

ROBERTA FERRONI¹

L'uso della gestualità fra docenti d'italiano L2/LS in ambienti d'apprendimento a distanza: fra vecchie e nuove funzionalità

Abstract

The study presents a preliminary survey on the pedagogical gestures used in remote learning environments by a group of teachers during lessons of Italian as a second and as a foreign language. The qualitative analysis, which has been conducted through the ethnographic approach, suggests that, while gestures seem to retain their prototypical pedagogical functions, deictic gestures used to animate tend to be replaced by specific “techno-semio-pedagogical” compensatory strategies. Finally, the contribution provides guidance for the conscious management of gestures in remote learning environments.

1. Introduzione

La gestualità costituisce una risorsa preziosa ai fini dell'insegnamento/apprendimento linguistico dal momento che facilita l'accesso alla comprensione e aiuta a mantenere alta l'attenzione (Stam & Tellier 2021; Stam & McCafferty 2008; Gullberg 1998). Tuttavia può subire delle alterazioni in ambienti d'apprendimento a distanza e indurre il docente a dover (ri)-configurare la propria gestualità per adattarla al nuovo contesto (Develotte *et al.* 2011; 2010). Fatta questa premessa, gli obiettivi che ci prefiggiamo nelle pagine a seguire consistono nel:

1. far luce sui gesti pedagogici prodotti da alcuni docenti durante delle lezioni d'italiano lingua seconda (d'ora in poi L2) e lingua straniera (d'ora in poi LS) tenute in modalità sincrona a distanza;
2. verificare se i gesti pedagogici svolgono le stesse funzioni dei gesti prodotti in ambienti istruttivi in presenza.

La ricerca, che si basa su di un *corpus* di videolezioni sincrone on line destinate ad una classe di livello A2 del *Volume complementare* (Consiglio d'Europa 2020), si propone di fornire delle indicazioni sulle competenze pedagogiche che i docenti devono consolidare per affrontare tale scenario educativo.

¹ Libera ricercatrice.

2. Il quadro teorico

Il quadro concettuale di riferimento per il presente studio è costituito da un insieme di ricerche che analizzano i gesti del docente secondo una prospettiva glottodidattica (Stam & Tellier 2021; Diadori & Bianchi 2018; Tellier & Cadet 2014; Tellier & Stam 2012). La scelta di privilegiare tale prospettiva è dettata da ragioni di carattere pragmatico in quanto scopo dell'indagine è trarre delle informazioni sulle competenze professionali che il corpo docente deve sviluppare per affrontare l'insegnamento a distanza². Secondo Tellier e Cadet (2014) alcuni dei gesti prodotti dal docente sono usati consapevolmente e hanno finalità pedagogiche, definiti dagli autori "gestes pédagogiques", sono strettamente interconnessi al contenuto verbale e assolvono tre principali funzioni:

1. animare - *animer*: gestire l'interazione (attribuire il turno, ripetere, rafforzare), catturare l'attenzione, dare consegne, marcare la fine dell'attività, posizionare studenti e materiale;
2. Informare - *informer*: facilitare la comprensione di tratti sintattici, temporali, lessicali e prosodici della lingua oggetto di studio. L'insegnante spesso combina fra loro le diverse modalità verbali, vocali, gestuali e scritte;
3. Valutare - *évaluer*: fornire un *feedback*, incoraggiare, approvare o segnalare un errore. Il docente per indicare un errore durante la produzione dell'apprendente può usare risorse cinetiche che evitano brusche interruzioni.

I gesti pedagogici generalmente favoriscono l'acquisizione/apprendimento linguistico (Tellier *et al.* 2021; Lazarton 2004; Allen 2000), specie quelli prodotti in concomitanza di attività di spiegazione lessicale. In contesti di comunicazione interculturale possono dar luogo a fraintendimenti, soprattutto quando interpretati secondo le convenzioni del proprio sistema linguistico (Busà 2015; Tellier & Cadet 2014; Sueyoschi & Hardison 2005). Molti dei dati appena discussi descrivono i gesti secondo modelli interpretativi psicologici e distinguono cinque tipi gestuali (McNeill 2005; 2000):

- *gesti batonici*: scandiscono il ritmo del discorso accentuandone gli elementi importanti sia a livello prosodico che semantico;
- *gesti deittici*: si indica un oggetto, una persona o entità astratte con l'indice o con la mano aperta;
- *gesti emblematici*: gesti facilmente traducibili in parole o frasi, il loro significato è condiviso dai parlanti di una determinata cultura;
- *gesti iconici*: la forma del gesto o la maniera di eseguirlo incarnano aspetti visibili del contenuto semantico. Si raffigura nell'aria la forma o si imitano i movimenti tipici di un oggetto, animale, persona;
- *gesti metaforici*: si rappresentano concetti astratti come se fossero forme o spazi concreti;

² Per motivi di spazio in questa sede non prenderemo in considerazione gli studi che indagano i gesti da una prospettiva cognitiva (cfr., ad esempio, Macedonia & Knösche 2011; Tellier 2008).

