loro pari arabofoni sono invece nati in Italia. I dati raccolti sono longitudinali, con rilevazioni avvenute a distanza di un anno a partire dalla primavera del 2020. Accanto a questi apprendenti dell'italiano L2 sono state coinvolte altre due coppie di bambini con contesto familiare italofono, una per ciascun anno della raccolta dati: Giorgia e Sara, di 9 anni, e Celine e Leo, di 9 e 7 anni. Il protocollo utilizzato nel primo anno è stato solo leggermente modificato nell'esplicitazione di alcune istruzioni per il posizionamento degli oggetti una volta recuperati dal bambino/a bendato nel secondo anno di rilevazione. La tabella 1 riassume i dati raccolti.

Tabella 1 - *Gli apprendenti*

Nome	Età	Lingua di origine (Lo)	Classe di inserimento	Rilevazione dati
Sofia	9	Rumeno, in Italia da sett. 2019	3 primaria	2020 – 2021
Stefan	11	Rumeno, in Italia da sett. 2019	4 primaria	2020 – 2021
Amal	8	Arabo (Marocco), nata in Italia	3 primaria	2020 – 2021
Karim	10	Arabo (Marocco), nato in Italia	4 primaria	2020 – 2021
Giorgia	9	italiano	3 primaria	2020
Sara	9	italiano	3 primaria	2020
Celine	9	italiano	3 primaria	2021
Leo	7	italiano	1 primaria	2021

Le videoregistrazioni sono state poi trascritte su ELAN³ e l'analisi condotta è prevalentemente di stampo qualitativo. Un dato interessante è legato alla lunghezza dei video che sono pervenuti e relativa a quanto tempo ciascuna coppia ha impiegato per portare a termine il task. Se infatti i due fratelli rumeni, Sofia e Stefan, hanno completato il task in 10 minuti nel primo anno di rilevazione, il secondo anno ne hanno impiegato solo 7. Amal e Karim invece hanno impiegato rispettivamente 14 minuti nel 2020 e 18 nel 2021. I loro pari nativi italofofoni hanno impiegato più tempo per completare il compito: Giorgia e Sara nel 2020 ci hanno messo 43 minuti e Celine e Leo ce ne hanno messo 23.

4. I comandi

Prima di procedere nel presentare i risultati dell'analisi è doveroso mostrare come siano stati realizzati i comandi. Gli apprendenti hanno usato diverse strategie, lin-

³ I dati sono stati trascritti da Elisabetta Polo e Irene Sartore che hanno lavorato sui dati per la stesura delle loro tesi di laurea in Scienze della formazione primaria della Libera Università di Bolzano.

guistiche e non, esplicitando verbalmente tutti i passaggi relativi all'esecuzione del comando come nell'esempio 1 o ricorrendo a risorse non verbali ed 'embodied' (Cekaite 2015, Cekaite e Mondada 2020, Kääntä & Piirainen-Marsh 2013) per dare le indicazioni, come verrà mostrato in seguito.

(1)

- 001 G prendi le chiavi
 002 (0.76)
 003 G vai avanti
 004 COM: S comincia a camminare in avanti verso il camino
 e G la segue cominciando a ridere
 005 (3.70)
 006 G hhh. fermati
 007 COM: S si ferma
 008 (5.29)
 009 G u- u- gira il busto alla tua destra
 010 COM: S fa un salto per girarsi verso destra
 011 (2.99)
 012 G fai un passo
 013 COM: S fa un passo in avanti
 014 (1.86)
 015 G gira il busto alla tua sinistra
 016 COM: S si gira verso sinistra
 017 (1.25)
 018 G vai avanti
 019 COM: S cammina in avanti
 020 (3.07)
 021 G fermati
 022 COM: S si ferma
 023 (3.49)
 024 G ehm
 025 (0.41)
 026 G siediti
 027 COM: S si siede per terra
 028 (3.69)
 029 G con la mano sinistra cerca la chiave del pavimento
 030 COM: S cerca con la mano indicata le chiavi, le prende e
 si gira verso la sorella
 031 (1.99)
 032 G alzati

