

CONTESTI, PRATICHE E RISORSE DELLA COMUNICAZIONE MULTIMODALE

a cura di

Letizia Cirillo - Rosalba Nodari

studi AltLA **18**

AltLA

studi AltLA 18

CONTESTI, PRATICHE E RISORSE DELLA COMUNICAZIONE MULTIMODALE

a cura di
LETIZIA CIRILLO - ROSALBA NODARI

Milano 2024

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

Comitato scientifico

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

© 2024 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
Via Cartoleria, 5
40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it
sito: www.aitla.it



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

ISSN: 2724-4830

ISBN edizione cartacea: 978-88-97657-67-5

ISBN edizione digitale: 978-88-97657-68-2

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



Indice

Introduzione	5
HENK VAN DEN HEUVEL, NELLEKE OOSTDIJK, CAROLINE ROWLAND, PAUL TRILSBEEK <i>Il Knowledge Centre for Atypical Communication Expertise</i> di CLARIN	13
VIRGINIA CALABRIA, KRISTINA SAVIC Aspetti multimodali nella costruzione di Turni Collaborativi: pratiche e risorse per manifestare un posizionamento epistemico condiviso	27
VALERIA CARUSO, LUCIA DI PACE I saperi alimentari e la loro descrizione linguistica e multimodale. Esempi da <i>ALMA: Atlante Linguistico Multimediale della diversità Alimentare bio/culturale</i>	45
MARINA CASTAGNETO Gli emoji e le dinamiche di faccia. <i>Politeness</i> e funzioni discorsive degli emoji in un corpus di conversazioni su WhatsApp	65
LUCA LO RE, FEDERICA COMINETTI Gesti e impliciti linguistici nel discorso politico: quali correlazioni?	89
FEDERICO CORRADINI Pratiche multimodali nell'interazione in videogiochi online. <i>Marking</i> e offerte di oggetti	103
ROBERTA FERRONI L'uso della gestualità fra docenti d'italiano L2/LS in ambienti d'apprendimento a distanza: fra vecchie e nuove funzionalità	119
SUSANNA IVALDI Il rapporto testo-immagine in <i>Stranalandia</i> . Un'analisi pluri-prospettica della multimodalità di Stefano Benni	133
ANDREA R. LEONE-PIZZIGHELLA, ARIANNA BIENATI, JENNIFER-CARMEN FREY Discourse markers in the curricularization of 'academic language'. A mixed methods analysis of <i>tipo</i> and <i>praticamente</i> in Italian secondary schools	149
SABRINA MACHETTI, PAOLA MASILLO, GIULIA PERI L'uso dell'input visivo nella valutazione della competenza linguistico- comunicativa in italiano L2. Uno studio di comparabilità	163
MARTA MAFFIA, MARIA PAOLA NOSCHESE Ritratti e racconti del corpus GULP. Rappresentazioni multimodali di repertori linguistici plurali di immigrati adulti	177

CLAUDIO NOBILI, LINDA BADAN Didattica dell'italiano multimodale e spontanea. Primi risultati di uno studio contrastivo	195
LOREDANA SCHETTINO, EMANUELA CAMPISI, ANTONIO ORIGLIA Disfluenze bimodali. Forme, funzioni e pattern di fenomeni di disfluenza e gesti per la gestione del parlato di guide turistiche.	209
GABRIELLA SGAMBATI Multimodalità e <i>Linguistic Landscape</i> . Applicazioni alla didattica della lingua tedesca	225
LORENZO SPREAFICO Un corpus di cartoni animati come input per l'acquisizione e l'apprendimento linguistico: studio pilota su ambiente acustico e paesaggio sonoro	247
Indice autori	261

Introduzione

La comunicazione umana è intrinsecamente multimodale poiché coinvolge più canali sensoriali e si fonda su modalità espressive plurime. Sebbene l'inizio degli studi sulla multimodalità si faccia convenzionalmente risalire alla metà degli anni Novanta nell'ambito della linguistica funzionale e della semiotica (O'Toole 1994; Kress & van Leeuwen 1996), l'interesse della comunità scientifica per la multimodalità è ampiamente rintracciabile in precedenti ricerche di area psicologica (cfr. Kendon 1967; 1980; McNeill 1985) e in studi di stampo sociologico sull'interazione (cfr. Goodwin 1981).

L'immagine è oggetto di analisi da sempre, anche nel suo rapporto con il testo scritto, così come il gesto è insito in tutte le culture ed è ampiamente studiato, non solo nell'ambito delle lingue dei segni. Tuttavia, come nota Kress (2010: 5), se fino a pochi anni fa ciascuna area disciplinare tendeva a concentrarsi su una modalità, oggi appare evidente il tentativo di ricondurre le varie forme di costruzione del significato entro uno stesso quadro di riferimento che riconosca la necessità di considerare queste risorse, che nella comunicazione operano congiuntamente, come un insieme multimodale. Tale approccio è emerso dopo che fattori economici, politici, culturali e tecnologici hanno profondamente trasformato relazioni e strutture sociali, e con esse le dinamiche della comunicazione, un cambiamento la cui portata si è manifestata chiaramente grazie all'avvento del digitale.

Dalla prospettiva della linguistica applicata, sono tre gli approcci principali all'analisi della comunicazione multimodale:

- a. l'approccio di ispirazione hallidayana, su cui si basano studi sistemico-funzionali come quello di O'Halloran (2004), ma anche lavori di taglio sociosemiotico come quello di Kress (2010) o orientati all'analisi critica del discorso come quello di Machin e Mayr (2012);
- b. l'analisi mediata del discorso, che esamina testi e oggetti in azione nell'interazione tra individui (cfr. Scollon & Scollon 2003; Norris & Jones 2005);
- c. l'analisi della conversazione, che osserva la costruzione congiunta ed *"embodied"* dei turni di parola (cfr. Streeck *et al.* 2011) integrando lo studio del verbale con l'analisi della dimensione prosodica e delle componenti mimo-gestuali, corporali e visive a fondamento dell'azione umana (cfr. Goodwin 2000; Mondada 2018).

A questi filoni sono riconducibili, tra gli altri, studi che presentano descrizioni sistematiche di documenti e generi multimodali (Bateman 2008), identificano principi semiotici comuni e realizzazioni differenti di tali principi nello scritto, nel parlato e in altre modalità (Bezemer & Kress 2016), illustrano strumenti di analisi

e trascrizione di testi multimodali (Baldry & Thibault 2005), si occupano di annotazione, archiviazione e gestione della privacy di dati riconducibili a corpora multimodali (van Son *et al.* 2008), di annotazione di elementi multimodali all'interno di corpora di domini specifici (per es. politico, cfr. Trotta *et al.* 2020), esaminano la multimodalità del discorso accademico (Crawford Camiciottoli & Fortanet-Gómez 2015), analizzano la complessa e polimorfica testualità digitale (Sindoni 2015), osservano la multimodalità in azione non solo nella conversazione quotidiana (cfr. il già citato Goodwin 1981) o in attività e contesti ordinari (per esempio in auto, cfr. Goodwin & Goodwin 2012; o al supermercato, cfr. De Stefani 2011) ma anche in contesti istituzionali, come l'interazione in classe (cfr. Kääntä 2012), le riunioni di lavoro (cfr. Deppermann *et al.* 2010), le sessioni di formazione professionale (cfr. Mondada 2020), le visite mediche (cfr. Margutti & Galatolo 2013; Pino *et al.* 2021). Il ruolo delle risorse multimodali è stato analizzato anche in riferimento a contesti plurilingui (cfr. Markaki *et al.* 2013) e all'acquisizione di una L2 (cfr. Waring *et al.* 2013; Pekarek Doehler 2018).

Anche nel panorama italiano, e in relazione alla lingua italiana, sono numerosi i lavori che si occupano, da prospettive e con applicazioni diverse, di multimodalità. Si possono citare, a titolo esemplificativo, quelli di Bazzanella e Merlini (2014) su multimodalità e trascrizione, Busà (2015) sulla multimodalità nell'apprendimento di una L2, Pistolesi (2018) sugli usi e le varietà dell'italiano in rete, Demo e Veronesi (2019) e Voghera *et al.* (2020) sulla multimodalità nell'ora di lezione, Cravotta *et al.* (2021) sugli effetti della gestualità in compiti di narrazione in italiano L1. Il crescente interesse per la multimodalità è testimoniato altresì dallo spazio assegnato a contributi che se ne occupano direttamente all'interno di recenti volumi della collana *Studi AItLA*, pur non essendo questi ultimi specificamente dedicati alla multimodalità (si vedano, ad esempio, Cutugno & Campisi 2022 e Valenti 2023).

Anche alla luce di questo crescente interesse, l'Associazione Italiana di Linguistica Applicata ha dedicato il suo XXIII congresso al tema *Contesti, pratiche e risorse della comunicazione multimodale*, attraendo numerosi contributi che considerano la relazione tra risorse semiotiche diverse nella costruzione del significato in differenti contesti d'uso, spaziando dalla multimodalità del discorso politico all'analisi multimodale dell'interazione in contesti professionali o ludici, dall'uso di risorse multimodali per l'apprendimento linguistico alla multimodalità come strumento di efficienza ed efficacia nella didattica della lingua. Il presente volume raccoglie dunque una selezione di contributi, che, pur rappresentando una varietà di approcci metodologici e ambiti di ricerca e applicazione, offrono, a partire dall'analisi dei dati raccolti, in circostanze e per scopi anche molto diversi tra loro, una prospettiva che valorizza tutte le risorse semiotiche mobilitate, considerando la comunicazione, come auspicava Kress, un vero e proprio insieme multimodale.

Il primo contributo, di van den Heuvel, Oostdijk, Rowland e Trilsbeek, ha per oggetto il *Knowledge Centre for Atypical Communication Expertise* (ACE) di CLARIN, l'infrastruttura europea che gestisce strumenti e risorse digitali per le scienze umane e sociali. La missione del centro ACE è quella di fornire assistenza

alle ricercatrici e ai ricercatori impegnati nello studio di quella che è stata genericamente denominata “comunicazione atipica”, in riferimento alle produzioni linguistiche la cui analisi pone sfide specifiche: quelle di apprendenti di L2, di parlanti con disturbi del linguaggio o disabilità linguistiche, ma anche di lingue segnate e di contesti multilingui. Il contributo illustra i servizi offerti dal centro, le iniziative di divulgazione e sensibilizzazione che esso promuove e le collaborazioni che ha attivato.

Calabria e Savic osservano, dalla prospettiva dell’analisi della conversazione e della linguistica interazionale, pratiche e risorse verbali e corporee tramite le quali i partecipanti a riunioni di lavoro manifestano conoscenza professionale condivisa. Le autrici si focalizzano in particolare sui ‘Turni Collaborativi’ (TC), che permettono ai partecipanti, tra le altre cose, di costituirsi in fazioni o alleanze che condividono lo stesso posizionamento epistemico. Si tratta di una pratica che si rivela efficace per gestire la propria autorità relativa nel processo di negoziazione di diritti e responsabilità, processo tipico delle interazioni in contesti istituzionali con più di due partecipanti.

Il contributo di Caruso e Di Pace mette in luce il potenziale dell’analisi multimodale in un contesto apparentemente lontano come quello lessicografico. Il progetto *ALMA - Atlante della diversità Alimentare bio/culturale* è dedicato a uno specifico patrimonio culturale immateriale, quello dell’alimentazione, ed è la riprova di come parlare di diversità biologica e culturale porti con sé riflessioni etno-semantiche legate alla diversità linguistica. In *ALMA* le voci lessicografiche sono un oggetto semiotico complesso, fatto non solo di testo, ma anche di audio, video, immagini, parlato. Ed è proprio la multimedialità dell’Atlante che richiede un’analisi multimodale utile a gettare luce non solo sul livello lessicale, ma anche su quello semantico-strutturale.

Castagneto sceglie l’approccio dell’analisi multimodale del discorso per approfondire il modo in cui gli emoji contribuiscono alla semiosi nella comunicazione a distanza. L’autrice analizza un corpus di conversazioni WhatsApp con diversi numeri di partecipanti per verificare se, e in che modo, gli emoji aiutano nella gestione pragmatica dei rapporti tra partecipanti e dei turni conversazionali. L’analisi multimodale fa emergere il ruolo degli emoji sia nello svolgere funzioni di *politeness*, contribuendo a una co-costruzione della Faccia, sia nelle funzioni discorsive: a seconda della posizione all’interno del messaggio gli emoji hanno funzione di cessione del turno o di coesione, spesso riprendendo emoji precedenti.

Lo Re e Cominetti ipotizzano un’associazione tra gesti e impliciti linguistici nel discorso politico italiano. L’indagine, condotta su un campione di dati tratto da un corpus in costruzione di discorsi politici italiani pronunciati dal 1946 a oggi, fa emergere il ruolo cruciale della multimodalità nell’individuazione dei contenuti impliciti degli enunciati, rilevando la frequente combinazione dei gesti con implicature e casi di vaghezza (in cui gesti rappresentativi tendono a supplire agli elementi lasciati impliciti) e l’associazione tra presupposizioni e gesti con funzione iconica o

indessicale. La ricerca sottolinea inoltre il ruolo della modulazione della velocità dei gesti co-verbali come strategia di enfattizzazione e focalizzazione semantica.

Lo studio di Corradini esamina il *gaming* come forma di interazione sociale digitale, in cui la mobilitazione di diverse risorse favorisce l'intelligibilità delle azioni di gioco e la realizzazione simultanea di complesse attività collaborative. Nello specifico si concentra sulla pratica del *marking* illustrando l'uso da parte dei giocatori di marcatori grafici con lo scopo di evidenziare un punto o un oggetto nello spazio, che diventa così immediatamente visibile sullo schermo degli altri giocatori. Tale attività, pur includendo spesso riferimenti espliciti, denominazione e descrizione dell'oggetto e formulazioni indessicali, può essere gradualmente limitata ai soli elementi multimodali, denotando una convergenza dei giocatori sulla funzione del *marking* e più in generale una sedimentazione della pratica multimodale.

Il contributo di Ferroni fa luce sui gesti pedagogici usati da docenti di italiano lingua seconda e lingua straniera in contesti di apprendimento a distanza. Confrontando un corpus di videolezioni sincrone online destinate a una classe di livello A2 con un corpus di controllo in presenza, l'autrice osserva come la gestualità sia riconfigurata nel passaggio a un diverso scenario educativo. In particolare nota come i gesti deittici impiegati per gestire lo spazio e il materiale didattico assottiglino il loro spettro di funzioni e certi gesti simbolici compensino la distanza fisica tra docenti e discenti. Sulla base di questi risultati, l'autrice elabora alcune indicazioni volte a migliorare la competenza tecno-semio-pedagogica dei docenti.

Ivaldi investiga il rapporto tra testo e immagine nel romanzo *Stranalandia*, opera fortemente multimodale in cui il testo di Stefano Benni si sposa con le illustrazioni di Pirro Cuniberti. Coniugando analisi del contenuto e approcci sociosemiotici, l'autrice si concentra sulla resa grafica e linguistica delle creature abitanti l'isola di *Stranalandia* e denominate con un *blend*, mostrando come l'unione delle modalità semiotiche linguistica e visiva aumenti la portata di significato dell'opera. Questa, sostiene Ivaldi, vista la quantità di testo, la complessità morfologica dei *blend* e i rimandi extratestuali, può essere considerata un libro illustrato per adulti.

Il contributo di Leone Pizzighella, Bienati e Frey è dedicato allo statuto sociolinguistico dei segnali discorsivi. L'utilizzo di alcuni segnali discorsivi, come *tipo* o *cioè*, è difatti connotato a livello diafasico: ne consegue che il loro utilizzo può contribuire a creare specifici registri adatti a particolari situazioni comunicative. Le autrici analizzano diversi corpora di italiano parlato concentrandosi su un particolare evento comunicativo, ossia l'interrogazione in classe: attraverso l'analisi degli scambi tra docenti e discenti, mettono in luce come attraverso la riflessione metalinguistica sull'utilizzo di alcuni segnali discorsivi si contribuisca al processo di *enregistrement* che soggiace alla creazione di un particolare stile, ossia il linguaggio accademico.

Machetti, Masillo e Peri approfondiscono il ruolo dell'input visivo all'interno dei test per la prova n. 2 del Test di Produzione orale dell'esame CILS DUE-B2. La prova per la certificazione linguistica CILS DUE-B2 prevede infatti che il candidato o la candidata possano scegliere tra input verbali e visivi, considerati come forme

equivalenti per l'espletamento di un compito di tipo descrittivo, argomentativo o narrativo. Dall'analisi delle performance linguistiche dei e delle partecipanti all'esame le autrici rilevano che, seppur parzialmente comparabili, i due tipi di input portano a produzioni linguistiche diverse. Alla luce di queste osservazioni le autrici sottolineano la necessità di analisi più approfondite per migliorare gli esami CILS.

Lo studio di Maffia e Noschese presenta i risultati preliminari del progetto *GULP - Glottodidattica e Uso dei repertori Linguistici Plurali*. Il progetto, avviato nel 2022, è realizzato all'interno di un particolare contesto educativo, ossia la *Scuola di Pace*, un'associazione di volontariato presente nel territorio napoletano che dal 2008 offre gratuitamente corsi di alfabetizzazione a cittadini e cittadine migranti. Nell'ambito del progetto *GULP* le autrici hanno potuto raccogliere un corpus multimodale composto da silhouette delle lingue e da autobiografie linguistiche raccontate. Proprio la multimodalità del corpus (audio e disegni) permetterà di far emergere non solo i repertori linguistici plurali degli e delle apprendenti, ma anche il rapporto affettivo che intercorre tra parlanti e codici linguistici.