Anche se i gesti sono soggetti ad una certa variabilità inter-individuale e culturale³ (Tellier *et al.* 2021; Tellier 2015; Tellier 2008), generalmente i docenti di lingua tendono a privilegiare:

- i gesti emblematici specifici della lingua target per motivare gli studenti;
- i gesti deittici orientati verso gli studenti o in direzione della lavagna o di materiali di supporto per richiamare l'attenzione;
- i gesti batonici per mantenere alta l'attenzione;
- i gesti deittici per attribuire i turni di parola;
- i gesti deittici per valutare le produzioni degli studenti;
- i gesti iconici che forniscono un supporto alla comprensione orale;
- i gesti iconici e metaforici che facilitano la comprensione di concetti complessi sono usati principalmente in corrispondenza di espressioni di tempo e spiegazioni grammaticali (Nobili 2021; Diadori & Bianchi 2018; Abner *et al.* 2015; Azaoui 2013; Macedonia & Knösche 2011).

I gesti iconici e deittici sono piuttosto ricorrenti fra i docenti di lingua in quanto veicolano informazioni visibili (Tellier *et al.* 2021); a mano a mano che la competenza comunicativa degli apprendenti avanza tendono a decrescere (Monami 2021).

In contesti d'insegnamento sincroni e asincroni on line la comunicazione multimodale subisce delle profonde trasformazioni, il video-schermo si configura come una sorta di "palcoscenico" all'interno del quale gli insegnanti si muovono cercando di adattare i gesti pedagogici in base alla grandezza del video (Develotte *et al.* 2010: 309). Tale contesto, ancora poco esplorato (Ferroni, in analisi; Cappellini *et al.* 2023), può indurre il docente a sviluppare delle specifiche competenze "tecno-semio-pedagogiche" (Cappellini & Combe 2017; Guichon 2012; Develotte *et al.* 2010). Per competenza "tecno-semio-pedagogica" si intende la capacità di gestire mezzi espressivi (voce, gesti, espressioni del volto), risorse comunicative online (ad esempio, chat, webcam) e supporti pedagogici (immagini, testi) adeguati all'ambiente d'apprendimento e agli obiettivi pedagogici (Cappellini & Combe 2017; Guichon 2012). Il passaggio dalla didattica in presenza alla didattica on line rappresenta dunque una sfida e come tale implica una ri-configurazione e una riflessione posturale da parte del docente (Guichon & Tellier 2017).

3. *Il corpus e la metodologia*

Per analizzare i gesti pedagogici prodotti dai docenti abbiamo comparato quattro frammenti tratti dal *corpus* 1⁴ con altrettanti frammenti provenienti da un *corpus* di controllo (d'ora in poi *corpus* 2).

³ A questo proposito è stato osservato che la gestualità è una componente rilevante nelle culture mediterranee, specie in quella italiana (Diadori 2013).

⁴ Gli esempi (3) e (5) sono già stati oggetto d'interesse in un altro contributo, anche se con finalità diverse da quelle qui esposte (Ferroni in analisi).

Il *corpus 1* è composto da 14 videolezioni di italiano L2/LS avvenute sulla piattaforma *Teams* e tenute da 3 docenti (di cui 2 donne e 1 uomo) della durata complessiva di 24 ore. Le lezioni di italiano L2/LS, che costituiscono una fra le offerte formative erogate dall'Università per Stranieri di Perugia, si sono svolte durante l'a.a. 2022/2023. Gli insegnanti osservati, di età compresa fra i 27 e i 35 anni, possiedono una formazione glottodidattica e insegnano italiano L2/LS da almeno 7 anni. La classe di alunni stranieri era composta da 13 studenti (9 donne e 4 uomini) di livello pari al A2 del *QCER Volume complementare* (Consiglio d'Europa 2020). Il profilo era piuttosto variegato per età, provenienza⁵, professione e repertorio linguistico, e tutti avevano già frequentato dei corsi di lingua italiana⁶. Il *corpus 2* è composto da altrettante lezioni di italiano L2/LS svolte in presenza, tenute da 3 docenti (di cui 2 donne e 1 uomo). Lo stile pedagogico dei docenti, l'età, la provenienza e il *background* linguistico/culturale degli apprendenti sono molto simili a quelli del *corpus 1*. Il materiale didattico utilizzato in entrambi i contesti è costituito da *task* che valorizzano la sfera emozionale intra-personale (Ferroni 2022). Come suggerisce gran parte della letteratura (si veda, ad esempio, Long 2015), ogni *task* era suddiviso in tre fasi:

- a. *fase di presentazione* che prepara all'esecuzione del compito, attiva le conoscenze pregresse, stimola la curiosità e introduce l'argomento e il lessico utile alla realizzazione del compito;
- b. *fase di preparazione* del compito che consiste nel presentare l'input tratto da testi autentici e nel proporre attività collegate all'input, gli apprendenti si concentrano sulla comprensione del significato e al tempo stesso sul funzionamento della lingua a partire da un contesto significativo;
- c. *fase di esecuzione* del compito, in questa fase gli apprendenti impiegano le abilità linguistiche ed extralinguistiche acquisite precedentemente per svolgere il compito finale.

Le aree tematiche trattate hanno riguardato vari argomenti, fra cui: famiglia, viaggio, cibo e cucina, musica, leggende del proprio paese, stati d'animo e migrazione. A tutti i partecipanti è stato chiesto di firmare un modulo di consenso relativo al trattamento dei dati personali per scopi di ricerca.

L'analisi è stata condotta attraverso l'approccio etnografico e consiste nell'osservare e analizzare il fenomeno all'interno del suo contesto naturale a partire da un insieme di categorie prestabilite che possono essere riformulate in base al contenuto del *corpus*. Tutte le videolezioni registrate sono state visionate integralmente dalla ricercatrice allo scopo di identificare delle micro-sequenze multimodali isolabili e autonome. Le micro-sequenze sono state in un primo momento trascritte secondo le norme proposte da Van Lier (1988)⁷, successivamente sono stati annotati i gesti e le rispettive funzioni. Per descrivere

⁵ Rispettivamente: Albania, Brasile, Egitto, Filippine, Iraq, Nigeria, Pakistan, Russia, Senegal, Sudan, Ucraina e Venezuela.

⁶ I nomi di tutti i partecipanti per motivi di *privacy* sono stati modificati.

⁷ Norme impiegate per la trascrizione (Van Lier 1988):

..., ..., etc.: pausa breve;

(1.5): pausa lunga misurata in secondi e decimi di secondi;

le macrofunzioni dei gesti pedagogici ci siamo appoggiati alla tripartizione suggerita da Tellier e Cadet (2014); naturalmente uno stesso gesto co-verbale può contenere più di una macrofunzione. Mentre per la codifica e la sistematizzazione dei gesti abbiamo preso in esame la tipologia gestuale descritta da McNeill (2005; 2000).

L'indagine qualitativa mette in relazione la produzione verbale e gestuale dal momento che sono entità integrate e regolate da un rapporto di cooperazione (Kendon 2004; McNeill 2000).

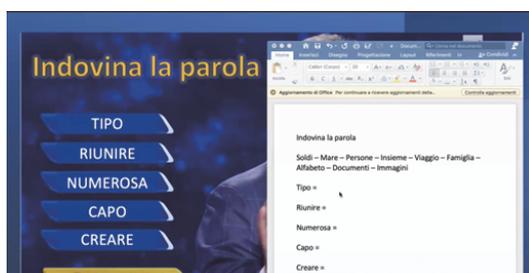
4. *Analisi dei dati: confronto fra modalità co-verbali a distanza e in presenza*

Passiamo ora a commentare alcuni gesti pedagogici messi in atto dai docenti alla luce degli studi glottodidattici illustrati nel § 2, per motivi di spazio ci limiteremo a riportare un breve estratto delle micro-sequenze che è sufficiente a illustrare i nostri scopi. Gli esempi selezionati risultano essere esemplificativi delle modalità co-verbali, il confronto dei frammenti ci permette di verificare il valore dei gesti pedagogici e se effettivamente ricoprono le stesse funzioni dei gesti prodotti in ambienti istruttivi in presenza.

4.1. I gesti per informare

L'estratto (1) (*corpus 1*) illustra come vengono impiegati i gesti per facilitare la comprensione di specifici tratti lessicali. Siamo durante la fase di presentazione del *task* intitolato "La mia famiglia", l'insegnante ha appena introdotto l'argomento e la relativa consegna che consiste in un gioco a quiz in cui gli studenti devono inferire la parola "famiglia" a partire dalle cinque parole-chiave condivise nello schermo (fig. 1):

Figura 1



=: due turni di parole in sovrapposizione;

((inc)), ((risate)): la parentesi doppia indica una parte della conversazione incomprensibile o dei commenti sulla trascrizione, come risate;

-.: indica un'interruzione brusca;

::: i due punti ripetuti per tre volte di seguito indicano un suono prolungato;

?: intonazione ascendente;

!: intonazione discendente;

io: brano letto;

IO: pronuncia enfatica.