Figura 1 - *Giorgia - righe 18-19*



Figura 2 - *Giorgia - righe 26-27*



Nell'esempio 1 Giorgia indica al turno 1 quale oggetto bisogna cercare, le chiavi e comincia subito ad orientare nello spazio la compagna chiedendole di camminare in avanti, fermandola prima che si possa sbattere sul camino, e riorientando la sua traiettoria di movimento verso le chiavi che si trovano sul pavimento e fornendole indicazioni per avvicinarsi all'obiettivo da raggiungere. Dal turno 18, quando la sorella si trova in prossimità delle chiavi da prendere, specifica i comandi da eseguire: vai avanti, poi fermati, poi siediti e *con la mano sinistra cerca la chiave sul pavimento* (linee 018-032). Giorgia nel fornire le indicazioni usa verbi deittici (cfr. Andorno 2005, Bazzanella 1994, Salvi & Vanelli 2004) come fermati, siediti e alzati, ma fa anche uso degli specificatori deittici come in vai avanti, con la mano sinistra, ecc., esplicita linguisticamente i passaggi necessari a Sofia per poter giungere al completamento del task. Nell'esplicitare gli indicali Giorgia, ma anche Sara, fanno anche uso di un linguaggio ricercato e inusuale come nelle righe 9 e 11 con *gira il busto alla tua destra/sinistra* per indicare l'azione di voltarsi verso destra/sinistra.

Karim invece, nell'esempio 2, oltre ad usufruire di alcuni comandi e verbi deittici poco precisi, si aiuta attraverso il tocco, accompagnando la verbalizzazione dei comandi richiesti con il contatto corporeo (guidando, spingendo, spostando) (Cekaite 2015, Cekaite e Mondada 2020, Kääntä & Piirainen-Marsh 2013).

(2)

- | | | |
|-----|------|--|
| 080 | K | fai quattro passi in avanti
(6.45) |
| 081 | COM: | K segue la sorella e avvicinandosi
modifica la direzione in cui
è rivolta la sorella spostandola
con le mani sulle spalle |
| 082 | K | fai cinque passi in avanti
(2.65) |
| 083 | K | girati
(2.91) |
| 084 | K | girati |
| 085 | COM: | corregge il movimento della sorella
spostandola con le mani
nella direzione intesa
(1.52) |
| 086 | K | allunga la mano
(1.15) |
| 087 | K | metti
(0.47) |
| 088 | K | girati |

Figura 3 - *Karim, righe 83-85*



Karim, 2020, Lo arabo

Per due volte in questo breve estratto (2) Karim si aiuta spostando il corpo della sorella e orientandolo nello spazio. La sua formulazione del comando con un semplice *vai avanti* (riga 80) risulta essere poco precisa, nonostante Karim specifichi il numero di passi che la sorella deve compiere, e questo è evidente dal modo in cui la compagna esegue il comando stesso, tanto da richiedere un intervento diretto su di lei per modificare la direzione del suo movimento. Più avanti (righe 83 e 84) Karim chiede ad Amal di girarsi senza offrire nessuna indicazione deittica rispetto al movimento da compiere e deve di nuovo intervenire e specificare attraverso il ricorso ad una mossa corporea: lo spostamento della sorella nella giusta direzione.

In entrambi i casi quello che manca nella verbalizzazione del comando di Karim è una specificazione e un'esplicitazione dell'orientamento del movimento che deve essere compiuto nello spazio, sia nell'andare in avanti (verso destra o sinistra), sia nel girarsi (a destra, a sinistra, indietro). I comandi di Karim, come anche quelli di Sofia e Stefan (Lo rumeno) coincidono spesso con verbi deittici che indicano sì un'azione da compiere (girati, metti, allunga la mano) ma che non specificano l'indicazione della direzione che il movimento dovrebbe prendere a supporto del movimento stesso. Emerge una difficoltà ad esprimere linguisticamente il comando in maniera completa, considerando che gli interlocutori non possono avvalersi della prossemica e degli sguardi per il completamento dell'azione e del task. Nelle prossime sezioni verranno presentati i risultati dell'analisi condotta.

5. Risultati

Il primo aspetto da osservare nei dati è il confronto nel numero di parole totali prodotte da ogni singolo apprendente nei due anni di rilevazione. I grafici 1 e 2 riassumono i tokens rilevati ordinando gli apprendenti da sinistra a destra partendo dai bambini con contesto familiare alloglotto, i NAI e continuando quelli con contesto italofono. Si noti prima di tutto il confronto tra il gruppo degli apprendenti dell'italiano L2 e i loro pari nativi italofoni. Se si prende come riferimento il primo anno di rilevazione dei dati, il 2020, si può notare come le due parlanti italofone, Giorgia e Sara, abbiano prodotto un numero di tokens nettamente più alto rispetto ai pari non nativi (1088 e 818 vs. 492-338⁴, Grafico 1).