Nobili e Badan esplorano la gestualità di quattro docenti di italiano lingua straniera con diversa L1 (due di lingua madre nederlandese e due di lingua madre italiana) in classi di adulti nederlandofoni con italiano a livello A2 e B1. I dati rivelano la predominanza di gesti coverbali per tutti i docenti osservati. Pur constatando, a livello generale, il maggior ricorso ai gesti da parte degli insegnanti italofofoni, gli autori rilevano alcune piccole ma significative differenze: mentre i docenti nederlandofoni producono più gesti spaziali, i docenti italofofoni si distinguono per il maggior numero di gesti ritmici e ideografici. Infine, risultando la maggior parte dei gesti identificati spontanei piuttosto che pedagogici, l'autore e l'autrice sottolineano la necessità di una formazione degli insegnanti a un esercizio didatticamente consapevole della multimodalità in classe.

Lo studio di Schettino, Campisi e Origlia è dedicato al rapporto esistente tra fenomeni di disfluenza di tipo fonetico e fasi gestuali. I dati analizzati provengono dal corpus *CHROME*, contenente registrazioni audio-video di visite guidate tenute da guide esperte, e sono stati annotati tenendo in considerazione non solo i fenomeni di disfluenza, bensì anche il flusso gestuale. Grazie a un'analisi multilivello e multimodale di tipo quantitativo che ha tenuto conto del numero delle disfluenze, del numero e del tipo di gesti co-verbali e della presenza di sovrapposizioni tra disfluenze e gesti, le autrici e l'autore osservano come solo una minoranza delle fasi di *stroke* si sovrappone ai fenomeni di disfluenza, principalmente durante le fasi di riposo. Tuttavia, è interessante notare che le sovrapposizioni differiscono per tipo e funzione dei fenomeni di disfluenza, suggerendo variazioni nel ruolo di tali fenomeni nella produzione e gestione del messaggio in base alla loro forma e funzione.

Il contributo di Sgambati offre una proposta di didattizzazione del paesaggio linguistico all'interno dei corsi di lingua tedesca DaF (*Deutsch als Fremdsprache*) di livello B1\B2. Le schede fanno uso di materiale proveniente dal corpus LLSüdtirol (Linguistic Landscape Südtirol) raccolto dall'autrice e da Silvia Palermo in alcuni centri dell'Alto Adige / Südtirol. La peculiare situazione sociolinguistica della re-

gione, caratterizzata da un alto tasso di plurilinguismo e multilinguismo, ben trasparente dal paesaggio linguistico, che vede la compresenza di diverse lingue come tedesco, inglese, italiano, ladino. Le schede proposte favoriscono lo sviluppo di competenze multilinguistiche e multimodali, stimolando la riflessione sulla compresenza delle lingue nel paesaggio linguistico e promuovendo la consapevolezza linguistica attraverso l'analisi multimodale dei segni.

Spreafico, infine, illustra i risultati di uno studio pilota condotto su un corpus multimodale di cartoni animati come input per l'acquisizione e l'apprendimento linguistico. Il corpus in questione si rivela un utile strumento per lo studio dell'ambiente acustico e del paesaggio sonoro a cui i giovani spettatori dei cartoni sono esposti. Permette infatti di identificare sfide uditive e percettive che potrebbero condizionare la comprensione dell'input e quindi l'acquisizione linguistica, dando luogo, di conseguenza, a considerazioni importanti sul rapporto tra cartoni e acquisizione e apprendimento linguistico, ma anche sull'insegnamento delle lingue, soprattutto a individui in età prescolare e scolare.

Cirillo Letizia, Nodari Rosalba

Bibliografia

- Baldry, Anthony & Thibault, Paul J. 2005. *Multimodal transcription and text analysis. A multimedia toolkit with associated on-line course*. London: Equinox.
- Bateman, John A. 2008. *Multimodality and genre*. London: Palgrave Macmillan.
- Bezemer, Jeff & Kress, Gunther. 2016. *Multimodality, learning and communication. A social semiotic frame*. London/New York: Routledge.
- Busà, Maria Grazia. 2015. Teaching learners to communicate effectively in the L2: Integrating body language in the students' syllabus. *Lingue e Linguaggi* 15. 83-98.
- Cravotta, Alice & Prieto, Pilar & Busà, Maria Grazia. 2021. Exploring the effects of encouraging the use of gestures on speech. *Speech Communication* 135. 25-36.
- Crawford Camiciottoli, Belinda & Fortanet-Gómez, Immaculada (eds.) 2015. *Multimodal analysis in academic settings. From research to teaching*. London/New York: Routledge.
- Cutugno, Francesco & Campisi, Emanuela. 2022. Linguistica applicata alle esperienze di cultura digitale. Analisi multimodale nel progetto CHROME. In Saturno, Jacopo & Spreafico, Lorenzo (a cura di), *Fare linguistica applicata con le digital humanities. Studi AItLA 14*, 9-25. Milano: Officinaventuno.
- Demo, Heidrun & Veronesi, Daniela. 2019. Universal design for learning nelle interazioni in classe, tra pedagogia speciale e analisi della conversazione. In Ianes, Dario (a cura di), *Didattica e inclusione scolastica: Ricerche e pratiche in dialogo*, 31-50. Milano: Franco Angeli.
- Deppermann, Arnulf & Schmitt, Reinhold & Mondada, Lorenza. 2010. Agenda and emergence: Contingent and planned activities in a meeting. *Journal of Pragmatics* 42(6). 1700-1718.

- De Stefani, Elwys. 2011. "Ab petta ecco, io prendo questi che mi piacciono". *Agire come coppia al supermercato. Un approccio conversazionale e multimodale allo studio dei processi decisionali*. Roma: Aracne.
- Goodwin, Charles. 1981. *Conversational organization: Interaction between speakers and hearers*. London: Academic Press.
- Goodwin, Charles. 2000. Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics* 32(10). 1489-1522.
- Goodwin, Marjorie Harness & Charles Goodwin. 2012. Car talk: Integrating texts, bodies, and changing landscapes. *Semiotica* 191. 257-286.
- Jones, Rodney H. & Norris, Sigfrid. 2005. *Discourse in action. Introducing mediated discourse analysis*. London/New York: Routledge.
- Kääntä, Leila. 2012. Teachers' embodied allocations in instructional interaction. *Classroom Discourse* 3(2). 166-186.
- Kendon, Adam. 1967. Some functions of gaze-direction in social interaction. *Acta Psychologica* 26. 22-63.
- Kendon, Adam. 1980. Gesticulation and speech: Two aspects of the process of utterance. In Ritchie Key, Mary (ed.), *The relationship of verbal and nonverbal communication*, 207-227). The Hague: Mouton.
- Kress, Gunther. 2010. *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London/New York: Routledge.
- Kress, Gunther & Van Leeuwen, Theo. 1996. *Reading images: The grammar of visual design*. London/New York: Routledge.
- Machin, David & Mayr, Andrew. 2012. *How to do Critical Discourse Analysis*. London: Sage.
- Margutti, Piera & Galatolo, Renata. 2013. *Reducing asymmetry in doctor-patient interaction: patients' initiatives in specialised clinical encounters*. *Salute e Società* 1. 23-40.
- Markaki, Vassiliki & Merlino, Sara & Mondada, Lorenza & Oloff, Florence & Traverso, Véronique. 2013. Multilingual practices in professional settings. Keeping the delicate balance between progressivity and intersubjectivity. In Berthoud, Anne-Claude & Grin, François & Lüdi, Georges (eds.), *Exploring the dynamics of multilingualism. The DYLAN project*, 3-32. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- McNeill, David. 1985. *So you think gestures are nonverbal?* *Psychological Review* 92(3). 350-371.
- Merlino, Sara & Bazzanella, Carla. 2014. Multimodalità a trascrizione. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 1-2. 193-224.
- Mondada, Lorenza. 2018. Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction* 51(1). 85-106.
- Mondada, Lorenza. 2020. Orchestrating multi-sensoriality in tasting sessions: Sensing bodies, normativity, and language. *Symbolic Interaction* 44. 63-86.
- O'Halloran, Kay L. 2004. *Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives*. London/New York: Continuum.
- O'Toole, Michael. 1994. *The language of displayed art*. London: Leicester University Press.

- Pekarek Doehler, Simona. 2018. Elaborations on L2 interactional competence: The development of L2 grammar-for-interaction. *Classroom Discourse* 9(1). 3-24.
- Pino, Marco & Doehring, Ann & Parry, Ruth. 2021. Practitioners' dilemmas and strategies in decision-making conversations where patients and companions take divergent positions on a healthcare measure: An observational study using conversation analysis. *Health Communication* 36(14). 2010-2021.
- Pistolesi, Elena. 2018. L'italiano in rete: usi, varietà e proposte di analisi. *Aggiornamenti* 13. 17-26.
- Scollon, Ron & Scollon, Suzie Wong. 2003. *Discourses in place. Language in the material world*. London/New York: Routledge.
- Sindoni, Maria Grazia. 2015. *Spoken and written discourse in online interactions*. London/New York: Routledge.
- Streeck, Jürgen & Goodwin, Charles & LeBaron, Curtis (eds). 2011. *Embodied Interaction. Language and body in the material world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trotta, Daniela & Palmero Aprosio, Alessio & Tonelli, Sara & Elia, Annibale. 2020. Adding gesture, posture and facial displays to the PoliModal corpus of political interviews. In *Proceedings of the Twelfth Language Resources and Evaluation Conference (LREC 2020)*, 4320-4326. Marseille, France: European Language Resources Association.
- Valenti, Cecilia. 2023. Odio criptato. Strategie implicite e risorse multimodali dello *hate speech* nei discorsi politici su Twitter. In Caruso, Valeria & Maffia, Marta (a cura di), *Vecchie e nuove forme di comunicazione diseguale: canali, strutture e modelli. Studi AItLA 17*, 341-354. Milano: Officinaventuno.
- Van Son, R.J.J.H. & Wesseling, Wieneke & Sanders, Eric & van den Heuvel, Henk. 2008. Promoting *free* dialog video corpora: The IFADV Corpus example. In Kipp, Michael & Martin, Jean-Claude & Paggio, Patrizia & Heylen, Dirk (eds.), *International LREC workshop on multimodal corpora: MMCorp 2008: Multimodal Corpora*, 18-37. Berlin: Springer.
- Waring, Hansun Zhang & Creider, Sarah Chepkirui & Box, Catherine DiFelice. 2013. Explaining vocabulary in the second language classroom: A Conversation Analytic account. *Learning, Culture & Social Interaction* 2(4). 249-264.

HENK VAN DEN HEUVEL¹, NELLEKE OOSTDIJK¹, CAROLINE ROWLAND²,
PAUL TRILSBEEK³

Il Knowledge Centre for Atypical Communication Expertise di CLARIN⁴

Abstract

In this chapter we introduce the *CLARIN Knowledge Centre for Atypical Communication Expertise*. The mission of ACE is to support researchers engaged in languages which pose particular challenges for analysis; for this, we use the umbrella term “atypical communication”. This includes language use by second-language learners, people with language disorders or those suffering from language disabilities, and languages that pose unique challenges for analysis, such as sign languages and languages spoken in a multilingual context. The chapter presents details about the collaborations and outreach of the centre, the services offered, and a number of showcases for its activities.

1. Introduzione

Negli ultimi anni è stata istituita ed è andata consolidandosi CLARIN, un’infrastruttura di ricerca europea che offre risorse e tecnologie linguistiche a studiosi e studiosi di scienze umane e sociali (cfr. clarin.eu; Hinrichs & Krauwer 2014; De Jong *et al.* 2018; Krauwer & Maegaard 2022). L’infrastruttura consente agli utenti di accedere a dati e strumenti distribuiti tramite ambiente online ad accesso singolo (De Jong 2019). Oltre a mantenere un’infrastruttura tecnica e i relativi protocolli, CLARIN investe nella cosiddetta *Knowledge Sharing Infrastructure* (KSI)⁵, il cui scopo è la condivisione di conoscenza ed esperienza dell’infrastruttura tecnica, del suo funzionamento e del suo utilizzo tra tutte le parti interessate, da chi fornisce le tecnologie e le risorse all’utente finale. A tal fine all’interno della rete CLARIN giocano un ruolo fondamentale i *Knowledge (K-)Centres*, che offrono consulenza sulla raccolta e sulla gestione dei dati, forniscono informazioni sulle risorse e sui servizi

¹ CLS/CLST, Radboud University.

² Donders Institute for Brain, Cognition & Behaviour, Nijmegen & The Language Archive, MPI for Psycholinguistics.

³ The Language Archive, MPI for Psycholinguistics.

⁴ La versione originale del contributo è: Van den Heuvel, H. & Oostdijk, N. & Rowland, C. & Trilsbeek, P. 2022. The CLARIN Knowledge Centre for Atypical Communication Expertise. In Fišer, D. & Witt, A. (eds), *CLARIN The Infrastructure for Language Resources*, 373-388. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110767377>. La versione contenuta nel presente volume è stata tradotta dall’inglese da Letizia Cirillo.

⁵ <https://www.clarin.eu/content/knowledge-infrastructure>.

disponibili, su dove trovarli e su come accedervi, nonché supporto all'utilizzo di varie metodologie e applicazioni e, su richiesta, corsi di formazione ciascuno per il suo ambito di intervento.

Esistono attualmente oltre venti *K-centres* certificati⁶. Uno dei più recenti è il *K-centre for Atypical Communication Expertise*⁷ (in breve ACE), istituito presso il Centro di Tecnologie Linguistiche (CLST) della Radboud University⁸. La missione del Centro ACE consiste nel fornire assistenza alle ricercatrici e ai ricercatori alle prese con lingue che pongono sfide specifiche in termini di analisi e che rientrano nella macrocategoria denominata “comunicazione atipica”. Tale denominazione include produzioni linguistiche di parlanti di L2, di parlanti con disturbi del linguaggio o disabilità linguistiche, ma anche produzioni linguistiche la cui analisi pone questioni specifiche, come nel caso delle lingue segnate o dei contesti multilingui. Fa inoltre riferimento a diversi canali sensoriali e modalità espressive plurime (lingua scritta, parlata, segnata, ecc.) e abbraccia diverse fasi evolutive. I destinatari delle attività del Centro ACE sono linguisti, psicologi, neuroscienziati, informatici, logopedisti e pedagogisti. Una recente pubblicazione che descrive le attività del Centro è quella di van den Heuvel *et al.* (2020a), di cui il presente contributo rappresenta un ampliamento e un approfondimento.

Il paragrafo 2 è dedicato alle collaborazioni del Centro ACE, mentre il paragrafo 3 ne descrive i servizi, e il paragrafo 4 ne esemplifica le risorse. Nel paragrafo 5 è discussa l'importanza della collaborazione nel rendere le risorse accessibili attraverso due centri dati di CLARIN e nel paragrafo 6 vengono delineate le strategie adottate per attività di divulgazione e sensibilizzazione.

2. Collaborazioni

Il nucleo del Centro ACE è il CLST⁹ della Radboud University. Il Centro ha poi stretti legami con singoli ricercatori e ricercatrici e gruppi di ricerca del *Centre for Language Studies*¹⁰ che si occupano di acquisizione linguistica¹¹, apprendimento della lingua e terapia linguistica¹² e lingua dei segni¹³.

All'interno di CLARIN¹⁴, il CLST ha lo status di *C-centre* e, in quanto tale, fornisce metadati all'infrastruttura e consente l'accesso a strumenti e applicazioni web grazie ai servizi di identità federata messi a disposizione da CLARIN.

⁶ <https://www.clarin.eu/content/knowledge-centres>.

⁷ <https://ace.ruhosting.nl>.

⁸ <https://www.ru.nl/clst>.

⁹ <https://www.ru.nl/clst/> and <https://www.ru.nl/cls/our-research/research-groups/language-speech-technology>.

¹⁰ <https://www.ru.nl/cls>.

¹¹ <https://www.ru.nl/cls/our-research/research-groups/first-language-acquisition>.

¹² <https://www.ru.nl/cls/our-research/research-groups/language-speech-learning-therapy>.

¹³ <https://www.ru.nl/cls/our-research/research-groups/sign-language-linguistics>.

¹⁴ <https://www.clarin.eu/content/clarin-centres>; <http://roadmap2018.esfri.eu/projects-and-landmarks/browse-the-catalogue/clarin-eric>.

Al fine di archiviare contenuti e corpora relativi alla comunicazione atipica rendendoli accessibili secondo i principi FAIR (*Findable, Accessible, Interoperable, Reusable*), il CLST ha stabilito una stretta collaborazione con *The Language Archive* (TLA), il quale ha sede presso il Max Planck Institute di psicolinguistica (MPI) di Nijmegen. In qualità di *B-centre*¹⁵ di CLARIN, lo scopo del TLA è quello di osservare come la lingua è utilizzata in situazioni quotidiane. L'attività principale del TLA è pertanto quella di raccogliere materiali audio e video di comunicazioni in lingue parlate e segnate, unitamente alle relative trascrizioni, analisi, annotazioni e ad altro materiale collegato, come foto o appunti. Il TLA si occupa inoltre di archiviare dati sensibili (parlato e trascrizioni) e di coadiuvare l'infrastruttura di metadateazione CMDI¹⁶ (cfr. Windhouwer & Goosen 2022). Il TLA sostiene infine procedure di autenticazione, l'accesso selettivo ai dati e l'identificazione persistente.