(1) (*corpus 1*)

- 1 Insegnante: che significa riunire il mare? ((sorridente))
 2 Irina: eh:::eh:::riunire questo eh::: eh::: (1.5) eh:::quando tutti mari insieme riunire il mare ((gesto iconico, fig. 2 e fig. 3))

Figura 2



Figura 3



- 3 Insegnante: benissimo, quindi riunire significa mettere insieme qualcosa mettere insieme qualcosa ((gesto iconico, fig. 4))

Figura 4



- 4 Irina: sì insieme

Il docente nel turno 1 per accertarsi che il significato del verbo riunire sia effettivamente comprensibile rivolge una richiesta di chiarimento. Irina si auto-seleziona e illustra il significato attraverso un'esemplificazione accompagnata da un gesto iconico che rinforza la spiegazione (fig. 2 e fig. 3). L'insegnante approva, per semplificare ulteriormente la spiegazione fornisce una parafrasi del verbo (*mettere insieme*) e incorpora il gesto iconico prodotto dall'allieva che rappresenta visivamente il significato del verbo riunire (fig. 4).

L'esempio (2) (*corpus 2*) è speculare a quello raccolto nel *corpus 1*. In questo caso il gruppo-classe sta correggendo un'attività di completamento.

(2) (*corpus 2*)

- Insegnante: quindi ho trovato tipe da sagra da birra ad oltranza ((leggendo la frase contenuta nell'esercizio)) vuol dire persone che vanno alla sagra della birra sono quelle che solitamente fanno molta confusione, che bevono ((gesto iconico, fig. 5))

Figura 5



L'insegnante, per prevenire possibili dubbi da parte degli allievi, anticipa la spiegazione lessicale dell'espressione "tipe da sagra da birra ad oltranza" dando delle esemplificazioni (*persone che vanno alla sagra della birra sono quelle che solitamente fanno molta confusione, che bevono*), per rendere ancora più trasparente l'accesso al significato imita con un gesto iconico l'azione del bere. Il sorriso di una delle studentesse testimonia l'avvenuta comprensione (fig. 5).

4.2. I gesti per animare

La gestione dello spazio e del materiale didattico sono operazioni piuttosto complesse, ancor più all'interno di architetture istruttive on line dove per compensare l'assenza di uno spazio fisico condiviso è necessario attivare specifiche competenze tecno-semio-pedagogiche adeguate all'ambiente d'apprendimento e agli obiettivi pedagogici. Questo è quanto emerge dall'estratto (3) contenuto nel *corpus 1*, durante lo svolgimento di un cruciverba il cui scopo è focalizzare l'attenzione sul lessico delle professioni (fig. 6):

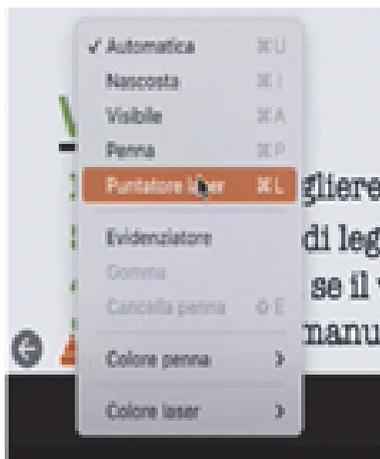
Figura 6



(3) (*corpus 1*)

- 1 Insegnante: moammedh vuoi leggere:::numero due orizzontali? (2)
- 2 Moammedh: orizzontali due? =
- 3 Insegnante: =sì..., grazie= ((annuendo))
- 4 Studente: =vi aiuta= ((leggendo))
- 5 Insegnante: =no scusami eh:::siamo qui nel nel rosso scusami:::forse non:::
- 6 Studente: rosso=
- 7 Insegnante: sì ((sorridente e facendo di sì con la testa))
- 8 Studente: ((inc))
- 9 Insegnante: qui orizzontale numero 2 (1.5) ecco lo sto segnando col laser ..., riesci a vederlo? ((viene attivato il puntatore laser in corrispondenza della definizione da leggere, fig. 7))