Grafico 1 - Parole totali (tokens) 2020



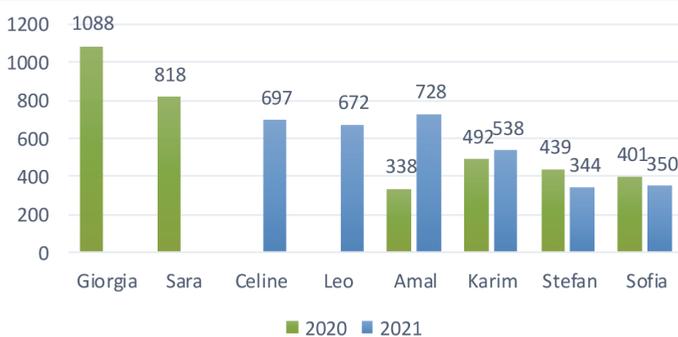
Grafico 2 - Parole totali (tokens) 2021



⁴ Nei loro valori massimi e minimi.

Se si procede a osservare invece le produzioni dell'anno successivo, il 2021 (Grafico 2), si può notare come Amal (Lo arabo) produca complessivamente circa lo stesso numero di tokens rispetto all'altra coppia dei parlanti nativi italofofoni (728 Amal vs. 697 Celine e 672 Leo). Sofia e Stefan (Lo rumeno, NAI) sono anche in questa rilevazione i bambini che hanno una produzione di tokens inferiore, pari a 350 tokens, la metà di quelli usati da Amal (Lo arabo), Celine e Leo (Lo italiano) che abbiamo appena osservato. Da questi primi dati emerge come nel secondo anno di rilevazione i due bambini arabofoni sembrano accorciare le distanze, in base al numero di token prodotti, rispetto ai loro coetanei che provengono da contesti familiari italofofoni.

Grafico 3 - Parole totali prodotte (tokens)



Se infine andiamo al confronto dei tokens nelle produzioni degli apprendenti dell'italiano (Grafico 3), guardando al loro sviluppo longitudinale, notiamo un ultimo aspetto: se per Amal (Lo arabo) si registra un raddoppiamento dei tokens da un anno all'altro (338 vs. 728 tokens), per Karim (Lo arabo) la situazione rimane stabile (492 vs 538) e per Sofia (401 vs. 350) e Stefan (439 vs 344), (Lo rumeno, NAI), invece abbiamo delle produzioni più limitate che fanno riflettere e indagare ulteriormente cosa sia accaduto per questi apprendenti.

I dati di Stefan e Sofia (Lo rumeno) hanno bisogno di un approfondimento nell'analisi di ciò che gli apprendenti hanno fatto. Questi dati iniziali pongono un interrogativo rispetto alla condizione e contesto di apprendimento di questi bambini, che ricordiamo sono arrivati dal loro Paese nel settembre 2019, pochi mesi prima dell'inizio del lockdown. Nel loro caso la socializzazione con i pari può avere avuto un'interruzione brusca con il primo lockdown e le successive quarantene nel secondo anno di pandemia possono avere influito, insieme ad altri fattori, nella socializzazione ed esposizione all'input in lingua italiana. La stessa cosa non si può invece dire per Amal e Karim (Lo arabo), che pur parlando nel contesto familiare la lingua alloglotta, essendo nati in Italia possono avere disposto di un contesto di relazioni extrafamiliari più ampio già prima della pandemia, e probabilmente conseguentemente anche dopo.

5.1 Repertorio lessicale

Ci si è concentrati sulla formulazione dei comandi e nell'osservare quale fosse nelle produzioni degli apprendenti non nativi e nativi la varietà del loro repertorio lessicale per l'esecuzione di questo compito (grafico 4). I comandi sono perlopiù formulati attraverso un uso verbale alla seconda persona singolare dell'imperativo nei due anni. Negli esempi che seguono si può osservare quali siano i diversi *types* usati dai quattro apprendenti dell'italiano L2.