Relativamente a corpora di parlato prodotto da persone con disturbi del linguaggio, il Centro ACE lavora in stretto contatto con DELAD¹⁷, la *Database Enterprise for Language And speech Disorders*¹⁸, un'iniziativa volta a condividere tra ricercatrici e ricercatori corpora di lingua parlata da soggetti con disturbi della comunicazione e del linguaggio in archivi sicuri all'interno dell'infrastruttura CLARIN (cfr. Kamocki *et al.* 2022), in conformità a quanto previsto dalla normativa europea (regolamento Generale sulla Protezione dei Dati, GDPR)¹⁹. DELAD organizza seminari e laboratori su come rendere condivisibile questo tipo di corpora (cfr. Lee *et al.* 2021) e, in particolar modo per i disturbi del linguaggio, incoraggia, attraverso il Centro ACE, forme di collaborazione con la TalkBank e le banche dati cliniche della Carnegie Mellon University²⁰. In virtù di tale collaborazione, di cui alcuni esempi sono riportati nel paragrafo 5, è possibile registrare dati presso la TalkBank, con metadati e pagine di atterraggio sul sito corrispondente, lasciando al TLA il compito di archivarli e autenticare l'accesso ai dati "grezzi" (tipicamente audio e video).

Per garantire accesso a dati sensibili, il Centro ACE è inoltre coinvolto nel Progetto SSHOC²¹, che tra i suoi compiti ha quello di creare un inventario di sistemi e tecnologie adatte a condurre attività di ricerca su dati sensibili quali registrazioni audio-video con soggetti affetti da patologie del linguaggio. Si tratta di sistemi e tecnologie che consentono di accedere a dati sensibili depositati in archivi centrali, da cui possono essere scaricati, oppure in archivi protetti fruibili solo da remoto. In quest'ultimo caso è fondamentale che i dati non migrino dal luogo sicuro in cui si trovano. L'utente non potrà scaricarli ma dovrà accedere a una rete sicura dove poter condurre le sue analisi utilizzando strumenti disponibili all'interno della rete stessa; potrà scaricare solo i risultati delle analisi, i quali saranno soggetti a controlli da par-

¹⁵ <https://tla.mpi.nl/resources>.

¹⁶ <https://www.clarin.eu/content/component-metadata>.

¹⁷ <http://delad.net>.

¹⁸ Inoltre *delad* in svedese vuol dire "condiviso".

¹⁹ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679>.

²⁰ <https://talkbank.org>.

²¹ <https://sshopencloud.eu>.

te del gestore della rete o dei dati. In tal modo si evitano perdita e corruzione di dati, questioni di estrema rilevanza per il tipo di dati di norma trattati al Centro ACE. Nel paragrafo 3 esamineremo più da vicino le sfide che il GDPR pone rispetto alla condivisione di dati sensibili.

Nel 2021 ha avuto inizio una nuova collaborazione nell'ambito delle lingue segnate, con il coinvolgimento di altri *K-centres* di CLARIN. A fine 2020, durante un incontro tra i vari centri, era emerso che erano in otto a occuparsi di raccogliere e analizzare dati in lingue segnate. Questi otto centri si sono in seguito riuniti a distanza per scambiarsi informazioni più dettagliate e idee e proposte per progetti finanziati sulla base delle risorse di ciascuno, disponibili sui rispettivi siti grazie a CLARIN. Questo avvio di collaborazione è sfociato nel 2021 in un *Resource Family project for Sign Languages*, finanziato da CLARIN-ERIC²² e condotto da quattro *K-centres* specializzati in lingue dei segni, con il supporto degli altri (cfr. Lenardič & Fišer 2022).

3. Servizi

Come già anticipato nell'introduzione, la missione del Centro ACE è quella di coadiuvare ricercatrici e ricercatori nelle attività di raccolta, annotazione, analisi, archiviazione e condivisione di dati linguistici "atipici", come quelli che coinvolgono apprendenti di una L2, parlanti con disturbi del linguaggio o disabilità linguistiche, lingue segnate e lingue parlate in contesti multilingui, tutti casi in cui è rilevante la dimensione multimodale della comunicazione e possono essere presi in considerazione diversi stadi o fasi evolutive.

Chi lavora con questo tipo di dati affronta due sfide principali. In primo luogo, si tratta di dati con caratteristiche peculiari in termini di riservatezza e più in generale dal punto di vista etico. Le ricercatrici e i ricercatori sono chiamati a rispettare regole e procedure stringenti imposte da comitati etici e autorità a vari livelli, che prevedono che in tutte le fasi della ricerca siano adottate misure atte a ottenere il consenso informato dei partecipanti ed evitare la divulgazione accidentale di dati sensibili. Nell'Unione Europea la normativa di riferimento è rappresentata in primis dal già menzionato GDPR (cfr. van den Heuvel *et al.* 2020b). A titolo esemplificativo, i minori e i soggetti con gravi disturbi dell'apprendimento potrebbero non essere in grado di fornire autonomamente il loro consenso alla raccolta e alla condivisione di dati che li riguardano, e potrebbe essere necessario, dunque, che un tutore intervenga in loro vece. In questi casi le ricercatrici e i ricercatori potrebbero ritenere opportuno limitare l'accesso a utenti registrati anche laddove il tutore avesse acconsentito alla condivisione (potrebbero per esempio permettere l'accesso solo a coloro che hanno accettato per iscritto di garantire l'anonimato dei soggetti e l'utilizzo dei dati per soli scopi accademici). In presenza di dati particolarmente sensibili, o dati per cui non è stato ottenuto il consenso alla diffusione, potrebbe es-

²² <https://www.clarin.eu/resource-families>.

sero necessario conservare i dati originari non anonimizzati in un archivio nascosto, senza che questi vengano copiati o distribuiti in alcun modo o forma. Proprietari e utenti di dati necessitano dunque spesso di consulenza su come conservarli in modo sicuro, a partire dal momento in cui viene generato il dato grezzo e fino a quando i dati e le informazioni secondarie che da esso derivano sono condivise con altri.

In secondo luogo, i dati relativi alla comunicazione atipica rappresentano una sfida per quanto concerne la scelta degli strumenti e dei metodi più adatti alla loro annotazione e alla loro analisi. Le indicazioni e gli strumenti sviluppati per dati “standard” non sono sempre adeguati e richiedono di essere adattati, ed è importante che ricercatrici e ricercatori sappiano quali specifiche indicazioni e quali specifici strumenti sono disponibili (Crasborn 2015).

Alla luce di queste due sfide, il Centro ACE si occupa di fornire informazioni e assistenza in tre modi. Innanzitutto, offre assistenza relativa alla raccolta e alla gestione dei dati tramite informazioni e materiali pubblicati sul suo sito (per esempio moduli per il consenso informato conformi al GDPR), un helpdesk dedicato e consulenze ad hoc per progetti estesi. La procedura necessaria a ottenere il consenso per la raccolta, l’analisi e la condivisione di dati, ad esempio, richiede la massima attenzione laddove siano trattati dati sensibili come videoregistrazioni di interazioni in cui sono coinvolti bambini con disturbi dell’apprendimento. In casi come questo, le procedure per il consenso informato richiedono colloqui scrupolosamente preparati, nonché schede informative e moduli attentamente predisposti e redatti in una lingua chiara e immediatamente comprensibile. Solo in questo modo la persona che rilascia il consenso sarà pienamente consapevole dei possibili usi dei dati e delle modalità secondo le quali saranno protetti e tenuti riservati. Procedure di questo tipo non tutelano solo gli informanti ma accrescono le possibilità di condivisione dei dati, poiché gli informanti saranno più propensi a consentirne la condivisione se comprendono le condizioni in cui saranno archiviati, protetti e riutilizzati.

Inoltre il Centro ACE offre informazioni su metodi e strumenti disponibili per l’elaborazione e l’utilizzo dei dati e consulenza su quali tra questi metodi e strumenti sono più adatti ai dati in questione. Per esempio ELAN, che è stato sviluppato dal gruppo del TLA (ELAN 2020), si presta bene all’annotazione delle lingue segnate perché è stato pensato per dati videoregistrati ed è dotato di un sistema flessibile in cui a ogni riga (*tier*) di trascrizione corrisponde una dimensione del parlato (per es. le espressioni facciali, i gesti, la postura, la direzione dello sguardo), che viene dunque rappresentata simultaneamente alle altre in una sorta di partitura (si veda, per esempio, il corpus di lingua dei segni olandese disponibile nel TLA²³). Per progetti che riguardano le proprietà acustiche del parlato, invece, il sistema di annotazione più adatto è PRAAT (Boersma & Weenink 2021), che mette a disposizione una gamma di strumenti per l’analisi, la sintesi, la manipolazione e l’etichettatura linguistica, mentre per progetti che richiedono accurate analisi morfosintattiche il sistema più indicato è il CHILDES CLAN (MacWhinney 2000), che contiene un software di annotazione morfosintattica automatica di una serie di lingue (si

²³ https://archive.mpi.nl/tla/islandora/object/tla%3A1839_00_0000_0000_0004_DF8E_6.

veda, ad esempio, il corpus VALID contenente dati di lingua olandese prodotta da parlanti con disabilità linguistiche²⁴). È importante sottolineare l'interoperabilità di molti di questi sistemi, per cui se, per esempio, si codificano produzione verbale e gesti utilizzando ELAN è poi possibile convertire in formato CLAN il documento ottenuto per procedere con l'annotazione morfosintattica.

Infine il Centro ACE offre consulenza su come archiviare dati in modo sicuro sul lungo termine, consentendone la condivisione e il riutilizzo, e fornisce assistenza tecnica nelle fasi di progettazione, creazione, annotazione, formattazione e metadatazione, operazioni cruciali per evitare le difficoltà associate alla consultazione e all'interpretazione di raccolte di dati non etichettati o mal etichettati. Per questo tipo di consulenza è fondamentale la collaborazione con gli esperti del TLA, che sul sito dello stesso hanno messo a disposizione un approfondito manuale sull'archiviazione dei dati e allestito una serie di *screencast* che spiegano come creare raccolte di dati etichettati e organizzati in modo tale da facilitarne il riutilizzo²⁵. Per coloro che non raccolgono dati nuovi ma intendono riutilizzarne di già esistenti sono disponibili informazioni su dove trovare corpora e set di dati.

4. Progetti “in vetrina”

Il sito web del Centro ACE rimanda a una serie di progetti rappresentativi, tra cui i corpora di parlato di minori e adulti con disturbi del linguaggio compilati nell'ambito del già citato progetto VALID (Klatter *et al.* 2014) e archiviati nel TLA. All'interno di VALID, si è intervenuti su quattro set di dati esistenti in modo da renderli disponibili a scopi di ricerca in un formato compatibile con l'infrastruttura CLARIN. Si tratta dei seguenti:

- il database RU-Kentalis di disturbi specifici del linguaggio (SLI) contenente circa 40 ore di registrazioni audio e 150.000 parole trascritte;
- il database RU-Kentalis di bambini sordi bilingui, contenente circa 9 ore di registrazioni video e 19.500 parole trascritte;
- il Corpus UvA database di ADHD e disturbi specifici del linguaggio (SLI), contenente circa 26 ore di registrazioni video e 23.000 parole trascritte;
- il database RU di adulti sordi, contenente i risultati di un compito di scrittura in formato ScriptLog.

Ulteriori informazioni su queste collezioni sono reperibili alla pagina dedicata al progetto VALID²⁶, che contiene anche il link all'identificatore persistente dei database curati presso il TLA²⁷.

²⁴ https://archive.mpi.nl/tla/islandora/object/tla%3A1839_00_8C315BC1_AD5E_4348_9A79_A41FE3DE1150.

²⁵ <https://archive.mpi.nl/forums/c/tla/archiving-info/9>.

²⁶ <https://validdata.org/clarin-project/datasets>.

²⁷ <https://hdl.handle.net/1839/00-8C315BC1-AD5E-4348-9A79-A41FE3DE1150>.

Un altro progetto è il set di dati P-MoLL²⁸, accessibile a utenti registrati presso il TLA. Il progetto P-MoLL (*Modalität von Lernervarietäten im Längsschnitt*), condotto da Norbert Dittmar alla Libera Università di Berlino tra il 1987 e il 1992, è uno studio longitudinale che documenta l'acquisizione della modalità in tedesco da parte di apprendenti adulti non istruiti di madrelingua italiana e polacca. I dati coprono due anni e mezzo del processo di acquisizione linguistica dei soggetti coinvolti e consistono nelle loro produzioni orali a seguito di elicitazione e sottoforma di conversazioni spontanee con parlanti nativi, per un totale di circa 100 ore di audioregistrazioni, 16 ore di videoregistrazioni e 520.000 parole trascritte (Dittmar *et al.* 1990).

Un ulteriore esempio ben documentato di set di dati di apprendenti di una L2 è il corpus LESLLA (*Literacy Education and Second Language Learning for Adults*)²⁹, che contiene il parlato di 15 apprendenti donne di olandese come lingua seconda scarsamente istruite, delle quali otto sono turche e sette marocchine (in rappresentanza dei due maggiori gruppi di immigrati nei Paesi Bassi). Alle partecipanti, che durante le registrazioni avevano tra i 22 e i 45 anni, è stato chiesto di completare cinque compiti, tutti collegati alla produzione orale sebbene con livelli diversi di pianificazione (dal parlato rigidamente controllato a quello semispontaneo). Il corpus, disponibile sul TLA³⁰, consiste in complessive 30 ore circa di audioregistrazioni corrispondenti a circa 180.000 parole trascritte. Una descrizione dettagliata del corpus viene fornita in Sanders *et al.* (2014).

Il corpus LeaP (*Learning Prosody in a Foreign Language*)³¹ (Gut 2012) è stato compilato con l'obiettivo di indagare l'acquisizione della prosodia da parte di parlanti non nativi di tedesco e inglese. Le sezioni tedesca e inglese del corpus contengono le registrazioni rispettivamente di 62 e 50 parlanti di diverse L1. Si tratta di 12 ore di audio trascritte e annotate manualmente per un totale di circa 72.000 parole, con etichettatura per parti del discorso (*part-of-speech tagging*) e lemmatizzazione eseguite automaticamente e una descrizione dettagliata del corpus nel manuale allegato.

Il Dutch Bilingual Database³² (Muysken 2008) è un'altra importante raccolta di dati che rientra nel raggio di azione del Centro ACE ed è ospitata nel TLA. Consiste nei risultati di numerosi progetti e programmi di ricerca volti a studiare il multilinguismo e include dati di parlanti di olandese, sranan, hindustani del Suriname, papiamento, arabo, berbero e turco, per un totale di oltre 500 ore di audioregistrazioni, 10 ore di videoregistrazioni e circa 615.000 parole trascritte, con accesso consentito agli utenti accademici.

²⁸ <https://hdl.handle.net/1839/00-0000-0000-0000-4EAB-A>.

²⁹ <https://www.leslla.org>.

³⁰ <https://hdl.handle.net/1839/00-37EBCC6D-04A5-4598-88E2-E0F390D5FCE1>.

³¹ <https://hdl.handle.net/1839/00-0000-0000-000A-3D5E-1>.

³² <https://hdl.handle.net/1839/00-0000-0000-0001-4AF0-7>.

Il TLA ospita anche una serie di corpora di lingue segnate, molti dei quali sono stati annotati utilizzando ELAN³³. Il Corpus NGT (di Lingua dei Segni Olandese;^{34,35} cfr. Crasborn & Zwitserlood 2008; Crasborn *et al.* 2008) è una raccolta altamente sistematizzata di 72 ore e 92 segnanti di lingua dei segni olandese videoregistrati da diverse angolazioni e alle prese con diversi compiti e diversi generi testuali. Una porzione significativa dei video è stata annotata manualmente grazie a ELAN, per un totale di circa 200.000 etichette (*annotation tokens*) nella versione più recente. La maggior parte del corpus è liberamente accessibile.

Va precisato che molte delle raccolte di dati che rientrano nella sfera di attività del Centro ACE non rappresentano in realtà sistemi di comunicazione atipici. Le lingue segnate, ad esempio, non sono atipiche, ma sono sistemi linguistici maturi e complessi che si sono evoluti spontaneamente all'interno delle comunità di sordi, analogamente a quanto successo alle lingue parlate nelle comunità di udenti. Tuttavia, come già menzionato, poiché si tratta di lingue che pongono questioni spesso non gestibili da metodi e strumenti standard per la raccolta, l'analisi e l'archiviazione dei dati, è stata adottata una denominazione che fa riferimento alle risorse dedicate dal centro ACE a chi si occupa specificamente di queste lingue.

5. *Lavori in corso*

Questo paragrafo si occupa di corpora accessibili grazie alle collaborazioni attivate nell'ambito del Centro ACE. Nel paragrafo 2 abbiamo già fatto riferimento alla collaborazione con la TalkBank della Carnegie Mellon University. Come esempio di set di dati con registrazione presso la TalkBank e archiviazione dei soli dati primari presso il TLA, abbiamo curato il Corpus di Cued Speech polacco di bambini audiolesi. Si tratta di dati *legacy* di 20 bambini audiolesi di età compresa tra gli 8 e i 12 anni (11 bambine e 8 bambini) messi a disposizione da Anita Trochymyuk-Lorenc e Katarzyna Klessa dell'*Institute of Applied Polish Studies* dell'Università di Varsavia (per una descrizione si vedano Trochymyuk 2003; 2005). L'intervento su questo set di dati ha comportato la creazione di un registro per la metadateazione CMDI e di uno script per la normalizzazione dei nomi dei file e per la loro conversione in formato CHAT – ivi comprese le necessarie *head* che contengono i metadati parzialmente derivabili dai nomi dei file. Per questa raccolta è stata creata una pagina di atterraggio presso la TalkBank³⁶, le trascrizioni CHAT sono state aggiunte al database TalkBank ed è stato inserito nella pagina di atterraggio l'identificatore persistente (*handle*) per i file audio disponibili presso il TLA³⁷, in modo da consentire agli utenti di scaricarli direttamente lì. In tal modo è stato possibile rendere il corpus reperibile tramite TalkBank (archivio noto a ricercatrici e ricercatori che

³³ <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan>.