Figura 7



Nella riga 2 lo studente è eteroselezionato per leggere la definizione; tuttavia mostra una certa difficoltà nel posizionarsi correttamente rispetto al materiale linguistico contenuto nello schermo. L'insegnante, quindi, interviene e fornisce vari indizi per aiutarlo a individuare la definizione che dovrà leggere, fra cui: riferimenti deittici (*qui*) e paratestuali (*rosso*), coordinate numerico-spaziali (*numero due, orizzontali*), il segnale di accordo (*si*) accompagnato da un timido movimento del capo (righe 3 e 7). Le indicazioni continuano a non essere abbastanza chiare, dato che sono già trascorsi 40 secondi, la docente attiva il puntatore laser in corrispondenza della definizione, la scelta si rivelerà vincente e consentirà allo studente di posizionarsi correttamente (fig. 7). L'esempio mostra chiaramente il processo di "desemantizzazione" a cui sono sottoposti certi gesti deittici-spaziali che sono funzionali al posizionamento; infatti l'insegnante, anziché indicare con la mano il riferimento testuale oggetto d'attenzione, ricorre ad una serie di risorse linguistiche e online che si rivelano adeguate al contesto d'apprendimento.

Nel *corpus* di controllo la gestione dello spazio e del materiale didattico risulta essere piuttosto agile rispetto a quella osservata nel *corpus 1*. Si noti l'esempio (4) in cui l'insegnante chiede ad alcuni studenti di leggere ad alta voce delle testimonianze proiettate nella lavagna digitale.

(4) (*corpus 2*)

- 1 Insegnante: allora vuoi leggere la testimonianza uno orizzontale:::
((gesto deittico, fig. 8)) vai vanderlei

Figura 8



- 2 Vanderlei: la musica mi fa pensare ballare cantare e mescola l'anima di tutte persone ((leggendo))
- 3 Insegnante: mescola l'anima di tutte le persone, sì:::gabri, vai leggi la prossima
- 4 Gabriel: la musica ci accompagna in tutti i momenti io ad esempio quando mi sento giù mi metto ad ascoltare la forza della vita di paolo vallesi e subito mi riprendo ((leggendo))

L'insegnante con un gesto deittico attribuisce il turno di parola allo studente (fig. 8) che interviene per leggere ad alta voce la testimonianza proiettata sulla lavagna digitale (riga 2). Come si può osservare è sufficiente un unico riferimento numerico-spaziale per orientare gli studenti rispetto al contenuto linguistico su cui dovranno focalizzare l'attenzione. In un certo senso la lavagna quando occupa uno spazio *in praesentia* consente ai soggetti di posizionarsi con facilità rispetto ad una lavagna *in absentia*; in quest'ultimo caso i riferimenti vanno ri-definiti e negoziati attraverso opportune procedure spaziali che richiedono un certo dispiego di tempo, oltre all'attivazione di adeguate risorse digitali.

Un'accurata triangolazione tra lavagna, studenti e attività è richiesta anche nel momento in cui si danno delle istruzioni. Nell'estratto (5) (*corpus 1*) l'insegnante fornisce delle indicazioni molto accurate su come costruire delle polirematiche usando una rosa di verbi che andranno opportunamente uniti ad una sequenza di sostantivi.

(5) (*corpus 1*)

- 1 Insegnante: allora, io vorrei che:::, allora sono delle attività del tempo libero ok? le abbiamo già viste, un po', ok? e voglio che unite ((gesto iconico, fig. 9)) i verbi in alto ((gesto iconico, fig. 10)) con, le, quello che ho letto ((gesto deittico, fig. 11)) con calcio pallavolo carte, ok? ((mentre gli studenti dicono di sì)) quindi la parte in alto ((gesto iconico, fig. 12)) unirla ((gesto iconico, fig. 13)) con la parte in basso

Figura 9



Figura 10



Figura 11



Figura 12



Figura 13



Per orientare gli apprendenti rispetto a ciò che dovranno fare l'insegnante usa vari accorgimenti:

- a livello pragmatico-conversazionale impiega le forme dirette (*unite*), la deissi spaziale (*in alto*), il segnale discorsivo per verificare l'avvenuta ricezione (*ok*), ripete la consegna;
- a livello gestuale l'istruzione è accompagnata da una catena di gesti iconici (fig. 9, 10, 12, 13) e da un gesto deittico (fig. 11) fortemente ancorati al messaggio orale e la cui funzione pedagogica è quella di animare e fornire dei riferimenti spaziali puntuali;
- usa come interfaccia l'applicazione *Wordwall* che presenta in modo accurato il materiale linguistico su cui focalizzare l'attenzione (fig. 14).

Figura 14



Dinamiche analoghe a quelle appena osservate, e che attestano la capacità da parte del docente di saper costruire una comunità d'apprendimento⁸, si notano anche nel *corpus* di controllo. Nell'estratto (6) l'insegnante spiega al gruppo-classe le diverse procedure per svolgere correttamente l'attività il cui scopo è riflettere sulla pronuncia a partire da esempi di coppie minime.