(3) Sofia (Lo rumeno, NAI)

2020: vai, fai, prendi, metti

2021: fai, girati, prendi, metti

(4) Stefan (Lo rumeno, NAI)

2020: gira(ti), fai, prendi, metti, tocca

2021: gira(ti), fai, prendi, metti, vai

(5) Amal (Lo arabo, nata in Italia)

2020: gira(ti), vai, fai, allunga, appoggia, prendi, scendi, alzati, fermo, metti, sali

2021: gira(ti), prendi, appoggia, chiudiamo, allunga, vai, fermo, abbassa, aspetta, fa', puoi togliere, lascia, hai preso

(6) Karim (Lo arabo, nato in Italia)

2020: fai, gira(ti), allunga, appoggia, prendi, vai, abbassati, alzati, aspetta, metti(ti), ferma

2021: fai, gira(ti), vai, abbassati, prendi, allunga, metti(ti), appoggia, alza(ti), aspetta, puoi togliere

Si noti come Sofia e Stefan (Lo rumeno) nel 2020 portino a completamento il task con rispettivamente solo 4 e 5 verbi: *fai (un passo), vai avanti, indietro, a destra/sinistra, prendi e metti* (es. 3 e 4). Nell'anno successivo entrano nel repertorio di questi due bambini soltanto *gira(ti)* per Sofia e *vai avanti* per Stefan. Amal e Karim (Lo arabo) partono da un comune repertorio di comandi di 11 verbi e non mostrano col passare del tempo un'esplosione lessicale come si potrebbe dare nel caso di bambini che vengono alfabetizzati e integrati nelle comunità locali. Si può ipotizzare da un lato che l'isolamento nei due anni di pandemia possa avere influito sull'espansione del repertorio lessicale e verbale di questi apprendenti, sebbene i dati relativi a questo task avrebbero bisogno di ulteriore conferma in produzioni di bambini in tempi ordinari, per verificare che l'espansione lessicale non dipenda tanto dal fattore pandemico, ma più dal tipo di task, considerato che i bambini con contesto italofono non si discostano poi tanto da ciò che i loro pari apprendenti dell'italiano come L2 fanno.

- prendi, fai, girati, metti, vai, (Sofia e Stefan, Lo rumeno)
- allunga, appoggia, alzati, fermati, abbassati, aspetta, scendi, (Amal e Karim, Lo arabo)
- cerca, siediti, sali, spostati, vieni, chiudi, andiamo, riprendi, apri, accucciati, ritorna, devi andar, corri, impastati, butta, daiambass⁵, facciamo, lascia, torna, vanno mes, continua (Leo, Celine, Giorgia, Sara, Lo italiano)

La tabella mette in evidenza da un lato l'estensione del repertorio nelle prime righe della tabella (i nativi italofofoni), e la tensione delle forme negli apprendenti nelle righe successive, secondo due scalini digradanti: Amal e Karim (Lo arabo) più in alto, e Sofia e Stefan (Lo rumeno) per chiudere. Si noti come i bambini italofofoni utilizzino in confronto ai loro coetanei non nativi una varietà lessicale che specifica e precisa i movimenti da compiere: *siediti*, *accucciati*, *corri* così come espressioni come *impastati* o *daiambass(ati)* per indicare ancora il movimento dell'inclinarsi, sedersi, accucciarsi. L'estensione del repertorio lessicale mostrata nelle righe alte della tabella mostra dunque come anche per lo svolgimento di un compito così semplice, in cui l'atto linguistico principale è quello di fornire dei comandi, sia possibile mostrare una certa varietà di scelte lessicali che vada oltre comandi semplici come *vai*, *fai*, *prendi*, *gira*.