³⁴ <https://hdl.handle.net/1839/00-0000-0000-0004-DF8E-6>.

³⁵ <https://www.ru.nl/corpusngtuk>.

³⁶ <https://phonbank.talkbank.org/access/Clinical/PCSC.html>.

³⁷ <https://hdl.handle.net/1839/77ea572d-f4c4-48d8-b67b-956f946b59c5>.

si occupano di acquisizione della L2 e di disabilità linguistiche) e allo stesso tempo archiviare i dati audio sensibili su server europei protetti da adeguate misure e contratti di licenza. Viste le differenze a livello di struttura e sistemi tra TalkBank e TLA, è stato poi creato uno script per estrarre determinati tipi di file dalle raccolte contenute nel sistema di archiviazione Fedora Commons del TLA e inserirli in una struttura che possa essere facilmente inglobata nella TalkBank. Lo script trasforma inoltre i metadati del TLA in metadati della TalkBank, operazione piuttosto semplice dato che entrambi si basano sullo schema IMDI³⁸.

Un altro esempio riguarda l'archiviazione di materiali collegati all'ex ospedale neuropsichiatrico di Arezzo. Si tratta delle registrazioni e delle relative trascrizioni di interviste condotte negli anni 70 dalla storica Anna Maria Bruzzone con pazienti dell'ospedale, e del diario di un paziente schizofrenico del medesimo ospedale. Molte delle interviste sono state pubblicate (Bruzzone 2021); tuttavia, le relative audioregistrazioni non sono attualmente accessibili tramite un archivio. Sebbene molti dei pazienti siano deceduti e non rientrino dunque tecnicamente nella giurisdizione del GDPR, è necessario trattare le registrazioni con la massima cura, anche in considerazione dei familiari. L'archiviazione è ancora nella fase iniziale in cui le ricercatrici dell'Università di Siena, alla quale è stata ceduta la raccolta, stanno stabilendo quali dati possono essere condivisi in forma anonima e quali richiedono invece accesso limitato (Calamai *et al.* 2021). È previsto un processo dinamico in base al quale il materiale codificato come non accessibile potrà essere diffuso una volta acquisito il consenso, e il gruppo di lavoro che fa capo a Calamai sta predisponendo per le registrazioni un'accurata metadattazione. Come nel caso del Corpus di Cued Speech polacco di bambini audiolesi, sarà creata una pagina di atterraggio presso la TalkBank, che ospiterà i dati secondari come le trascrizioni, mentre le audioregistrazioni originarie saranno conservate sui server del TLA.

6. *Formazione e sensibilizzazione*

I destinatari delle attività del Centro ACE sono tutti coloro i quali lavorano con set di dati che pongono specifiche sfide in termini di ricerca sulla lingua e sulla comunicazione. Vi rientrano dunque linguisti, psicologi, neuroscienziati, informatici, logopedisti e pedagogisti. Il Centro offre risorse online tramite il relativo sito, un servizio di helpdesk per richieste specifiche e un servizio di consulenza personalizzata per ricercatrici e ricercatori che necessitano di indicazioni su misura.

Il fulcro del programma di assistenza e formazione del Centro ACE è proprio il sito <https://ace.ruhosting.nl/>, sul quale sono disponibili tutte le informazioni, ivi compresi i link a risorse utili accessibili tramite altri siti, come il TLA e la TalkBank. I servizi del Centro sono inoltre promossi su numerosi altri canali. Per esempio, la sua inaugurazione nel 2019 è stata annunciata in un comunicato stampa pubblicato sui siti della Radboud University e del Max Planck Institute e il personale

³⁸ <https://tla.mpi.nl/imdi-metadata>.

del Centro propone iniziative di formazione e sensibilizzazione come conferenze e seminari, ma anche webinar e *screencast* disponibili sul sito (cfr. Draxler *et al.* 2022).

Un primo seminario è stato organizzato in modalità webinar sotto l'egida del progetto SSHOC, in virtù di un'attività legata all'accesso sicuro a dati sensibili nell'ambito del progetto stesso. Il webinar, intitolato *Sharing Datasets of Pathological Speech*³⁹, si è tenuto il 14 ottobre 2020 e ha toccato i seguenti argomenti:

- progressi dell'iniziativa DELAD nella condivisione di corpora di disturbi del linguaggio (CSD) e ruolo del Centro ACE;
- GDPR e aspetti etici rilevanti per la compilazione e la diffusione di CSD;
- archiviazione e condivisione di CSD in conformità al GDPR presso il TLA e collaborazione con la TalkBank;
- condizioni stabilite dall'infrastruttura per un accesso da remoto sicuro a dati sensibili con specificità di carattere legale (per esempio condizioni di servizio dei social media), etico (per esempio informanti minorenni) e tecnico (audio e video) e valutazione delle piattaforme esistenti;
- progetto CAVA di comunicazione umana audiovisiva – un archivio video digitale a sostegno della comunità internazionale di ricerca sulla comunicazione umana che faciliti la reperibilità e il riutilizzo di contenuti video realizzati a costi elevati;
- cura e diffusione di corpora di patologie del parlato: come reperire CSD attraverso un'organizzazione e renderli accessibili attraverso un'altra; con dimostrazione sul Corpus di Cued Speech polacco di bambini audiolesi (cfr. § 5).

Il webinar è stato registrato e pubblicato su YouTube⁴⁰ e le relative diapositive sono disponibili su Zenodo⁴¹. Un resoconto sottoforma di appunti è disponibile attraverso l'open cloud SSHOC⁴².

Tra il 27 e il 28 gennaio 2021 DELAD ha organizzato un seminario dal titolo *How to Share Your Data in a GDPR-Compliant Way*, durante il quale alcune ricercatrici e alcuni ricercatori hanno illustrato i corpora da loro compilati e le analisi condotte sugli stessi, concentrandosi su come poter condividere i dati con altre ricercatrici e altri ricercatori. In ulteriori seminari e presentazioni si è discusso dei seguenti temi:

- possibilità del Centro ACE di ospitare CSD prodotti dai membri dell'iniziativa DELAD;
- scambio di conoscenze ed esperienze in materia di valutazione d'impatto della protezione dei dati (DPIA), anche tramite role-play;
- conversione della voce come strumento di anonimizzazione del parlato.

³⁹ <https://www.sshopencloud.eu/sshoc-webinar-sharing-datasets-pathological-speech>.

⁴⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=qjTJ4ZxfvI>.

⁴¹ <https://zenodo.org/record/4081602#.X42YC9Azba8>.

⁴² <https://www.sshopencloud.eu/news/webinar-notes-sharing-datasets-pathological-speech>.

La DPIA e il role-play sono stati condotti da un membro del Comitato che per CLARIN segue questioni legali e legate alla proprietà intellettuale (CLIC)⁴³, CLARIN⁴⁴ ha pubblicato un resoconto del seminario e tutti i materiali collegati sono stati resi disponibili su Zenodo⁴⁵. È stata inoltre predisposta una versione didattica del role-play sulla DPIA, che è stata pubblicata e presentata al convegno annuale di CLARIN nel 2021⁴⁶.

Il Centro ACE ha infine partecipato alla Giornata sullo sviluppo del linguaggio nei bambini (il congresso annuale sul tema che raggruppa ricercatori e logopedisti dei Paesi Bassi e del Belgio, *TOK day*), tenutasi a Nijmegen nel dicembre 2021. Materiale informativo cartaceo come poster, volantini e un documento sintetico di presentazione sono disponibili a partire dalla ripresa delle iniziative in presenza dopo la pandemia da Covid-19.

Bibliografia

Broersma, Paul & Weenink, David. 2021. *Praat: doing phonetics by computer* [Computer program]. Version 6.1.41. <http://www.praat.org/>

Bruzzone, Anna Maria. 2021. *Ci chiamavano matti. Voci dal manicomio (1968-1977)*. Milano: Il Saggiatore.

Calamai, Silvia & Nodari, Rosalba & van den Heuvel, Henk. 2021. Less is more when FAIR. The minimum level of description in pathological oral and written data. In Monachini, Monica & Eskevich, Maria, (eds.), *CLARIN Annual Conference Proceedings, 2021*, 166-171. Virtual edition.

Crasborn, Onno 2015. Transcription and notation methods. In Orfanidiou, Eleni & Woll, Bencie & Morgan, Gary (eds.), *Research methods in sign language studies: A practical guide*, 74-88. Chichester: John Wiley & Sons.

Crasborn, Onno & Zwitterlood, Inge. 2008. The Corpus NGT: An online corpus for professionals and laymen. In Crasborn, Onno & Hanke, Thomas & Efthimiou, Eleni & Zwitterlood, Inge & Thoutenhoofd, Ernst (eds.), *Proceedings of the 3rd Workshop on the Representation and Processing of Sign Languages: Construction and exploitation of sign language corpora*, 44-49. Paris: ELRA.

Crasborn, Onno & Zwitterlood, Inge & Ros, Johan. 2008. The Corpus NGT. A digital open access corpus of movies and annotations of sign language of the Netherlands. Centre for Language Studies, Radboud Universiteit Nijmegen. ISLRN175-346-174-413-3. <https://hdl.handle.net/hdl:1839/00-0000-0000-0004-DF8E-6>

De Jong, Franciska. 2019. CLARIN: Infrastructural support for impact through the study of language as social and cultural data. In Maegaard, Bente & Pozzo, Riccardo & Melloni, Alberto & Woollard, Matthew (eds.), *Stay tuned to the future: Impact of the research infra-*

⁴³ The roleplay can be found at <https://sites.google.com/rug.nl/privacy-in-research/cases>.

⁴⁴ <https://www.clarin.eu/blog/outcomes-fifth-delaad-workshop>.

⁴⁵ <https://zenodo.org/record/4560478#.YEEAEJ1Ki71>.

⁴⁶ Tutti i materiali sono reperibili al link: <https://delaad.ruhosting.nl/wordpress/dpia-role-play-with-video>.

- structures for social sciences and humanities* (Lessico intellettuale Europeo 128), 121-129. Roma: Leo Olschki.
- De Jong, Franciska & Maegaard, Bente & De Smedt, Koenraad & Fišer, Darja & van Uytvanck, Dieter. 2018. CLARIN: Towards FAIR and responsible data science using language resources. *International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC)* 11. 3259-3264.
- Dittmar, Norbert & Reich, Astrid & Skiba, Romuald & Schumacher, Magdalena & Terborg, Heiner. 1990. Die Erlernung modaler Konzepte des Deutschen durch erwachsene polnische Migranten: Eine empirische Längsschnittstudie. *Informationen Deutsch als Fremdsprache: Info DaF* 17(2). 125-172.
- Dittmar, Norbert & Reich, Astrid & Skiba, Romuald & Schumacher, Magdalena & Terborg, Heiner. 2002. The P-MoLL Corpus. <https://hdl.handle.net/1839/00-0000-0000-0000-4EAB-A>.
- Draxler, Christoph & Geyken, Alexander & Hinrichs, Erhard & Klosa-Kückelhaus, Annette, & Teich, Elke & Trippel, Thorsten. 2022. How to connect language resources and infrastructures, and communities. In Fišer, Darja & Witt, Andreas (eds.), *CLARIN. The infrastructure for language resources*, 275-306. Berlin: de Gruyter.
- ELAN (Version 6.0) [Computer software]. 2020. Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. <https://archive.mpi.nl/tla/elan>.
- Gut, Ulrike. 2009. LeaP Corpus. <https://hdl.handle.net/1839/00-0000-0000-000A-3D5E-1>.
- Gut, Ulrike. 2012. The LeaP corpus. A multilingual corpus of spoken learner German and learner English. In Schmidt, Thomas & Wörner, Kai (eds.), *Multilingual corpora and multilingual corpus analysis*, 3-23. Amsterdam: John Benjamins.
- Hinrichs, Erhard & Krauwer, Steven. 2014. The CLARIN research infrastructure: Resources and tools for ehumanities scholars. *International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC)* 9. 1525-1531.
- Kamocki, Paweł & Kelli, Aleksei & Lindén, Krister. 2022. The CLARIN Committee for Legal and Ethical Issues and the Normative Layer of the CLARIN infrastructure. In Fišer, Darja & Witt, Andreas (eds.), *CLARIN. The infrastructure for language resources*, 457-479. Berlin: de Gruyter.
- Klatter, Jetske & van Hout, Roeland & van den Heuvel, Henk & Fikkert, Paula & Baker, Anne & de Jong, Jan & Wijnen, Frank & Sanders, Eric & Trilsbeek, Paul. 2014. Vulnerability in acquisition, language impairments in Dutch: Creating a VALID data archive. *International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC)* 9. 356-364.
- Kolen, Esther. 2014. Bilingual Deaf Children RU-Kentalis Database. ISLRN 941-351-623-486-4. <https://hdl.handle.net/1839/00-F6BC06C4-B2AD-4ED8-8527-AB81F4E-F4E8F>.
- Krauwer, Steven & Maegaard, Bente. 2022. CLARIN – how it started. In Fišer, Darja & Witt, Andreas (eds.), *CLARIN. The infrastructure for language resources*, 3-29. Berlin: de Gruyter.
- Lee, Alice & Bessell, Nicola & van den Heuvel, Henk & Saalasti, Satu & Klessa, Katarzyna & Müller, Nicole & Ball, Martin J. 2021. The latest development of the DELAD project for sharing corpora of disordered speech. *Clinical Linguistics & Phonetics*. <https://doi.org/10.1080/02699206.2021.1913514>.

- Lenardič, Jakob & Fišer, Darja. 2022. The CLARIN resource and tool families. In Fišer, Darja & Witt, Andreas (eds.), *CLARIN. The infrastructure for language resources*, 343-372. Berlin: de Gruyter.
- Lorenc, Anita. 2019. Polish Cued Speech Corpus of Hearing-Impaired Children. <https://hdl.handle.net/1839/77ea572d-f4c4-48d8-b67b-956f946b59c5>.
- MacWhinney, Brian. 2000. *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*, 3rd edn. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Muysken, Pieter. 2008. Dutch Bilingual Database. <https://hdl.handle.net/1839/00-0000-0000-0001-4AF0-7>.
- Parigger, Esther. 2014. ADHD and SLI Corpus UvA database. ISLRN 456-360-189-350-0. <https://hdl.handle.net/1839/00-2766F32F-4305-4F13-A02C-F4A8F5216425>.
- Sanders, Eric & van de Craats, Ineke & de Lint, Vanja. 2014. The curated Dutch LESLLA corpus. The Dutch LESLLA corpus. *International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC)* 9, 2715-2718.
- Trochymiuk, Anita. 2003. Voiced realisations of plosives in word initial position by hearing impaired children: Acoustic phonetics analysis. In Böttger, Katharina & Dönninghaus, Sabine & Marzari, Robert (eds.), *Die Welt der Slaven*. Vol. 16 (Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistic 6), 111-123. Munich: Sagner.
- Trochymiuk, Anita. 2005. Realization of the voiced-voiceless contrast by hearing impaired children. *Studia Phonetica Posnaniensia* 7. 75-96.
- Van den Heuvel, Henk & Oostdijk, Nelleke & Rowland, Caroline & Trilsbeek, Paul. 2020a. The CLARIN knowledge centre for atypical communication expertise. *International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC)* 12. 3312-3316.
- Van den Heuvel, Henk & Kelli, Aleksei & Klessa, Katarzyna & Salaasti, Satu. 2020b. Corpora of disordered speech in the light of the GDPR: Two use cases from the DELAD initiative. *International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC)* 12. 3317-3321.
- Van Emmerik, Joanne. 2014. Deaf Adults RU Database. ISLRN 944-022-313-325-3. <https://hdl.handle.net/1839/00-97AF29EA-877D-422A-BAF7-25FA269351A6>.
- Van der Made, Annika. 2014. SLI RU-Kentalis Database. ISLRN 541-534-411-504-6. <https://hdl.handle.net/1839/00-712802F3-C245-4EF0-BE9D-D09714DEDE67>.
- Windhouwer, Menzo & Goosen, Twan. 2022. Component Metadata Infrastructure. In Fišer, Darja & Witt, Andreas (eds.), *CLARIN. The infrastructure for language resources*, 191-222. Berlin: de Gruyter.

VIRGINIA CALABRIA¹, KRISTINA SAVIC²

Aspetti multimodali nella costruzione di Turni Collaborativi: pratiche e risorse per manifestare un posizionamento epistemico condiviso

Abstract

Adopting Conversation Analysis and Interactional Linguistics, we investigate verbal and embodied resources employed by participants in interaction to display shared professional knowledge with either experts/epistemically superior coparticipants or coparticipants with equal epistemic status. Our entry point is ‘Collaborative Turns’ (CTs), an umbrella term for two practices: co-constructions and other-extensions. We explore how participants constitute themselves in parties (based on the epistemic dimension, i.e., being informed about work-related facts) thanks to the achievement of a CT. By looking at resources and social actions related to knowledge, we answer two main questions: what resources do participants deploy to display their epistemic access to ‘expert’ coparticipants’ turns? What interactional goals do participants achieve when demonstrating their epistemic stance in institutional settings? Forming parties proves to be effective in managing participants’ relative authority in the process of negotiating different rights and responsibilities, which is typical of multiparty institutional settings.