(6) (*corpus* 2)

Insegnante: allora ((gesto batonico, fig. 15)), quando avrete incontrato la coppia, quando farete match ((gesto iconico, fig. 16)) che voi incontrate la parola corrispondente che è uguale ma ha un altro accento, andate ((gesto deittico, fig. 17)) andate qua::: con il compagno ((camminando in direzione del foglio attaccato al muro)) eh::: scrivete ((gesto iconico, fig. 18)) la parola che corrisponde a queste definizioni ((gesto deittico, fig. 19)) o al disegno con l'accento giusto ((gesto iconico, fig. 20)) con la sillaba tonica ok?

Figura 15



Figura 16

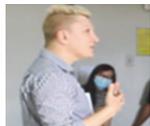


Figura 17



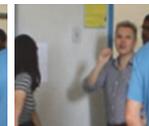
Figura 18



Figura 19



Figura 20



Per prima cosa l'insegnante richiama l'attenzione degli studenti sparsi per la classe con il segnale interazionale (*allora*) associato al segnale batonico (fig. 15), poi per illustrare le diverse fasi dell'attività ricorre ad una serie di strategie co-verbali e sussidi didattici:

- si muove nello spazio e usa gesti deittici (fig. 17 e 19) associati ad espressioni deittiche (*qua, queste*) per indicare il foglio su cui dovranno annotare le coppie minime;
- proferisce verbi associati a specifici gesti iconici che imitano le azioni di incontrare (fig. 16), scrivere (fig. 18) e accentare (fig. 20);
- usa un foglio attaccato alla parete contenente le definizioni delle rispettive coppie minime.

⁸ La comunità d'apprendimento è una comunità reale o virtuale di persone che collaborano e si scambiano esperienze per raggiungere degli obiettivi d'apprendimento (Brown & Palincsar 1989).

Confrontando gli estratti (5) e (6) è possibile notare come la condivisione di uno stesso spazio fisico faciliti la comprensione delle consegne; nell'esempio 6 tutti i riferimenti deittici su cui l'apprendente dovrà focalizzare la propria attenzione diventano intellegibili grazie al supporto verbale e al canale visivo e motorio che l'insegnante attiva in presenza.

4.3 I gesti per valutare

La valutazione – non di rado – è rinforzata da elementi multimodali con cui l'insegnante approva la risposta dell'apprendente o segnala un errore (Denizci 2017; Azaoui 2013). Anche in questo caso illustriamo e commentiamo alcuni esempi estrapolati dai *corpora*. L'estratto (7) è stato prodotto durante lo svolgimento di un'attività in cui gli studenti devono costruire delle polirematiche sul tempo libero.

(7) (*corpus 1*)

- 1 Insegnante: chi vuole provare?
- 2 Svetlana: io vuoi io vuoi provare
- 3 Insegnante: ok svetlana dimmi
- 4 Svetlana: io puoi prime parole navigare
- 5 Insegnante: ok
- 6 Svetlana: ah::: navigare::: su internet
- 7 Insegnante: ottimo perfetto ((gesto simbolico/emblematico, fig. 21)) HAI DETTO NAVIGARE SU INTERNET ((gesto batonico, fig. 22)) ed è un'espressione ((gesto metaforico, fig. 23)) in cui, va tutto insieme ok? sempre diciamo NAVIGARE SU, INTERNET ((gesto batonico, fig. 24)), perfetto ((gesto simbolico/emblematico, fig. 25))

Come si può notare, la valutazione dell'insegnante rispetto alla produzione di Svetlana è realizzata attraverso una co-occorrenza di supporti multimodali allo scopo di rendere l'apprendimento delle polirematiche più significativo:

- sul piano verbale usa dei segnali discorsivi per manifestare accordo (*ottimo, perfetto*);
- dal punto di vista prosodico ripete l'enunciato pronunciandolo con una certa enfasi (*HAI DETTO NAVIGARE SU INTERNET*);
- produce dei gesti simbolici ad inizio e fine turno con funzione fatica, per incoraggiare l'apprendente e rinforzare il *feedback* (fig. 21 e 25);
- usa dei gesti batonici per scandire le preposizioni (fig. 22 e 24) e un gesto metaforico per illustrare il contenuto semantico del referente (fig. 23).

Anche in questo caso è possibile identificare dei comportamenti simili nel *corpus* di controllo. L'estratto 8 è stato raccolto durante la correzione di un'attività il cui scopo è identificare delle espressioni temporali all'interno di una serie di brani e poi riflettere sulla loro funzione.

(8) (*corpus 2*)

- 1 Insegnante: allora chi vuole leggere un'altra espressione di tempo?