5.2 Adeguatezza pragmatica dei comandi

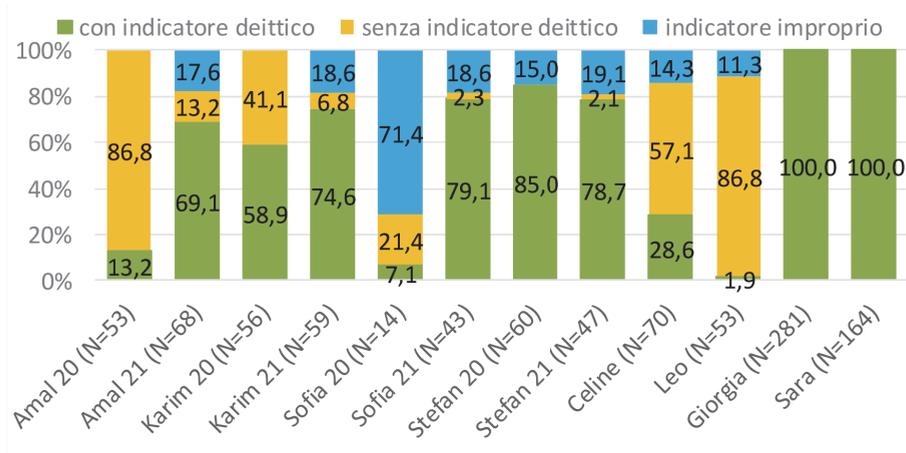
L'ultimo aspetto osservato nelle produzioni analizzate che ci interessa sviluppare ai fini di questo lavoro è quello relativo all'adeguatezza pragmatica nella formulazione dei comandi. Questo aspetto emerge dal prendere in considerazione la formulazione dei comandi prodotti e dall'osservare come alcuni apprendenti riescano ad esplicitare linguisticamente i diversi passaggi per l'esecuzione del comando e come invece altri debbano ricorrere alla riparazione *embodied* dell'indicazione poco precisa fornita al fine di giungere al completamento del task. Osservare l'adeguatezza pragmatica dei comandi rimanda alla discussione in letteratura sul piano della valutazione della competenza pragmatica (Cohen, 2019, Kuiken & Vedder, 2018, Taguchi 2018) che emerge nell'ambito di questo task e che è qui rilevante per il contesto legato alla scuola in cui i giovani apprendenti si muovono. Nel task delle cacce al tesoro al buio l'aspetto che modifica la possibile formulazione del comando è proprio il "buio", ovvero il fatto che chi deve eseguire il comando sia bendato. Chi riceve i comandi non ha perciò nessun orientamento nello spazio se non quello fornito linguisticamente dalle indicazioni del fratello/sorella/compagno/a. Questa situazione, come abbiamo visto, vincola gli apprendenti ad esplicitare verbalmente tutte le sequenze utili a portare a compimento ciascun comando. Nel caso di apprendenti giovani, il non poter disporre di risorse prossemiche come lo sguardo, la gestualità, la mimica nella comunicazione richiede lo sviluppo di una competenza

⁵ dai abbassati

generalità del verbo andare è stato ritenuto assimilabile ad una formula e usato come tale dagli apprendenti in maniera ricorrente.

Il grafico 5 mostra l'uso delle diverse strategie di verbalizzazione o meno dell'indicatore deittico in tutti i bambini e nel corso dei due anni di rilevazione dei dati. Possiamo osservare come di tutti gli apprendenti Amal (Lo arabo) e Leo (Lo italiano, ma il più giovane, 7 anni) mostrino una difficoltà nella formulazione del comando che sia adeguata da un punto di vista pragmatico di completezza dell'enunciato, con l'86,8% di comandi prodotti senza indicatore deittico. Sofia invece mostra nel primo anno di rilevazione una prevalenza di comandi (71,4%) forniti con un indicatore deittico improprio, inadeguato dal punto di vista pragmatico. Questo è forse dovuto in questo caso in parte dalle risorse linguistiche a disposizione dell'apprendente, in parte dalla capacità della bambina di esplicitare al fratello "non vedente" in quel momento i comandi.

Grafico 5 - *Adeguatezza pragmatica dei comandi verbali*



Il grafico 5 mostra inoltre come Amal (Lo arabo) e Sofia (Lo rumeno) presentino un miglioramento nell'adeguatezza pragmatica dei comandi nel secondo anno di osservazione, passando rispettivamente al 69% e 79% di comandi formulati con indicatore deittico appropriato nel secondo anno di rilevazione. Altro dato interessante è quello dei due apprendenti rumenofoni, Sofia e Stefan, che, pur disponendo di un repertorio lessicale limitato producono dei comandi perlopiù completi e precisi, e adeguati anche dal punto di vista pragmatico. Se Sofia migliora sensibilmente tra il 2020 e il 2021 (7,1% vs. 79,1%), come appena osservato, Stefan produce l'85% di comandi adeguati dal punto di vista pragmatico nel 2020, ed è poco meno preciso nell'anno successivo, producendo il 78,7% di comandi con indicatore deittico.