1. Introduzione

Questo contributo verte sull’analisi del comportamento verbale e multimodale di partecipanti coinvolti in riunioni di lavoro. In particolare, ci focalizziamo sull’uso di Turni Collaborativi (Calabria 2022), un insieme di pratiche di costruzione condivisa di turni – cioè di unità costitutive di turno (UCT) (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974) o di turni multi-unità (Selting 2000) – da parte di più parlanti, che utilizzano risorse grammaticali per continuare, completare o estendere (nel caso di un turno già completo) l’azione sociale eseguita dal co-partecipante nel turno precedente.

In contesti istituzionali come il luogo di lavoro, l’utilizzo di Turni Collaborativi permette ai partecipanti di compiere diverse attività sociali (cfr. Monzoni & Drew 2008), tra cui dimostrare la propria conoscenza relativa a quanto detto dai co-partecipanti (Heritage 2012), e le responsabilità che derivano dal proprio ruolo all’interno dell’interazione (cfr. Stevanovic & Peräkylä 2012).

¹ Nuffield Department of Primary Care, Oxford University.

² Department of Psychosocial Intervention and Communication Studies, University of Innsbruck.

I Turni Collaborativi (TC) costituiscono una pratica all'interfaccia grammatica/interazione, in quanto i partecipanti utilizzano e si orientano verso tutte le risorse a loro disposizione al fine di dimostrare che il proprio turno è grammaticalmente costruito come parte integrante del turno precedente, e pertanto la presa di turno non è competitiva ma collaborativa (cfr. Stivers 2021). In tal senso, i TC permettono di costituirsi in fazioni o alleanze (*party*) (cfr. Kangasharju 2002)³, tramite i quali un partecipante può, ad esempio, mostrare la propria *expertise* (cfr. Arminen & Simonen 2021) condivisa con altri partecipanti; ma anche dimostrare di sapere ciò che un altro parlante informato sui fatti sta dicendo e mostrarsi dalla parte di quest'ultimo, distinguendosi, in tal modo, dai co-partecipanti non esperti e/o non informati. Come evidenziato dagli studi sul tema, ciò risulta utile al fine di progredire nella riunione e nell'interazione e ai fini della gestione dei turni di parola in interazioni con più di due partecipanti⁴. Pertanto, analizzare i TC permette di esplorare la negoziazione locale delle dimensioni epistemica (del sapere) e deontica (del dovere) in contesti come quelli lavorativi, nei quali progredire con l'agenda della riunione è più rilevante che mostrare affiliazione con una storia narrata, come in contesti mondani di narrazioni (cfr. Calabria & Sciubba 2022).

L'attenzione che porremo qui al comportamento corporeo è dettata dal crescente interesse per la dimensione multimodale dell'interazione, che accompagna gli aspetti linguistici nella strutturazione dei turni di parola in interazioni parlate spontanee (cfr. Hayashi 2005; Mondada 2018). Da un lato, gli aspetti multimodali rendono conto della temporalità delle produzioni verbali. Mostrano infatti come l'interazione e la corporeità siano parti inscindibili non solo della comunicazione umana, ma anche del modo in cui i partecipanti *sentono* il mondo attorno a loro e *mostrano* la loro comprensione ai co-partecipanti; e, inoltre, delle modalità con cui gli interagenti attribuiscono senso alle azioni sociali degli altri parlanti (cfr. Stivers, Mondada & Steensig 2011). Dall'altro, la dimensione corporea permette di esaminare come i partecipanti negozino la coordinazione delle loro azioni (cfr. Goodwin 2013).

Un primo estratto esemplifica, nel contesto di una riunione di lavoro, la pratica di costituzione in una fazione da parte di due partecipanti, grazie al raggiungimento di un Turno Collaborativo. Il punto nell'agenda della riunione qui discusso è la nuova configurazione dei ruoli nella società. In particolare, Paolo (PAO) sta spiegando i cambiamenti relativi all'assegnazione e alla proprietà delle quote sociali, per cui le quote non appariranno più ai membri della società, ma, verranno ora soltanto affidate loro (riga 01).

³ Utilizziamo il termine 'fazione', come termine generale per tradurre il tecnicismo inglese *party*. Affianchiamo 'alleanza' sulla scia di Kangasharju (2002), che usa *alliances* per riferirsi specificamente alle interazioni sul luogo di lavoro, dove più partecipanti possono esprimere il loro disaccordo verso un parlante rispetto a un punto specifico dell'ordine del giorno, alleandosi.

⁴ In conversazioni con più di due partecipanti emergono localmente fazioni che riorganizzano il quadro partecipativo (Goffman 1981) della conversazione, così che risultano esserci meno fazioni che partecipanti (Schegloff 1995).

Es.1 Mi13PROIIFULL, 2:15:13-02:15:22

01	PAO	*@vengono affidate.
	PAO	*guarda MAR----->>
	MAR	@guarda PAO----->r.03
02	PAO	€per cui se uno si dimette dal board °o esce dal board°,€
	ANN	€guarda MAR----->€
03		€h eh:m€ (0.2) € @[per- >adesso,<]
	MAR	----->@guarda giù@ad ANN----->
	ANN	€PAO--->€.€MAR----->
04	→ ANN	##[la quota] torna.@€\$#
	MAR	----->@
	ANN	----->€
	ANN	\$scrolla le spalle
		e apre le dita----->\$
	fig	#fig.1----->#
		
	fig. 1	
05	PAO	@[FA- (.) patti para@sociali, la quota va:-
	MAR	@chiude gli occhi-->@guarda PAO----->>
06	MAR	[°°si°°

Mentre parla delle quote, Paolo rivolge lo sguardo a Mario, il suo principale destinatario. Paolo continua la spiegazione sulle quote con “per cui” (r. 02), strutturando il turno con una protasi introdotta da “se”. Anche Annina rivolge lo sguardo a Mario. Paolo lascia il turno alla riga 03 incompleto ed esita. Annina guarda prima Paolo e poi Mario, che le ricambia lo sguardo. Alla riga 04, Annina si auto-seleziona in sovrapposizione con Paolo e co-costruisce il turno di Paolo fornendo l’apodosi, nonché proposizione principale che completa il periodo ipotetico proiettato⁵ nel turno precedente. In questo modo Annina co-costruisce anche la spiegazione, mostrando di condividere con Paolo la conoscenza dei fatti. Anche il comportamento corporeo dimostra che Annina reagisce a un’informazione nota (fig.1, alza le spalle e apre le mani, cfr. Streeck 2009⁶). Inoltre, Annina seleziona con lo sguardo lo stesso destina-

⁵ Per il concetto di proiezione, a cui nel presente contributo si farà riferimento in relazione ai Turni Collaborativi, si rimanda ad Auer (2005). Secondo Auer, mentre si sviluppa il proprio turno, un parlante fornisce indizi ai propri interlocutori circa le direzioni possibili del turno. Già Lerner (1991) nota che alcune strutture sintattiche, che chiama *compound TCU* (UCT composite), indicano cosa viene dopo. Ad esempio, nel periodo ipotetico una protasi indica che potrebbe seguire una apodosi. Gli interlocutori nel prendere la parola e co-costruire un turno si orientano a indizi sintattici (Lerner 1991), insieme anche a quelli prosodici e incorporati (Calabria 2022).

⁶ Streeck (2009) nota che l’azione corporea di scrollare o alzare e riabbassare le spalle può accompagnare turni di parlato verso cui un partecipante mostra di non avere un particolare posizionamento, poiché una data informazione risulta già nota.

tario di Paolo, Mario, e si orienta verso di lui col corpo. Paolo può quindi procedere avendo inglobato il turno di Annina nel suo turno multi-unità. La spiegazione risulta quindi co-costruita tra Paolo e Annina. Alla riga 06, Mario conferma, quindi, ad entrambi di aver capito. Annina costruisce dunque congiuntamente a Paolo la spiegazione, costituendosi con lui nella fazione dei partecipanti informati sui fatti, che condividono lo stesso posizionamento epistemico di esperti, rispetto a Mario.

Secondo Kangasharju (2002), nei contesti istituzionali con molteplici partecipanti (pluriadici⁷), i partecipanti utilizzano la propria conoscenza diretta degli eventi per creare “alleanze nell’opposizione” (*oppositional alliances*; *ibidem*: 1453), nel momento in cui si manifesta un disaccordo. I TC sono tra le risorse più comuni che consentono a un partecipante di “allinearsi al disaccordo” di un co-partecipante (Kangasharju 2002: 1466). Questo contributo si propone pertanto di rispondere alle seguenti domande di ricerca: (i) quali obiettivi interazionali raggiungono e quali azioni compiono i partecipanti attraverso i TC, quando dimostrano la propria posizione epistemica condivisa così da formare alleanze o fazioni con i co-partecipanti? (ii) Quali risorse verbali e corporee impiegano, nei TC, per affermare e mostrare il proprio accesso epistemico (cfr. Koole 2010) rispetto alle istruzioni fornite da co-partecipanti “esperti” (cfr. Monzoni & Drew 2008), posizionandosi al contempo come membri di un comitato istituzionale il cui compito sarebbe approssiarsi ai punti all’ordine del giorno a seconda di obiettivi specifici (“members of an institutional committee who are supposed to treat the topics at hand in accordance with specific goals”; Kangasharju 2002: 1449)?

Dopo aver esposto il concetto di epistemicità in interazione (§ 2.1), passiamo a definire i Turni Collaborativi (§ 2.2); i metodi di indagine adottati, ovvero l’analisi della conversazione (AC) e la linguistica interazionale (LI), e i dati utilizzati per l’analisi (§ 3). Presentiamo, nella sezione analitica, un’etero-estensione (§ 4.1) e una co-costruzione (§ 4.2) – ovvero due casi che esemplificano due tipi prototipici di turni contributo che culminano in un Turno Collaborativo –, e discutiamo i risultati nella sezione conclusiva (§ 5).

2.1 Epistemicità in inter-azione

Secondo Heritage (2012), nel processo di negoziazione della conoscenza durante un’interazione, i partecipanti mostrano di possedere un diverso accesso epistemico ai fatti enunciati. L’accesso epistemico è, secondo l’autore, un concetto relativo a un dominio o “territorio” di informazioni che i parlanti posseggono occupando un gradiente epistemico che va da “più informati” (K+) a “meno informati” (K–), da conoscenza più superficiale a più profonda. La posizione in questo gradiente corrisponde allo *status* epistemico, una nozione che si riferisce al fatto che la conoscenza può essere attribuita ai partecipanti sulla base della loro identità, formazione professionale, esperienza personale, ma anche sulla base dell’accesso condiviso a certi fatti da parte di tutti i co-partecipanti. Questa nozione

⁷ Il termine “interazioni pluriadiche” viene introdotto da Calabria & De Stefani (2020) per riferirsi a interazioni con più di due partecipanti (*multiparty*). Queste ultime vengono chiamate “diadiche”.

non riguarda solo il possesso di informazioni e competenza, ma anche il diritto e l'obbligo morale di possedere conoscenze relative al proprio ruolo e posizionarsi come esperti (cfr. Stivers, Mondada & Steensig 2011; Stevanovic & Peräkylä 2012). Lo status di K+ o K- può variare durante una conversazione. I partecipanti, inoltre, possono esprimere un posizionamento epistemico (*stance*) diversi dallo status che posseggono. Il posizionamento epistemico riguarda il modo in cui i partecipanti esprimono, nella costruzione del turno, le loro relazioni con un dominio epistemico. Nel corso dell'interazione, un interlocutore che ha uno status K+ può assumere una posizione K-, per esempio al fine di elicitare una risposta (si pensi alle domande poste dagli insegnanti agli studenti, generalmente a risposta nota; cfr. Mehan 1979). Ciò porta a potenziali incongruenze tra status e posizionamento epistemico, che possono essere rese rilevanti in una interazione.

I partecipanti manifestano il proprio status e posizionamento epistemico attraverso diverse risorse disponibili nella loro lingua e diverse pratiche interazionali: risorse verbali (per es., scelte morfo-sintattiche e lessicali; cfr. Kärkkäinen 2003; Heritage & Raymond 2021); l'organizzazione sequenziale della conversazione (cfr. Monzoni & Drew 2008; Van Braak & Huiskes 2022); la costituzione in gruppi e alleanze con altri co-partecipanti (cfr. Kangasharju 2012); risorse corporee e multimodali (per es., espressioni del viso; cfr. Kaukomaa *et al.* 2013; scrollare le spalle, ritirare lo sguardo, annuire, scuotere la testa); o anche rendendo rilevanti i rispettivi ruoli sociali (per es., capo-dipendente o insegnante-apprendente; cfr. Koole 2010).

Arminen & Simonen (2021: 574) notano che una delle sfide degli studi sulla competenza e conoscenza tecnica risiede nel fatto che la manifestazione di questa conoscenza rimane implicita (“one of the challenges of the study of expertise in interaction is that in many practices the exhibition of expertise is tacit rather than explicit”), e pertanto non è facilmente osservabile. Per questo guardare alla dimensione della produzione di azioni sociali tramite i turni di parola e delle risorse utilizzate per compiere queste azioni può dare un'idea di cosa effettivamente i partecipanti negoziano e manifestano ‘esplicitamente’ gli uni gli altri. In particolare, conoscenza specifica (*know-that*) e competenza tecnica (*know-how*) sembrano venire manifestate attraverso la produzione di turni contribuito da parte di un parlante a un turno ospitante di un altro (cfr. § 2.2). Inoltre, i Turni Collaborativi, pratiche di presa di turno non competitiva, permettono a un partecipante proprio di collegare esplicitamente la propria *expertise* a quella di un parlante il cui statuto e posizionamento epistemici sono riconosciuti come K+, in base all'attività in corso (per es., in sequenze di spiegazioni e di istruzioni). Ciò avviene legando il proprio turno con quello precedente prodotto dal parlante esperto, e formando insieme un Turno Collaborativo.

Infine, come già accennato, nei contesti istituzionali pluriadici, i partecipanti utilizzano la propria conoscenza degli eventi per creare “alleanze nell'opposizione” (Kangasharju 2002: 1453). La nozione di alleanza è utile al fine di capire come alcuni punti di discussione vengano affrontati come fazioni più che come partecipanti singoli. Tuttavia, in questo contributo il focus non è sulla dimensione dell'accordo nel disaccordo ma sulla costruzione congiunta di attività (come le spiegazioni), resa possibile dall'azione di rendere rilevante una posizione epistemica condivisa tra i partecipanti, che attuano questa costruzione collaborativa, incrementale, tramite i propri turni.

2.2 Turni Collaborativi

Coniato come termine tecnico da Calabria (2022), Turni Collaborativi (*Collaborative Turns*) è un iperonimo per due fenomeni che solo recentemente (cfr. Blöndal 2015; Luke 2021) sono stati raggruppati: co-costruzioni (cfr. Lerner 1991; Luke 2021) ed etero-estensioni (cfr. “etero-incrementi” – *other-increments* in Schegloff 2016 – in Calabria & De Stefani 2020, che Calabria 2022 include nella categoria più estesa di pratiche di “etero-estensione”). Queste si configurano come pratiche di costruzione condivisa di una UCT o di turni a unità multiple⁸, ovvero prese di turno non competitive ma collaborative, tramite cui un parlante può segnalare la dipendenza o l’integrazione morfo-sintattica e la continuazione o estensione azionale delle proprie produzioni linguistiche rispetto a quelle del parlante del turno precedente. In tal senso, co-costruzioni (Lerner 1991; 2004) ed etero-estensioni non sono azioni di reazione (*responsive actions*) o seconde parti di coppie adiacenti (ovvero l’azione che segue in maniera rilevante una prima parte, ad esempio una domanda, rende rilevante una seconda parte, la risposta, della coppia adiacente) ma continuazioni o estensioni dell’azione del turno precedente. In particolare:

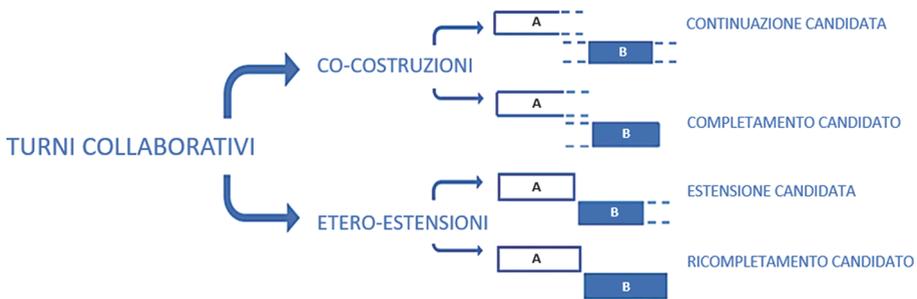
1. le co-costruzioni sono una pratica per cui un parlante A inizia un turno di parola ospitante (*host*) proiettando diverse possibili continuazioni; un interlocutore B produce un turno che costituisce un contributo (*candidate contribution*) con la continuazione o il completamento candidati (in quanto devono essere ratificati da A) del turno ospitante, ed è morfosintatticamente dipendente o integrato alla grammatica di questo;
2. le etero-estensioni sono un fenomeno per cui A produce un turno potenzialmente completo dal punto di vista grammaticale, azionale e prosodico, che non proietta possibili continuazioni; B produce un turno contributo che estende o ricompleta il turno precedente in modo morfo-sintatticamente dipendente dal turno ospitante.