- 2 Ana: io, tra gli anni cinquanta e sessanta ((leggendo)) per riferirsi ad un periodo di tempo
- 3 Insegnante: ESATTAMENTE BENISSIMO ((annuendo, fig. 26 e fig. 27)) tra gli anni cinquanta e sessanta per riferirsi ad un periodo di tempo ((annuisce))

L'esempio (8) presenta modalità simili a quelle osservate nell'esempio (7) nella gestione del *feedback*, seppure lo stile pedagogico dell'insegnante risulti più sintetico. Nello specifico si nota l'uso di segnali positivi pronunciati con una certa enfasi (*esattamente, benissimo*), la ripetizione dell'espressione temporale (*tra gli anni cinquanta e sessanta*), infine annuisce (fig. 26) associando un gesto batonico (fig. 27).

5. Conclusioni

Lo studio presenta un'indagine preliminare sui gesti pedagogici usati in ambienti istruttivi a distanza. Confrontando i dati con un *corpus* di controllo risulta che le funzioni rivestite dai gesti iconici e deittici si mantengono stabili. Infatti, come già sottolineato da precedenti studi (Tellier *et al.* 2021; Diadori & Bianchi 2018; Tellier & Cadet 2014), entrambi i tipi fungono da importanti risorse ai fini della comprensione orale (cfr. gli estratti (1), (2), (4), (5) e (6)). Anche le tre funzioni pedagogiche segnalate da Tellier e Cadet (2014) trovano corrispondenza nei dati analizzati; tuttavia un'analisi fine del materiale multimodale rivela che nel passaggio dall'architettura in presenza a quella a distanza è in atto una desemantizzazione dei gesti deittici per animare. In particolare i deittici usati per gestire lo spazio e il materiale didattico assottigliano il loro spettro di funzioni. Il docente, non potendo indicare con la mano il riferimento testuale oggetto d'analisi, compensa il deficit attivando una serie di strategie linguistiche e di risorse online che si rivelano adeguate al nuovo contesto d'apprendimento (estratti (3) e (5)). Per quanto riguarda la funzione valutativa è importante segnalare che, a nostro avviso, l'esibizione di certi gesti simbolici non può che aiutare a rinsaldare la relazione interpersonale *in absentia* e compensare la distanza fisica che separa i soggetti (estratto 7).

Vorremmo concludere il contributo offrendo delle indicazioni di carattere pratico con l'augurio che possano essere d'aiuto a docenti in pre-servizio e servizio per muoversi con disinvoltura in ambienti a distanza e rafforzare la comunità d'apprendimento:

1. in concomitanza di input particolarmente complesso, facilitare la comprensione attivando congiuntamente *scaffolding* verbali (con semplificazioni lessicali e morfo-sintattiche), *scaffolding* multimodali (privilegiando gesti iconici e deittici trasparenti), strategie discorsive (esemplificazioni, riformulazioni, verifiche della comprensione, pause prolungate) e supporti pedagogici digitali (impiego di applicazioni e lavagne interattive);
2. aiutare gli apprendenti ad orientarsi nello schermo integrando i gesti iconici e deittici con adeguate strategie tecno-semio-pedagogiche (ad esempio, coordinate numeriche, deissi spaziali, cursori, evidenziatori, applicazioni online, lavagne interattive);

3. per rafforzare i legami relazionali *in absentia* tra docente e gruppo-classe intensificare l'uso di gesti simbolici, specie durante le attività orientate alla valutazione.