Se osserviamo infine i quattro nativi italofoeni, notiamo come Giorgia e Sara mostrino di essere pienamente adeguate anche dal punto di vista pragmatico, come già osservato nell'esempio (1). Di Leo è stato già notato che si tratta dell'apprendente più giovane e più vicino al comportamento dei non nativi. Nel suo caso certamente

influisce lo sviluppo cognitivo di un bambino di 7 anni, che è ancora inadeguato dal punto di vista pragmatico e che con l'età affinerà anche la competenza pragmatica. Sua sorella, Celine, più grande, mostra comunque di produrre per lo più comandi senza indicatore deittico nel 57% dei casi. In questo senso si potrebbe ipotizzare che Celine e Leo siano più vicini ai loro compagni non nativi nel processo di apprendimento dell'italiano e di ciò che comporta l'esecuzione di questo compito specifico, che, come abbiamo visto, richiede un'esplicitazione verbale del comando e di tutti i passaggi che servono per arrivare a compierlo. Giorgia e Sara sembrano rappresentare un livello molto alto invece, che non necessariamente rispecchia la media di ciò che dei bambini di 8-9 anni nativi italo-foni sappiano fare.

6. *Alcune conclusioni*

Nel tirare alcune conclusioni di questo contributo, vorrei considerare prima di tutto alcuni aspetti legati alla metodologia di rilevazione dei dati, che, come detto, è stata di tipo ecologico e che pone alcuni aspetti di riflessione, per poi tornare ai risultati dell'analisi.

Un primo aspetto da considerare in questo tipo di raccolta dei dati è quello di lasciare alla capacità degli informanti di produrre dati e gestire la regia e qualità delle produzioni linguistiche che divengono poi oggetto di analisi. Se da un lato in questo modo si riduce ampiamente il paradosso dell'osservatore, dall'altro la regia di registrazione dei dati che ne risulta può essere di tipo estremamente amatoriale, sia per la luminosità delle riprese, per le scelte di inquadratura che possono risultare parziali, per il volume delle registrazioni. Tra gli aspetti già menzionati, un altro aspetto di riflessione è il vincolo dato da questo tipo di raccolta dei dati nella selezione e coinvolgimento dei partecipanti, in questo caso tutti fratelli/sorelle e con competenze non semplicemente equiparabili. Un terzo aspetto da tenere presente nell'adottare una metodologia simile è quello dei diversi contesti fisici nei quali un simile task può essere realizzato. Se da un lato la familiarità con il contesto è un fattore comune a tutti gli apprendenti coinvolti, allo stesso tempo le dimensioni dei diversi appartamenti possono avere giocato un ruolo facilitante per alcuni, spingendoli a non esplicitare completamente i comandi per l'evidenza e conoscenza del contesto, come è avvenuto per la coppia di fratelli rumenofoni.

Gli indicatori usati per osservare lo sviluppo delle competenze linguistica e pragmatica sono un primo approccio all'analisi dei comandi verbali prodotti nelle cacce al tesoro. I risultati supportano complessivamente quelli in letteratura di ricerche in questo ambito, mostrando un progresso non lineare tra lo sviluppo linguistico e quello pragmatico (Ferrari, 2009, 2012, Kuiken & Vedder 2022, Pallotti & Ferrari 2008, Pallotti 2009, Pekarek Doehler & Eskildsen 2022, Revesz & Elkiert 2016). I dati hanno mostrato da un lato l'espansione del repertorio lessicale legato alla formulazione dei comandi verbali all'interno di un gioco, quello della caccia al tesoro al buio. D'altro canto, i dati osservati sotto la lente dell'adeguatezza pragmatica hanno messo in luce risultati interessanti, seppur limitati al corpus di dati presi in esame.

Se da un lato, infatti, è stato messo in evidenza come i due apprendenti dell'italiano rumenofoni (NAI) abbiano portato a compimento il task facendo uso di un repertorio lessicale limitato (4 e 5 *types*) sono anche gli stessi apprendenti che mostrano una capacità di adeguatezza pragmatica nella formulazione dei comandi molto alta (80-85%). I loro pari con Lo arabo hanno invece mostrato un profilo con un'ampiezza di repertorio lessicale usato più ampia e simile a quella dei pari italofofoni, che non ha riscontrato un'espansione visibile nel secondo anno di rilevazione dei dati. Il miglioramento dei due fratelli arabofoni è stato invece riscontrato nella capacità, nel 2021, di formulare in maniera più appropriata i comandi.