In entrambe le pratiche il parlante del turno ospitante rende rilevante nel turno successivo con una ratifica (esempi ne sono una accettazione esplicita con *si*, o la ripetizione della contribuzione candidata, cfr. es. 1) che il contributo prodotto dal co-partecipante è diventato adesso parte integrante del turno ospitante: un Turno Collaborativo è quindi interazionalmente raggiunto, in modo congiunto dai due parlanti. La tabella 1, tratta da Calabria (2022), schematizza la terminologia e i rapporti tra le produzioni del parlante A e quelle di B, che raggiungono congiuntamente un TC. In particolare, mostra che le co-costruzioni di B possono essere

⁸ Per Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) una UCT costituisce la più piccola unità dotata di senso all’interno di un turno, ovvero una unità che sia completa grammaticalmente e azionalmente e sia pronunciata con prosodia discendente. Selting (2000), tra gli altri, mette in discussione il concetto di completezza, facendo appello alla temporalità e sequenzialità del parlato. Mostra, invece, che un parlante continua a parlare anche quando una azione può essere potenzialmente completa, se l’attività non viene trattata come completa, producendo turni a unità multiple (per esempio narrative, spiegazioni, istruzioni, ecc.).

continuazioni o completamenti del turno di A incompleto. Etero-estensioni possono essere ricompletamenti (etero-incrementi, nella letteratura), ma anche turni che non ricompletano ma aggiungono un altro pezzo a un turno precedente che era già potenzialmente completo. Queste distinzioni strutturali emergono dai dati (cfr. Calabria 2022) come utili ai partecipanti al fine di implementare diverse azioni. Vengono inoltre utilizzati formati grammaticali e intonazione diversi a seconda del tipo di turno contribuito fornito. L'elemento che accumuna i vari tipi di turno contribuito risiede nel fatto che il parlante del turno ospitante (A) li accetta come aggiunte collaborative del proprio progetto interazionale.

Figura 1 - Turni Collaborativi (adattato da Calabria 2022: 57)



Oltre agli elementi che pertengono alla strutturazione del turno di parola, la direzione dello sguardo costituisce anche una risorsa fondamentale, soprattutto in conversazioni pluriadiche, per mostrare che si sta costruendo un turno congiuntamente a un altro parlante. B può infatti selezionare con lo sguardo e orientare il proprio corpo verso gli stessi destinatari di A, mostrando che sta costruendo il turno *insieme* ad A e *non indirizzato* o *in risposta* ad A.

3. Corpus e metodi analitici

I dati analizzati provengono dal corpus ALIAS (Archivio di LInguA Spontanea)⁹, da cui abbiamo selezionato due riunioni d'affari di una società di consulenza a Milano, per circa 8 ore di interazioni spontanee pluriadiche, ovvero tra 4-5 parlanti (due dei quali si ripetono in ambedue le riunioni, Paolo e Annina), in italiano¹⁰.

Il corpus è stato trascritto seguendo le norme di Jefferson (2004) per il parlato e di Mondada (2018) per la multimodalità¹¹, nel quadro dei metodi utilizzati, ovvero gli strumenti di analisi empirici e qualitativi offerti dall'analisi della conversazione (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974) e dalla linguistica interazionale (Couper-Kuhlen & Selting

⁹ Raccolto all'interno di un progetto educativo (n.OWP2012/08) e finanziato dalla KU Leuven (2012-2014).

¹⁰ Tutti i partecipanti hanno fornito il consenso informato ad apparire in pubblicazioni a scopo scientifico; i nomi propri sono stati comunque pseudonimizzati e le informazioni sensibili sono state oscurate.

¹¹ Cfr. Appendice per le norme di trascrizione.

2018). Ciò significa privilegiare un'analisi emica dei dati, seguendo il susseguirsi temporale e sequenziale dei turni di parola dalla prospettiva dei partecipanti, e concettualizzando la grammatica come un fenomeno emergente in tempo reale (Hopper 2011), che permette ai parlanti di mostrare la propria comprensione reciproca dei turni *in situ*.

Sul piano metodologico sono stati intrecciati tre livelli rilevanti per l'analisi dei TC:

1. un insieme di aspetti multimodali (cfr. Hayashi 2005), in particolare il ruolo dello sguardo nella selezione del parlante successivo e di un destinatario comune da parte di più partecipanti (cfr. Calabria 2022); le espressioni facciali (cfr. Kaukomaa, Peräkylä & Ruusuvuori 2013), e l'orientamento corporeo nello spazio d'interazione (nel caso specifico, attorno a un tavolo);
2. le strutture grammaticali prodotte nei Turni Collaborativi (congiunzioni e preposizioni; proposizioni coordinate e subordinate) per legare grammaticalmente e collegare senza ambiguità al turno precedente co-costruzioni ed etero-estensioni;
3. la dimensione azionale, ovvero le azioni sociali raggiunte attraverso i TC, attraverso cui la dimensione dell'epistemicità è resa rilevante: dal mostrare di conoscere fatti relativi all'ambiente di lavoro o all'ordine del giorno della riunione, al dimostrare la propria competenza pratica (cfr. Arminen & Simonen 2021); dal fornire informazioni mancanti in sequenze di spiegazioni, al mostrare di aver acquisito conoscenze procedurali nelle riunioni precedenti (cfr. Kangasharju 2002); dal mostrarsi in disaccordo, al condividere lo status e la posizione epistemica dei co-partecipanti (cfr. Heritage & Raymond 2021).

Prima di passare all'analisi è opportuno notare un ulteriore elemento dei dati scelti. Il contesto istituzionale delle riunioni di lavoro presenta alcune specificità: le discussioni sono orientate agli obiettivi della riunione e procedono secondo un ordine del giorno; a differenza di altre interazioni pluriadiche (cfr. Goodwin 2013), i turni sono per lo più rivolti a tutti i partecipanti co-presenti; asimmetrie gerarchiche possono emergere nell'interazione per la presenza di ruoli prestabiliti all'interno dell'azienda, rendendo le opportunità dei partecipanti di prendere parte alle discussioni non alla pari; i parlanti si orientano alla "serialità" degli incontri: la conoscenza acquisita durante occasioni precedenti diventa rilevante nell'interazione corrente (cfr., tra gli altri, Heritage & Drew 1992; Kangasharju 2002; Arminen 2017).

4.1 *Aggiungere un'informazione mancante tramite etero-estensione*

L'estratto 2 mostra un caso in cui una co-partecipante rende rilevante di essere al corrente della spiegazione fornita dal parlante in corso, auto-selezionandosi e fornendo un'informazione mancante, tramite un'etero-estensione. Durante una riunione della società, Annina (ANN) sta per introdurre l'argomento successivo all'ordine del giorno (non riprodotto nell'estratto), quando Paolo (PAO) suggerisce invece di fare "un inquadramento generale della situazione societaria" (righe 01-04) per aggiornare Mario (MAR) e Duilio (DUI).

Es.2 Mi13PROIIFULL, 55:41-55:53¹²

01 PAO *€h:: io: credo però per- pe:- >che prima bisognereb-*
 PAO *guarda in basso di fronte a sé----->*

 ANN €guarda PAO----->

02 *\$si si debba< fare€#>+un ingua[dramento]€*gene\$rale&+€#

 PAO *guarda ANN----->*guarda giù-->

 PAO +annuisce----->+

 ANN €guarda giù----->€chiude occhi€

 ANN \$annuisce----->\$

 ANN €fa un circolo con le mani e culmina

 con mano aperta e palmo all'insù->

 fig #fig. 1----->



fig. 1

03 ANN [certo.]

04 PAO &€[della situazione, (0.5) bo- (0.7) societaria.*

 PAO ----->*

 ANN €guarda PAO-->r.07

05 MAR [°certo.°]

06 MAR *°certo.°=

 PAO *guarda ANN---->

07 ANN €\$>=si cer[to.]*\$>

 PAO ----->*

 ANN €guarda giù-->r.10

 ANN \$annuisce----->\$

 ANN €scrolla spalle->>

08 PAO *[che:^]è stata fatta ieri nel board.

 PAO *guarda in basso di fronte a sé-->>

09 (0.3)

10 PAO €allora,

 ANN €guarda MAR-->r.12

11 PAO •(0.2)

 *scrive su fogli di fronte a sé-->>

12 → ANN che è una novità.

 ANN ----->€guarda giù-->>

13 #\$ (0.2) \$#

 ANN \$inclina la testa a sinistra

 e scrolla le spalle\$

 fig #fig.2----->#



fig. 2

14 PAO è una novità.

¹² Un'analisi di questo estratto focalizzata sulla pratica di etero-incrementazione è presente anche in Calabria & De Stefani (2020). L'attenzione in quel caso non è posta sulla epistemicità e sulla multimodalità.

Alla riga 02, Annina fa un gesto della mano in corrispondenza della parola “inquadramento” pronunciata da Paolo. Il gesto culmina in mano aperta e palmo rivolto verso l’altro (*palm-up open hand gesture*) (fig. 1) che Müller (2004) associa alla ricezione di un’informazione ovvia. Annina reagisce precocemente alle parole di Paolo e alla riga 03 manifesta verbalmente il suo accordo, ancor prima che il turno di Paolo sia finito.

Alla riga 04 il turno di Paolo è potenzialmente completo dal punto di vista grammaticale, pragmatico e prosodico, e in effetti alle righe 05-06 Mario, che è il destinatario dello sguardo di Paolo, esprime un accordo precoce in sovrapposizione e poi uno in chiaro alla fine del turno di Paolo. Annina ripete il suo accordo (r. 07), ma scrolla le spalle, segnalando così la ricezione di un’informazione nota (cfr. Streeck 2009 e nota 4, pag. 28). Successivamente è Paolo ad auto-selezionarsi e ad auto-estendere il proprio turno alle righe 01-04 con una proposizione relativa il cui referente lessicale non è chiaro (nonostante “fatta” sia in accordo grammaticale con “situazione societaria” in quanto femminile singolare, semanticamente è “l’inquadramento generale”, maschile singolare, a esser ‘fatto’, non la situazione). Segue una pausa, in cui nessuno dei co-partecipanti si seleziona o dimostra di trattare l’ambiguità referenziale come problematica. Alla riga 10, quindi, Paolo si orienta a proseguire con un nuovo turno che inizia con “allora” (cfr. Bazzanella & Borreguero Zuloaga 2011), mentre Annina inizia a guardare Mario. Segue una breve pausa – durante la quale Paolo scrive su fogli posti sul tavolo davanti a sé, ai quali orienta corpo e sguardo – e Annina ne approfitta per auto-selezionarsi (r. 12) ed estendere il turno di Paolo utilizzando lo stesso formato del turno alla riga 08 (che diventa il turno ospitante): una proposizione relativa il cui referente specifico è ambiguo. Annina guarda e rivolge il proprio turno a Mario, che diventa il destinatario comune a lei e Paolo; inoltre, scrolla le spalle mentre muove in avanti le labbra (fig. 2). Alla riga 14 Paolo ratifica l’etero-estensione di Annina ripetendone parzialmente il turno (senza il ‘che’ polivalente, risorsa che rende dipendente il turno di Annina dal parlato precedente). In questo modo Annina e Paolo formano un turno collaborativo rivolto allo stesso destinatario, Mario. Annina dimostra quindi che sta parlando congiuntamente a Paolo di informazioni note ad entrambi e che è in grado di aggiungere un elemento nuovo. Dimostra anche, attraverso il comportamento corporeo (scrolla le spalle, inclina la testa, e porta avanti le labbra; cfr. fig. 2), che per lei le informazioni di Paolo sono note. In tal modo, si costituisce con lui nella fazione dei parlanti K+ che si rivolgono a partecipanti K– (Mario e Duilio), non informati sui fatti.

4.2 *Dimostrare conoscenza dell’ambiente lavorativo tramite co-costruzione*

Nell’estratto 3 la comprensione dei fatti rivela una posizione epistemica condivisa non solo con il parlante in corso ma anche con un’altra co-partecipante il cui status epistemico è pari. Due turni in co-costruzione permettono a due partecipanti di esprimere la loro conoscenza pregressa circa fatti relativi all’ambiente lavorativo. Durante una differente riunione della stessa società, Paolo (PAO) parla con Annina (ANN), Ezio (EZI), Pamela (PAM) e Vania (VAN) di un loro “client” (*sic* riga 02), una banca, che ha richieste specifiche per il tecnico della loro società (righe 01-04).

Es.3 Mi13PROIFULL, 02:31:37-02:32:01

01 PAO *√€li ci trovavamo con un^account .h che (.) eh o con un
 PAO *guarda ANN----->r.07
 EZI √guarda PAO----->r.09
 ANN €guarda PAO----->r.15

02 client meglio [(0.2) che:^eh-] (0.2) aveva&

03 EZI [((schiarisce la gola))]

04 PAO &pretese: (0.2) tecniche (0.2) molto p- p- precise.

05 PAO fper cui andava^a invadere il campo tecnico.f

06 TUTTI [((ridacchiano))]

07 PAO [↑e dall'altra parte <un tecnico che di*[ceva>]
 PAO ----->*guarda EZI->r.09

08 → EZI [sta]&

09 EZI &[attento:]*√€
 PAO ----->*

 EZI ----->√

10 TUTTI +[((ridono))]+
 PAO +annuisce---->+

11 → ANN *√[°tu° hc:he ca;zzoh√#fai* [<nel mio campo?>
 PAO *guarda ANN----->*EZI----->r.15
 EZI √guarda ANN----->√PAO----->

 PAO +annuisce sorridente----->

 fig #fig.1----->>



fig. 1

12 TUTTI #[((ridono)) [((ridono))]
 fig #fig.2-->>



fig. 2

13 PAO [>€e che cosa fai-

14 ANN *eh sì.
 PAO *guarda ANN-->

15 PAO fhe- e >hche hcosa hfai<* nel mio campo,€* .h€+
 PAO ----->*guarda EZI----->*

 ANN ----->€

 PAO ----->+</p>
</div>

Mentre introduce l'episodio del "client", Paolo produce un turno (r. 05) con voce sorridente (segnalata dal simbolo £; cfr. Appendice) evidenziando così il carattere scherzoso dell'episodio che sta riportando. Alla riga 07 Paolo introduce il tecnico e con il verbo "diceva" alla fine del turno proietta discorso riportato di quest'ultimo (cfr. Calaresu 2000). Intanto, Annina dimostra, annuendo, che sta monitorando la traiettoria interazionale del turno di Paolo. Ma alle righe 08-09 è Ezio ad auto-selezionarsi, in sovrapposizione con il turno di Paolo, e fornire una co-costruzione con il turno ospitante di citazione proiettato da Paolo (r. 07), pronunciando l'ipotetica ammonizione del tecnico, con voce sorridente ("sta attento"). Nonostante l'uso del verbo alla seconda persona singolare dell'imperativo, risulta chiaro che Ezio non sta rivolgendole le sue parole a Paolo, come dimostrato dal cambiamento della qualità della voce di Ezio (indicatore di discorso diretto secondo, per esempio, Klewitz & Couper-Kuhlen 1999); il suo turno è così trattato da Paolo come discorso diretto; Paolo annuisce e gli altri partecipanti ridono (r. 10).

Ezio dimostra così di capire il carattere scherzoso di questo episodio, ma dimostra anche il suo posizionamento epistemico K+ rispetto alla conoscenza (e comprensione) di fatti inerenti al loro ambiente lavorativo. Alla riga 11, Annina si allinea all'attività di Ezio (righe 08-09), pronunciando una seconda citazione e co-costruendo così il turno di Paolo (r. 07). Anche il turno di Annina è una citazione delle parole del tecnico: cambia la qualità di voce e pronuncia una parolaccia (cfr. Calabria & Sciubba 2022) con tono di voce scherzoso. La sua non è una domanda che rende rilevante una risposta, ma piuttosto mette in scena l'atteggiamento del tecnico. Anche Annina dimostra quindi di capire il carattere scherzoso dell'episodio impostato da Paolo e si unisce a Ezio nel mostrare il suo posizionamento epistemico K+, non tanto rispetto alla presunta autenticità del discorso riportato, quanto piuttosto a certi episodi che possono verificarsi nel loro contesto lavorativo. Alla riga 11 Paolo annuisce e sorride mentre il turno di Annina progredisce (fig. 2). Alla riga 12, tutti i partecipanti ridono, dimostrando di trattare il discorso diretto co-costruito da Paolo, Ezio e Annina come un episodio dai toni scherzosi. Alla riga 13, Paolo inizia in sovrapposizione a ratificare il turno di Annina, ripetendone parzialmente il turno (r. 11), ma si interrompe. Alla riga 14, segue alla sua citazione un accordo verbale esplicito di Annina accompagnato da un'espressione multimodale: apre la mano destra leggermente e sorride divergendo lo sguardo. In tal modo Annina indica, a parole e con il corpo, la sua completa comprensione dell'episodio che Paolo aveva iniziato a narrare. Alla riga 15 Paolo ratifica nuovamente, in chiaro, il turno di Annina. Ne ripete una parte più estesa, accettandolo così come la citazione proiettata. Il suo turno, pronunciato sorridendo, chiude l'episodio iniziato alla riga 01. Arminen & Simonen (2021) notano che dimostrare la conoscenza che si basa sull'esperienza pregressa in contesti professionali è il modo più efficace per progredire nella conversazione; in questo caso, ciò è anche funzionale a mostrare comprensione del carattere scherzoso della conversazione.