Bibliografia

- Abner, Natasha & Cooperrider, Kensy & Goldin-Meadow, Susan. 2015. Gesture for linguists: A handy primer. *Language and Linguistics Compass* 9(11). 437-451.
- Allen, Linda. 2000. Nonverbal accommodations in foreign language teacher talk. *Applied Language Learning* 11(1). 155-176.
- Azaoui, Brahim. 2013. One teacher, two instructional contexts. Same teaching gestures? In *Proceedings of the TiGeR: Tilburg Gesture research meeting*, June, 2013, 1-4. Tilburg, The Netherlands.
- Brown, Ann & Palincsar, Annemarie. 1989. Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In Resnick, Lauren (ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, 393-451. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Busà, Maria Grazia. 2015. Teaching learners to communicate effectively in the L2: Integrating body language in the students' syllabus. *Lingue e Linguaggi* 15(1). 83-98.
- Cappellini, Marco & Combe, Christelle. 2017. Analyser des compétences techno-sémio-pédagogiques d'apprentis tuteurs dans différents environnements numériques: Résultats d'une étude exploratoire. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* 20(3). 1-44.
- Cappellini, Marco & Holt, Benjamin & Bigi, Brigitte & Tellier, Marion & Zielinski, Christelle. 2023. A multimodal corpus to study videoconference interactions for techno-pedagogical competence in second language acquisition and teacher education. *Corpus* [Online] 24. 1-12.
- Consiglio d'Europa. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Language Policy.
- Denizci, Can. 2017. Évaluation multimodale des erreurs commises par les apprenants turcophones de FLE. *Revue du Centre Européen d'Etudes Slaves* 6. 1-26.
- Develotte, Christine & Guichon, Nicolas & Vincent, Caroline. 2010. The use of the webcam for teaching a foreign language in a desktop videoconferencing environment. *ReCALL* 22(3). 293-312.
- Develotte, Christine & Kern, Richard & Lamy, Marie-Noëlle (édités par). 2011. *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel*. Lyon: ENS Éditions.
- Diadori, Pierangela. 2013. Gestualità e didattica della seconda lingua: questioni interculturali. In Baldi, Benedetta & Borello, Enrico & Luise, Maria Cecilia (a cura di), *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue. Cittadini europei dal nido all'università*, 71-102. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Diadori, Pierangela & Bianchi, Valentina. 2018. Gesti di tempo nella classe di italiano L2. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 47(2). 293-316.
- Ferroni, Roberta. 2022. L'approccio autobiografico nell'educazione di immigrati d'italiano L2: esempi di coinvolgimento emotivo in ambienti istruttivi sincroni on line. *Italiano LinguaDue* 2(14). 330-352.

- Ferroni, Roberta. In analisi. In che modo futuri docenti prendono consapevolezza del valore comunicativo del proprio corpo. Uno studio di caso in ambienti d'apprendimento a distanza
- Guichon, Nicolas. 2012. *Vers l'intégration des Tic dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Guichon, Nicolas & Tellier, Marion (édités par). 2017. *Enseigner à l'oral en ligne: une approche multimodale des interactions pédagogiques*. Paris: Didier.
- Gullberg, Marianne. 1998. *Gesture as a communication strategy in second language discourse. A study of learners of French and Swedish*. Lund: Lund University Press.
- Kendon, Adam. 2004. *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazarton, Anne. 2004. Gestures and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: A microanalytic inquiry. *Language Learning* 54(1).79-117.
- Long, Mike. 2015. *Second language acquisition and task-based language teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Macedonia, Manuela & Knösche, Thomas. 2011. Body in mind: How gestures empower foreign language learning. *Mind, Brain, and Education* 5(4). 196-211.
- McNeill, David. 2000. *Language and gesture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNeill, David. 2005. *Gesture and thought*. Chicago: Chicago University Press.
- Monami, Elena. 2021. L'uso delle strategie di trasparenza nella comunicazione dei docenti plurilingui. *Incontri* 36(2). 1-12.
- Nobili, Claudio. 2021. Parole e gesti dell'insegnante nell'ora di italiano a stranieri (e non solo). La nozione di continuum contestuale. *Incontri* 36(2).1-14.
- Stam, Gale & McCafferty, Steven. 2008. Gesture studies and second language acquisition: A review. In Stam, Gale & McCafferty, Steven (eds.), *Gesture: Second language acquisition and classroom research*, 3-24. New York: Routledge.
- Stam, Gale & Tellier, Marion. 2021. Gesture helps second and foreign language learning and teaching. In Morgenstern, Aliyah & Goldin-Meadow, Susan (eds.), *Gesture in language: Development across the lifespan*, 336-363. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Sueyoshi, Ayano & Hardison, Bebra. 2005. The role of gestures and facial cues in second language listening comprehension. *Language Learning* 55(4). 661-699.
- Tellier, Marion. 2008. The effect of gestures on second language memorisation by young children. *Gesture* 8(2). 219-235.
- Tellier, Marion. 2015. Étudier le geste pédagogique dans l'interaction exolingue: explorations épistémologiques, méthodologiques et didactiques. Document de synthèse en vue de l'obtention de l'Habilitation à diriger des recherches, non publié. Lyon: Université Lyon II.
- Tellier, Marion & Cadet, Lucile (édités par). 2014. *Le corps et la voix de l'enseignant: théorie et pratique*. Paris: Éditions Maison des langues.
- Tellier, Marion & Stam, Gale. 2012. Stratégies verbales et gestuelles dans l'explication lexicale d'un verbe d'action. In Rivière, Véronique (édités par), *Spécificités et diversité des interactions didactiques*, 357-374. Paris: Riveneuve éditions.
- Tellier, Marion & Stam, Gale & Ghio, Alain. 2021. Handling language: How future language teachers adapt their gestures to their interlocutor. *Gesture* 20(1). 30-62.
- Van Lier, Leo. 1988. *The classroom and the language learner*. London/New York: Longman.