Infine, al confronto con i pari italofofoni è emerso un repertorio lessicale più ampio in questi apprendenti, evidente nell'estensione e varietà di forme utilizzate. Rispetto all'adeguatezza pragmatica dei comandi dai dati è emersa una competenza molto alta nella coppia osservata il primo anno, nel 2020, in linea anche con i profili di estensione dei repertori lessicali più ampi. La coppia osservata nel secondo anno di rilevazione, pur mostrando un repertorio lessicale ampio, ha mostrato invece difficoltà nella formulazione esplicita dei comandi, omettendo spesso gli indicatori deittici a completamento del comando che consente al compagno di gioco bendato di portare a compimento senza ulteriori ostacoli il task. La difficoltà messa in evidenza da tutti gli apprendenti e perciò la competenza da imparare sia per chi è nato in contesto italofono, sia per chi vive in contesto alloglotto, sia per i NAI è quella di dover esplicitare tutti i referenti deittici nella formulazione del comando, vista l'impossibilità del compagno di gioco di vedere dove si sta dirigendo nell'esecuzione del comando verbale. Competenza da acquisire resa esplicita anche da un genitore/regista (10) *digli dove andare, non ci vede!* (riga 180).

(10)

177 LEO corrii

(0.03)

178 MAM manno corrii

179 LEO > andiamo andiamo andiamo andiamo<

180 MAM digli dove andare non ci vede

(Leo, LO ita)

La competenza che tutti i bambini devono sviluppare è una competenza pragmatica che sa adattare la formulazione linguistica al contesto, in questo caso esplicitando l'intera sequenza per l'esecuzione del comando poiché l'interlocutore è bendato. Competenza che la scuola può aiutare ad apprendere.

Ringraziamenti

La sottoscritta è estremamente grata della collaborazione con Samantha Scappitti, facilitatrice linguistica presso l'Istituto Comprensivo Bassa Atesina e della disponibilità della dirigente dello stesso istituto, la dr. Lago e di Emanuela Atz, coordinatri-

ce dei Centri Linguistici della Provincia di Bolzano per la Bassa Atesina che hanno consentito la raccolta dei dati.

Bibliografia

- Anderson Anne H., Bader Miles, Bard Ellen Gurman, Boyle Elizabeth, Doherty, Gwyneth, Garrod, Simon, Isard Stephen, Kowtko Jacqueline, McAllister Jan, Miller Jim, Sotillo Catherine, Thompson Henry S., Weinert Regina. 1991. The HCRC Map Task Corpus. *Language and Speech* 34(4). 351-366.
- Andorno, Cecilia. 2005. *Che cos'è la pragmatica linguistica*. Roma: Carocci.
- Bazzanella, Carla 1994. *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*. Milano: La Nuova Italia.
- Brown, George, A. Anderson, G. Yule e R. Shillcock. 1984. *Teaching talk*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cekaite, Asta. 2015. The coordination of talk and touch in adult's directives to children. Touch and social control. *Research on Language and Social Interaction*, 48(2). 152-175.
- Cekaite, Asta e Mondada, Lorenza (eds.) 2020. *Touch in social interaction. Touch, Language and Body*. London: Routledge.
- Cohen, Andrew D. 2019. Considerations in assessing pragmatic appropriateness in spoken language. *Language Teaching*, 53(2). 183-202.
- Ellis, Rod. 2005. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 2018. *Reflections on Task-based Language Teaching*. Blue Ridge Summit, PA, USA: Multilingual Matters.
- Ferrari, Stefania. 2009. Elementi di variazione della complessità sintattica. In Consani, Carlo, Desideri Paola, Guazzelli Francesca & Perta, Carmela (a cura di) *Alloglossie e comunità alloglotte nell'Italia contemporanea*. Roma: Bulzoni. 155-170.
- Ferrari, Stefania. 2012. A longitudinal study of complexity, accuracy and fluency variation in second language development. In Housen, Alex & Kuiken, Folkert & Vedder, Ineke (eds.), *Language Learning & Language Teaching*, 32. 277-298.
- Filipi Anna & Wales Roger. 2009. An Interactionally Situated Analysis of What Prompts Shift in the Motion Verbs Come and Go in a Map Task. In Coventry Kenny R., Tenbrink Thora and Bateman John (eds.), *Spatial Language and Dialogue*. Oxford: Oxford University Press. 56-69.
- Filipi Anna. 2014. Speakers' orientations to directional terms in a map task. *Discourse Studies*, 16(3). 365-384.
- Kääntä, Leila & Piirainen-Marsh, Arja. 2013. Manual guiding in peer group interaction: a resource for organizing a practical classroom task. *Research on Language and Social Interaction*, 46. 322-343.
- Kuiken, Folkert & Vedder, Ineke. 2018. Assessing functional adequacy of L2 performance in a task based approach. In Taguchi, Naoko & Kim, YouJin (eds.) *Task-based Approaches to Teaching and Assessing Pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 265-285.
- Kuiken, Folkert & Vedder, Ineke. 2022. Measurement of functional adequacy in different learning contexts. *Task* 2(1). 8-32.