5. *Discussione e osservazioni conclusive*

Per rispondere alle domande di ricerca adottando la prospettiva conversazionale del *why that now?* (Sacks & Schegloff 1973: 76), o in italiano “Perché questa cosa (proprio) adesso?” (v. anche Pauletto 2020: 31)¹³, è utile comparare i due estratti sopra esaminati. In particolare, ci chiediamo: perché proprio questi turni contributo vengono prodotti dopo dei turni che trattano quindi come ospitanti (formando con essi Turni Collaborativi)? Nell’estratto 2, Annina coglie l’ultima opportunità prima che Paolo prosegua, per auto-selezionarsi (r. 12) e mostrare il proprio posizionamento epistemico, ovvero condividere lo status epistemico K+ di Paolo, e informare insieme a lui i loro comuni destinatari K-. Lo fa attraverso una pratica di costruzione di turno collaborativa (etero-estensione) implementata tramite specifiche scelte sintattiche (l’uso di una proposizione relativa), e tramite una manifestazione corporea complessa che include orientamento del corpo e dello sguardo (rivolgersi verso lo stesso destinatario di Paolo, scrollare le spalle, fare determinati gesti della mano e una specifica espressione facciale).

Nell’estratto 3, due partecipanti, Ezio e Annina, completano la proiezione interazionale e grammaticale di Paolo (il discorso riportato), producendo due citazioni dirette in dipendenza dal verbo di dire usato da Paolo. Questo permette loro di mostrare di aver capito e di co-costruire il carattere (scherzoso) dell’episodio proiettato da Paolo. Permette loro anche di affiliarsi allo status epistemico di Paolo, mostrando il loro posizionamento epistemico condiviso di K+, rispetto a fatti inerenti all’ambiente lavorativo di cui fanno parte. Condividere lo status epistemico di un parlante prevale qui sull’autenticità del discorso che viene riportato: Ezio e Annina non hanno accesso epistemico ai fatti narrati, ma ciò non impedisce loro di manifestarne visibilmente la comprensione. In questo senso, l’utilizzo del discorso diretto favorisce la co-costruzione verbale e multimodale dell’episodio. Al contrario, le altre partecipanti, Pamela e Vania, non prendono la parola, ma si affiliano alla dimensione ilare co-costruita dagli interlocutori, ridendo. In tal modo, dimostrano anche apertamente a Paolo e agli altri partecipanti la loro partecipazione.

Come si è visto, attraverso un turno contributo, i co-partecipanti compiono azioni sociali che rendono rilevante il loro status e/o posizionamento epistemico, in relazione a quello del parlante in corso. In entrambi i casi presentati il parlante che apre le sequenze, Paolo, è il dirigente della società; pertanto, il suo status epistemico K+ è quello che Annina (vice) ed Ezio (impiegato) cercano di eguagliare, differenziandosi da partecipanti K-, che si configurano invece come i destinatari di questa conoscenza esperta.

Nel contesto professionale diventa rilevante sia dimostrare il proprio posizionamento epistemico condiviso con il parlante precedente al fine di poter unirsi nella fazione dei parlanti K+ nell’attività di informazione (esempi. 1 e 2, relativi al *know-*

¹³ Ovvero, perché un turno di parola viene prodotto nel momento della conversione in cui viene prodotto, generando l’ordine in tutti i punti della conversazione postulato da Sacks, Schegloff & Jefferson (1974).

how; cfr. Arminen & Simonen 2021 e Kangasharju 2002); che dimostrare di capire il carattere (scherzoso, serio, ecc.) e di aver compreso il possibile andamento di un dato episodio, sulla base della propria conoscenza professionale pregressa (esempio 3, relativamente al *know-that*; cfr. Arminen & Simonen 2021). In quest'ultimo caso, un parlante può anche condividere il posizionamento epistemico di co-partecipanti $K=$ (non solo $K+$; cfr. Annina ed Ezio in es. 3), a seconda del ruolo che i partecipanti mostrano di avere durante la riunione e quindi nell'interazione.

Tutto ciò produce una riconfigurazione del quadro partecipativo (Goffman 1981) e una costruzione congiunta dei toni (scherzosi, in questo caso) dell'interazione. Inoltre, i due episodi analizzati – una spiegazione e una narrazione – dimostrano, in coerenza con la letteratura sulle interazioni sui luoghi di lavoro (cfr., tra gli altri, Kangasharju 2002; Arminen & Simonen 2021), come in una riunione sia rilevante, durante attività differenti, dimostrare di aver capito e di conoscere fatti e informazioni condivise da altri partecipanti (soprattutto se $K+$) al fine di proseguire con il punto successivo dell'agenda della riunione. L'obiettivo per i partecipanti è poter procedere nell'interazione. Questo viene facilitato (come già notato da Kangasharju 2002) dall'ottenere espressioni di alleanza esplicite. Costituirsi in fazioni si rivela inoltre un modo efficace in cui i partecipanti gestiscono la propria autorità competente (*relative authority*) nel processo di negoziazione interazionale dei loro diritti e delle loro responsabilità pertinenti al loro ruolo (“differential rights and responsibilities” in Stivers, Mondada & Steensig 2011: 3), tipico dei contesti istituzionali pluriadici. Ciò è dovuto al fatto che il parlante che fornisce un turno contribuito, nel collegare il proprio turno a quello del parlante precedente collega direttamente la sua posizione epistemica a quella del parlante esperto, non in conflitto né in risposta a questa posizione. Auto-selezionarsi con una presa di turno collaborativa e non competitiva permette quindi ai partecipanti (in situazioni di asimmetria) di dimostrare il proprio accesso epistemico, e allo stesso tempo di garantire al parlante in corso il diritto di continuare a parlare.

In conclusione, attraverso pratiche di costruzione di Turni Collaborativi, realizzate verbalmente e multimodalmente, i partecipanti possono formare fazioni o alleanze e allinearsi all'attività in corso di co-partecipanti esperti e superiori epistemicamente ($K+$), rivendicando con questi una conoscenza professionale condivisa; e/o allinearsi all'attività di co-partecipanti con i quali condividono lo stesso posizionamento (e in certi casi lo stesso status) epistemico. In tal modo, la progressività dell'interazione viene assicurata in modo condiviso. La dimensione multimodale (lo sguardo, i gesti, le espressioni facciali, ecc.) diventa inscindibile da quella puramente linguistica (Hayashi 2005), nel momento in cui si analizzano delle interazioni nella loro ecologia naturale: considerare il parlato-in-interazione in un'ottica multimodale permette infatti di rispondere alla domanda “Perché questa cosa (proprio) adesso?”, sulla base di ciò che i partecipanti stessi monitorano nella progressione di una conversazione – ciò a cui si orientano, i loro posizionamenti (deontico, epistemico) e cosa rendono rilevante – ben oltre ciò che esprimono verbalmente.

Ringraziamenti

Ringraziamo Elwys De Stefani e Christina Mack per i loro preziosi commenti che hanno favorito lo sviluppo delle argomentazioni di questo contributo. Ringraziamo inoltre i due revisori anonimi per i loro commenti utili e puntuali.

Bibliografia

- Arminen, Ikka. 2017. *Institutional interaction: Studies of talk at work*. London: Routledge.
- Arminen, Ikka & Simonen, Mika. 2021. Expertise as a domain in interaction. *Discourse Studies* 23(5). 577-596.
- Auer, Peter. 2005. Projection in interaction and projection in grammar. *Text-Interdisciplinary journal for the study of discourse* 25(1). 7-36.
- Bazzanella, Carla & Borreguero Zuloaga, Margarita. 2011. 'Allora' e 'entonces': problemi teorici e dati empirici. *Oslo Studies in Language* 3(1). 7-45.
- Blöndal, Þórunn. 2015. *Where grammar meets interaction: Collaborative production of syntactic constructions in Icelandic conversation*, Tesi di dottorato, University of Helsinki.
- Calabria, Virginia. 2022. *Collaborative grammar: the temporality and emergence of clause combination in Italian talk-in-interaction*. Tesi di dottorato, KU Leuven/Université de Neuchâtel.
- Calabria, Virginia & De Stefani, Elwys. 2020. Per una grammatica situata: Aspetti temporali e multimodali dell'incrementazione sintattica. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 44(3). 571-601.
- Calabria, Virginia & Sciubba, Maria Eleonora. 2022. "Adesso m'incazzo!": swearwords as resources for managing negative emotions in interaction *MediAzioni* 33. D4-D28.
- Calaresu, Emilia. 2000. *Il discorso riportato. Una prospettiva testuale*. Modena: Il Fiorino.
- Couper-Kuhlen, Elisabeth & Selting, Margret. 2018. *Interactional Linguistics: Studying Language in Social Interaction*. Cambridge: CUP.
- Goffman, Erving. 1981. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, Charles. 2013. The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of Pragmatics* 46(1). 8-23.
- Hayashi, Makoto. 2005. Joint turn construction through language and the body: Notes on embodiment in coordinated participation in situated activities *Semiotica* 156. 21-53.
- Heritage, John. 2012. Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge. *Research on Language & Social Interaction* 45(1). 1-29.
- Heritage, John & Drew, Paul. 1992. Talk at work. In Heritage, John, & Drew, Paul (a cura di), *Interaction in institutional settings*, 359-417. New York: Cambridge University Press.
- Heritage, John & Raymond, Geoffrey. 2021. Preference and Polarity: Epistemic Stance in Question Design. *Research on Language and Social Interaction* 54(1). 39-59.
- Hopper, Paul. 2011. Emergent grammar and temporality in interactional linguistics. In Auer, Peter & Pfänder, Stefan (a cura di), *Constructions: Emerging and Emergent*, 22-44. Berlin: De Gruyter.

- Jefferson, Gail. 2004. Glossary of transcript with an introduction. In Lerner, Gene H. (a cura di), *Conversation Analysis. Studies from the first generation*, 13-31. Amsterdam-Philadelphia: Benjamins.
- Kangasharju, Helena. 2002. Alignment in Disagreement: Forming Oppositional Alliances in Committee Meetings. *Journal of Pragmatics* 34(10-11). 1447-1471.
- Kärkkäinen, Elise. 2003. *Epistemic Stance in English Conversation: A Description of Its Interactional Functions, with a Focus on "I think"*. Amsterdam-Philadelphia: Benjamins.
- Kaukomaa, Timo & Peräkylä, Anessi & Ruusuvuori, Johanna. 2013. Turn-opening smiles: Facial expression constructing emotional transition in conversation. *Journal of Pragmatics* 55. 21-42.
- Klewitz, Gabriele & Couper-Kuhlen, Elizabeth. 1999. Quote–unquote? The role of prosody in the contextualization of reported speech sequences. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)* 9(4). 459-485.
- Koole, Tom. 2010. Displays of Epistemic Access: Student Responses to Teacher Explanations. *Research on Language and Social Interaction* 43. 183-209.
- Lerner, Gene H. 1991. On the syntax of sentences-in-progress. *Language in Society* 20(3). 441-458.
- Lerner, Gene H. 2004. Collaborative turn sequences. In Lerner, Gene H. *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, 225-256. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Luke, Kang Kwong. 2021. Parties and voices: on the joint construction of conversational turns. *Chinese Language and Discourse* 12(1). 6-34.
- Mehan, Hugh. 1979. *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard: Harvard University Press.
- Mondada, Lorenza. 2018. *Conventions for multimodal transcription* <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription>.
- Monzoni, Chiara & Drew, Paul. 2008. Inter-interactional contexts of story-interventions by non-knowledgeable story recipients in (Italian) multi-person interaction. *Journal of Pragmatics* 43(2). 197-218.
- Müller, Cornelia. 2004. Forms and uses of the Palm Up Open Hand: A case of a gesture family. *The semantics and pragmatics of everyday gestures* 9. 233-256.
- Pauletto, Franco. 2020. L'analisi della conversazione per valutare l'autenticità dei materiali audio per l'insegnamento dell'italiano L2: una proposta metodologica. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 7(2). 28-50.
- Sacks, Harvey & Schegloff, Emanuel A. 1973. Opening up Closings. *Semiotica* 8(4). 289-327.
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail. 1974. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language* 50(4). 696-735.
- Schegloff, Emanuel A. 1995. Parties and Talking Together: Two Ways in Which Numbers Are Significant for Talk-in-Interaction. In ten Have, Paul & Psathas, George (a cura di), *Situated Order: Studies in Social Organization and Embodied Activities*, 31-42. Washington: University Press of America.
- Schegloff, Emanuel A. 2016. Increments. In Robinson, Jeffrey D. (a cura di), *Accountability in Social Interaction*, 239-263. Oxford: Oxford University Press.

- Selting, Margaret. 2000. The construction of units in conversational talk. *Language in Society* 29(4). 477-517.
- Stevanovic, Melisa & Peräkylä, Anssi. 2012. Deontic authority in interaction: The right to announce, propose, and decide. *Research on Language & Social Interaction* 45(3). 297-321.
- Stivers, Tanya. 2021. Is conversation built for two? The partitioning of social interaction. *Research on Language and Social Interaction* 54 (1). 1-19.
- Stivers, Tanja & Lorenza, Mondada & Steensig, Jakob. 2011. *The morality of Knowledge in Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Streeck, Jürgen. 2009. *Gesturecraft: The manu-facture of meaning*. Amsterdam-Philadelphia: Benjamins.
- Van Braak, Marije & Huiskes, Mike. 2022. 'Doing being an expert': A conversation analysis of expertise enactments in experience discussions in medical education. *Linguistics and Education* (69). <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101052>.

Appendice

Convenzioni di trascrizione per il parlato (Jefferson 2004; Mondada 2018)

(.)	pause breve (fino 0.2 secondi)
(2.4)	pausa misurata, silenzio (in secondi)
[]	inizio e fine di sovrapposizione
(forse)	parlato incerto
(ciò;c'ho)	alternative
()	segmento incomprensibile/inaudibile
((ride))	commenti della trascrittrice
do↑mani	il segmento che segue ↑ è pronunciato con tono di voce più acuto
futu↓ro	il segmento che segue ↓ è pronunciato con tono di voce più grave
.	intonazione finale discendente
,	intonazione continuativa
?	intonazione finale ascendente
FORTE	volume alto
°meno°	volume basso
°°piano°°	sussurrato
<u>certo</u>	pronuncia enfatica
:	allungamento della sillaba
semp-	interruzione
e^anche	legamento
< >	eloquio più lento rispetto al resto del parlato
> <	eloquio più veloce rispetto al resto del parlato
davve ^h ro	pronuncia con udibile respirazione o risata
.h	inspirazione
h	espirazione
e	schwa
&	continuazione dello stesso turno su un'altra linea
£ciac£	voce sorridente o risata soppressa
=	allacciamento senza micro pause tra una riga di parlato e l'altra
PAO	*sguardo +movimenti testa/espressioni volto *mani/altri gesti
ANN	£sguardo \$movimenti testa/espressioni volto »mani/altri gesti
EZI	√sguardo ◊movimenti testa/espressioni volto †mani/altri gesti
MAR/VAN	@sguardo \$movimenti testa/espressioni volto @mani/altri gesti
DUI/PAM	%sguardo Δmovimenti testa/espressioni volto ◊mani/altri gesti

VALERIA CARUSO¹, LUCIA DI PACE¹

I saperi alimentari e la loro descrizione linguistica e multimodale. Esempi da *ALMA: Atlante Linguistico Multimediale della diversità Alimentare bio/culturale*

Abstract

Multimodality is an essential component in the analysis and description of the language used to talk about food. It is almost impossible to describe the types of bread produced in certain geographical areas without showing their images – examples are given in the paper. It is also difficult to understand food practices and traditions without seeing them or listening to the descriptions of their producers and practitioners. Furthermore, the packaging of all industrial food products uses a specific language and paralinguage. With the aim of representing the complexity of food language, this paper illustrates the features of *ALMA: Atlante Linguistico Multimediale della diversità Alimentare bio/culturale* (*ALMA: Multimedia Linguistic Atlas of Bio/Cultural Food Diversity*), an online resource currently being implemented. ALMA contains two types of lexicographical records to illustrate the “words for food” (everyday and technical/specialised language) and the “words for choosing food” (language and paralinguage used for marketing), both of which will be dealt with in the paper.

Introduzione²

I canali informativi del web più popolari – dai social a Wikipedia – diffondono notizie servendosi di diversi tipi di supporti multimediali e l’informazione scritta è quasi sempre accompagnata da immagini e video che rendono i processi informativi esperienze compiutamente multimodali. Il così detto “sapere operativo” (Tarp 2008), che guida le abilità pratiche e i processi esecutivi per realizzare operazioni concrete, non è stato mai così accessibile e documentabile ma resta sostanzialmente inesplorato tra le discipline che, come la lessicografia e la terminografia, dovrebbero occuparsene. Un contributo in questa direzione è Lew (2010), mentre alcuni atlanti linguistici-etnografici hanno cominciato, in anni recenti, a rendere accessibili documentazioni multimediali di saperi procedurali, anche di tipo alimentare, come l’*Atlante Linguistico della Sicilia* (Ruffino 1995) e, in particolare, il *Vocabolario Atlante Multimediale della Sicilia* (VAMS, si veda anche Matranga

¹ Università degli Studi di Napoli ‘L’Orientale’.

² Il contributo è frutto della ricerca condivisa delle autrici. Sono di Valeria Caruso i parr. 1, 2, 4; di Lucia di Pace i parr. 5, 5.1, 5.2; i parr. 3 e 6 sono stati elaborati insieme, mentre la metodologia lessicografica descritta nel par. 5.2 è da attribuirsi a Valeria Caruso.