- Nunan, David. 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nuzzo, Elena. 2007. *Imparare a fare le cose con le parole. Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*. Perugia: Guerra.
- Nuzzo, Elena. 2012. Imparare ad agire in italiano L2: uno studio con giovani immigrate. In Nuzzo, Elena & Gauci Phyllisienne, *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma: Carocci. 45-73.
- Nuzzo, Elena & Gauci, Phyllisienne. 2012. *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma: Carocci.
- Pallotti, Gabriele. 2001. L'ecologia del linguaggio: contestualizzazione dei dati e costruzione di teorie. In Albano Leoni, Federico, Sornicola, Rosanna, Stenta Krosbakken, Eleonora e Stromboli Carolina (a cura di), *Dati empirici e teorie linguistiche. Atti del XXXIII congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana*. Roma: Bulzoni. 37-57.
- Pallotti, Gabriele. 2009. CAF: Defining, refining and differentiating constructs. *Applied Linguistics* 30(4). 590-601.
- Pallotti, Gabriele. 2015. *A simple view of linguistic complexity*. *Second Language Research* 31(1). 117-134.
- Pallotti, Gabriele & Ferrari Stefania. 2008. La variabilità situazionale dell'interlingua: implicazioni per la ricerca acquisizionale e il testing. In Bernini, Giuliano, Spreafico Lorenzo, Valentini Ada (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*. Perugia: Guerra. 437-461.
- Pallotti, Gabriele & Ferrari, Stefania & Nuzzo, Elena. 2011. A systematic procedure for assessing communicative competence. In Videsott, Gerda & Wiater, Werner (eds.), *New theoretical perspectives in multilingualism research*. Bern: Peter Lang. 113-133.
- Pekarek Doehler, Simona & Eskildsen, Søren W. 2022. Emergent L2 grammars in and for social interaction: Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal* 106(S1). 3-22.
- Révész, Andrea, Ekiert, Monika, & Torgersen, Eivind Nessa 2016. The effects of complexity, accuracy and fluency on communicative adequacy in oral task performance. *Applied Linguistics*, 37(6). 828-848.
- Robinson, Peter. 2011. Task-based Language Learning: a Review of Issues. *Language Learning*, 61/1. 1-36.
- Salvi, Giampaolo & Vanelli, Laura. 2004. *Nuova grammatica italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Samuda, Virginia & Bygate, Martin. 2008. *Tasks in Second Language Learning*. New York: Palgrave.
- Savino Michelina. 2000. Modalità di acquisizione dei dialoghi del corpus AVIP. Il metodo del Map Task. Documento finale AVIP. <https://parlaritaliano.studiumdipsum.it/api/documenti/MapTask.PDF>
- Silverman, David. 2014. *Doing qualitative research*. Los Angeles/London: SAGE.
- Taguchi, Naoko & Kim, YouJin (eds.). 2018. *Task-based Approaches to Teaching and Assessing Pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Vedder, Ineke. 2020. Competenza linguistica, competenza pragmatica e competenza interazionale nelle proteste di apprendenti di italiano lingua seconda. *Italiano LinguaDue* 2. 201-214.