2011)³. Di contro, appaiono poco credibili le premonizioni più estreme, come quella di Talib (2009) che aveva immaginato dizionari specialistici multimediali non linguistici, in grado di svolgere una funzione compiutamente informativa usando esclusivamente file con audio e video sprovvisti di qualsiasi forma di parlato. L'indicizzazione dei contenuti, che è la funzione essenziale dei dizionari e delle risorse informative in genere, può essere infatti assolta solo da codici comunicativi basati su segni discreti che siano, preferibilmente, anche doppiamente articolati. Un'opera multimodale, che sia anche non linguistica, deve necessariamente indicizzare i propri contenuti utilizzando un codice comunicativo che, tuttavia, sarà sempre meno efficiente di una lingua naturale.

Le lingue, di contro, codificano informazioni multimodali sin dal livello micro-linguistico, grammaticalizzando informazioni sulla realizzazione delle azioni o degli eventi attraverso specifiche relative al tempo, al modo o all'aspetto nei predicati enunciativi. Com'è noto, queste dimensioni sono ampiamente studiate nelle riflessioni linguistiche, mentre le codifiche di conoscenze multimodali più complesse, relative ad aspetti anche etnoantropologici, vengono indagate da prospettive per lo più sociolinguistiche e pragmatiche. È il caso delle ricerche più recenti sulla lingua del cibo e delle pratiche alimentari (Rüdiger & Mühleisen 2020; Tovaes & Gordon 2020), analizzate per lo più in ottica discorsiva come istanze di negoziazione dello status sociale.

Studi precedenti di Silvestri (1999, 2006, 2007a, 2007b, 2009; Silvestri *et al.* 2002) hanno invece delineato un metodo di analisi organica per esplorare in particolare la lingua dell'alimentazione, dai livelli micro- a quelli macro-linguistici. Queste ricerche rappresentano il punto di partenza da cui si è partiti per la costruzione di *ALMA: Atlante Linguistico Multimediale della diversità Alimentare bio/culturale*, una risorsa online in corso di implementazione, che intende promuovere l'interculturalità e la conoscenza delle lingue attraverso lo studio delle pratiche alimentari di aree emblematiche per le loro tradizioni. Oggetto del presente contributo è la descrizione della struttura generale di *ALMA* e del suo database, assieme alle voci lessicografiche che organizzano i dati raccolti.

È stata in tal senso condotta una esplorazione-pilota sul territorio campano che ha consentito di corredare le tipologie di descrizioni proposte da Silvestri con contenuti multimediali inediti per illustrare diversi aspetti della multimodalità legata agli alimenti e lessicalizzata dalle "parole per il cibo": dalle forme ai colori, dalle procedure di elaborazione dei prodotti a tutti i rituali connessi alla sfera alimentare. Alcuni dei dati ricavati da circa sette ore di interviste a panificatori campani saranno presentati in queste pagine per illustrare l'*Atlante*, il cui nome è evocatore delle componenti bio/culturali che si intendono mettere in risalto: *alma* assume significati diversi in diverse lingue e culture, ad esempio, in latino è 'nutriente', in italiano antico 'anima', 'mela' in ungherese.

³ Si ringrazia un revisore anonimo per averci indicato queste opere di pregio e le ricerche ad esse collegate.

Accanto all'illustrazione multimediale delle “parole per il cibo”, un ulteriore elemento di novità introdotto da *ALMA* è l'analisi della lingua e della paralingua che viene usata per la commercializzazione dei prodotti alimentari, indagata a partire da quelle che vengono qui chiamate le “parole per scegliere il cibo”. Queste ultime, pur sempre collegate alle “parole per il cibo” (fig. 2), compendiano tutti gli aspetti linguistici del confezionamento alimentare che guidano i consumatori nei loro acquisti. Si è deciso di denominare questa sezione attraverso l'impiego del verbo *scegliere* con riferimento a un'ampia letteratura che si è sviluppata in diverse scienze sociali sulle motivazioni delle scelte alimentari. La parola *scelta* è una parola chiave e caratterizzante di tali studi, a partire da quelli citati nel presente contributo, come Shepherd & Raats (2006), Cavazza & Guidetti (2020, cfr. § 5).

Le due tipologie di voci saranno oggetto di una illustrazione specifica, offrendo una visione d'insieme dei dati linguistici che la ricerca metterà a disposizione.

1. Metodologia di *ALMA*

Il presupposto metodologico delle analisi di Silvestri consiste nel considerare gli alimenti come “prodotti” di una filiera, scandita da diverse “procedure”, o lavori, necessari alla loro creazione e al consumo (fig. 1). Come sostiene Silvestri (2010), “ogni nome di alimento si riferisce sempre al punto apicale [...] di un processo di elaborazione”, spesso suddiviso in fasi diverse, o “specificazioni contestuali”. Per esempio, prendendo in considerazione l'alimentonimo *pane*, possiamo suddividere i diversi momenti della sua produzione in “livelli di elaborazione successivi” e identificare, al secondo di questi livelli (fig. 1, secondo livello), la *macinazione*, *selezione*, *macerazione* e altri, indicati nell'elenco che segue:

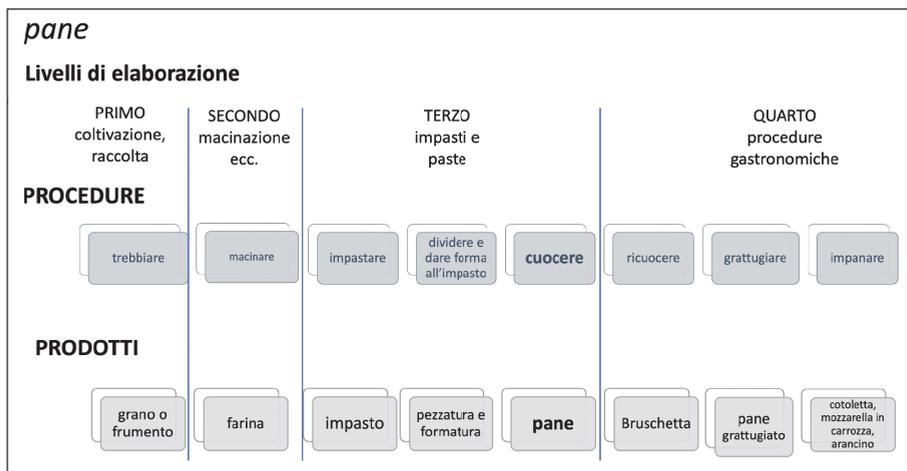
- 2.1 macinazione
 - 2.1.1 farina o frumento
 - 2.1.2 crusca
- 2.2 selezione
- 2.3 macerazione
- 2.4 tritatura
- 2.5 torrefazione
- 2.6 decorticazione
- 2.7 brillatura ecc.

Nella lista compaiono anche due prodotti della *macinazione*, la *farina* (o *frumento*) e la *crusca*, indicati come un suo sottolivello. Altri prodotti delle diverse “specificazioni contestuali” potranno essere aggiunti non appena verranno identificati con la raccolta dei dati.

Questa modalità descrittiva ambisce ad una ricognizione estensiva delle parole che compongono le filiere produttive di alimenti di base per una specifica cultura. Punto di partenza delle ricognizioni di *ALMA* è infatti il pane, assieme alle procedure e ai prodotti necessari alla sua elaborazione. Tutti i termini identificati

nei diversi “livelli di elaborazione” diventano perciò i nodi di una rete di relazioni iperonimiche, che Silvestri immaginava come un “albero di generazione lessicale” (*ib.*) per designare tutti i prodotti alimentari. Il punto apicale dell’albero sono le procedure dell’ingestione, ovvero i pasti, che portano a termine la filiera produttiva.

Figura 1 – *Albero di generazione lessicale usato in ALMA*



Proprio i pasti possono diventare infatti lessicalizzazioni cariche di implicazioni etnolinguistiche. Silvestri cita al riguardo due parole abruzzesi, la *panarda* e la *scàzzeca*, alimentonimi di due rituali connotati in senso opposto: il primo, è un pranzo invernale in cui i commensali devono ingerire una lunga serie di portate (anche cinquanta!), il secondo è il magro pasto dei mietitori a base di pane unto d’olio, alici salate e vino fresco (Silvestri 2010).

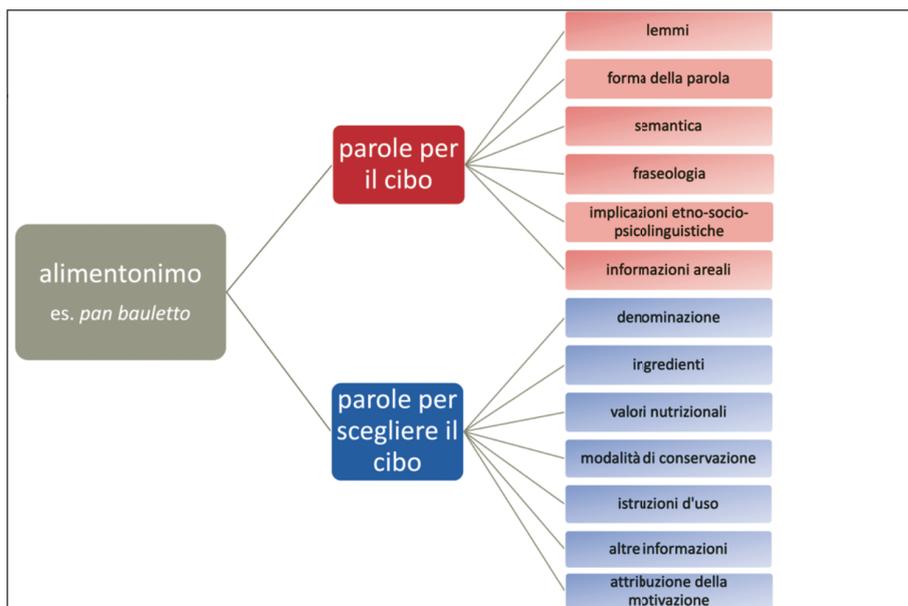
Attraverso questa metodologia è quindi possibile descrivere la lingua del cibo e delle tradizioni alimentari, catturandone anche la complessità multisensoriale, come gli odori e i sapori associati a ogni livello di elaborazione, ma anche i saperi procedurali codificati linguisticamente.

Accanto a questi, ulteriori elementi di novità per la descrizione linguistica emergeranno in relazione alle “parole per scegliere il cibo”. Ad esempio, i nomi comuni degli alimenti possono coincidere o differenziarsi rispetto alle denominazioni merceologiche, che rappresentano “i nomi che la legge ha dato ai prodotti alimentari” (Germanò *et al.* 2020: 34). Questi termini, in aggiunta a tutti quelli che compaiono sulle etichette delle confezioni alimentari, consentono infatti di analizzare aspetti legali e commerciali, espressi con segni linguistici e paralinguistici (es. pittogrammi e loghi).

2. Struttura generale di ALMA

Come illustrato dallo schema della figura 2, le componenti di *ALMA* rappresentano due diverse possibilità descrittive degli alimentonimi, che sono la chiave di accesso a tutte le componenti della risorsa.

Figura 2 – Struttura del database di *ALMA* e informazioni contenute nelle voci lessicografiche delle “parole per il cibo” e “parole per scegliere il cibo”



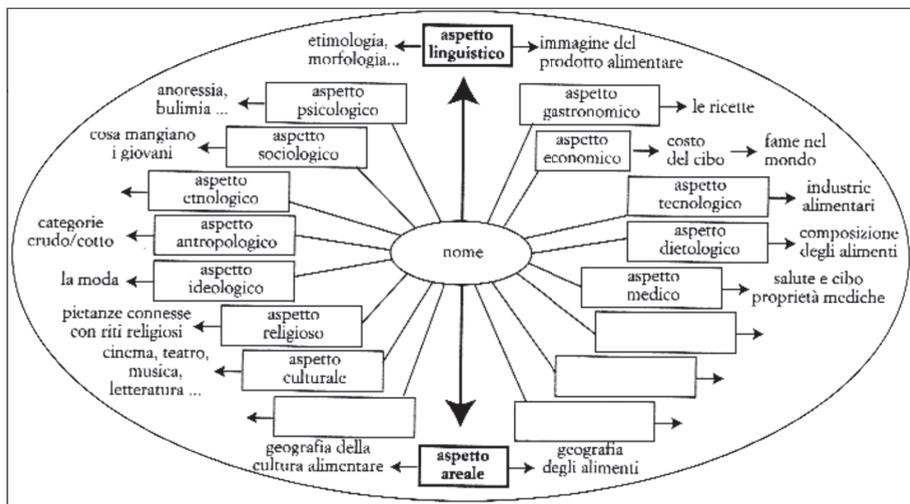
Da un lato, le “parole per il cibo” sono quelle del linguaggio comune (es. *pancar-ré*) e tecnico-specialistico (es. *stampare*, vedi oltre), che abbracciano un ricchissimo patrimonio lessicale, descritto in *ALMA* anche su base areale. Dall’altro, le “parole per scegliere il cibo” sono i termini tecnico-specialistici dell’ambito merceologico – ma non solo – legati alla commercializzazione e al marketing alimentare. Questa duplicità di prospettive offre una descrizione estesa del mondo dell’alimentazione e ambisce a fare di *ALMA*, da una parte, un riferimento per la descrizione etnoantropologica delle tradizioni alimentari locali e, dall’altra, partendo dalla prospettiva commerciale, aiuta a focalizzare l’attenzione sul modo in cui l’industria trasforma le abitudini alimentari, creando prodotti, e termini, che non esistono al di fuori della produzione industriale. Ad esempio, il *pane proteico* è una denominazione di tipo descrittivo di un alimento nato grazie alle tecnologie industriali, quindi non reperibile nelle tradizioni locali (cfr. § 5.1).

In senso generale, l’estensione degli ambiti connessi alla cultura alimentare è stata sintetizzata da Silvestri (2007; vedi fig. 3) in una rappresentazione schematica ad ellisse, nella quale diversi aspetti culturali sono disposti sulla sinistra, mentre quelli tecnico-scientifici occupano maggiormente la porzione destra della figura.

Indipendentemente dalla partizione da noi proposta, lo schema appare utile per sintetizzare, con modalità grafiche, la complessità dell'ambito alimentare e le diverse prospettive d'indagine che esso pone e che sono illustrate tanto nella sezione "parole per il cibo" quanto in quella "parole per scegliere il cibo".

Le caratteristiche che saranno oggetto d'analisi all'interno di *ALMA* verranno descritte avvalendosi di risorse multimediali per rappresentare la complessità delle entità e delle procedure descritte. File audio e video serviranno a descrivere i referenti o le procedure lemmatizzate tra le "parole per il cibo", offrendo trascrizioni delle fonti orali da cui sono stati ricavati diversi termini della risorsa (§ 4.1). La sezione delle "parole per scegliere il cibo" ha invece come base dell'analisi le immagini degli imballaggi alimentari segmentati e analizzati secondo una procedura specifica (§ 5.1 e 5.2).

Figura 3 – *Ellissi cognitive, ripresa da AGAM-General Atlas of Mediterranean Food (Silvestri, 2007), sulle diverse dimensioni del cibo*



3. Le voci lessicografiche di *ALMA*

Le potenzialità descrittive di *ALMA* e la ricchezza dei dati che essa mette a disposizione per ulteriori ricerche emergeranno illustrando le voci lessicografiche della risorsa, collegate agli alimentonimi lemmatizzati. Lemmi come *pan bauletto* (in fig. 2) consentono di accedere alle due schede, "parole per il cibo" e "parole per scegliere il cibo", perché l'alimentonimo in questione, sebbene nato come denominazione commerciale, è ormai diffuso nella lingua comune. Si vedano in tal senso alcuni usi ricavabili da corpora dell'italiano contemporaneo (itTenTen20), in cui vi sono riferimenti a "fettone enormi stile pan bauletto" oppure "panbauletto con metodo Tang Zhong" o altri casi in cui il pan bauletto viene indicato come un equivalente o sostituto del pancarré:

- (1) Grazie infinite, finalmente basta *panbauletto* industriale!!!!
- (2) Purtroppo [le Fette Biscottate Integrali Bio] si presentano in fettone enormi stile *pan bauletto*, che non riesco ad inserire a colazione, a pranzo o cena, troppo grandi e quindi caloriche per chi deve stare attento all'alimentazione.
- (3) Il *panbauletto* con metodo Tang Zhong è un pane in cassetta sofficissimo
- (4) Una volta che la melanzana è pronta, una parte va tenuta a cubetti e una parte va invece frullata con pan carrè (o *pan bauletto*) a pezzettini, un po' di pane grattugiato, prezzemolo, sale, pepe, pecorino grattugiato (o qualsiasi formaggio) [...].
- (5) Lo zucchero di canna è comunemente usato per realizzare biscotti, muffin e *panbauletti*, garantendo un sapore più forte.
- (6) Prendiamo per esempio un *pan bauletto*/pan carrè con idratazione che si aggiri tra il 55% ed il 60% [...].

In altri casi, la denominazione commerciale può non coincidere con il nome comune. Questo viene opportunamente segnalato nel campo lemma/denominazione delle voci lessicografiche, come nel caso di *BeviSoia*, una *Bevanda a base di Soia Biologica*. Questa informazione viene chiarita nella denominazione secondaria riportata sull'etichetta, mentre nella voce lessicografica “parole per scegliere il cibo” viene indicata la corrispondenza con la parola del lessico comune *latte di soia*, lemmatizzata tra le “parole per il cibo” (vedi tab. 1 e fig. 5).

Tabella 1 – Rimandi tra le voci delle “parole per il cibo” e le “parole per scegliere il cibo”

voce “parole per il cibo”		
Lemma	<i>latte di soia</i>	→ parole per scegliere il cibo [più opzioni]
voce “parole per scegliere il cibo”		
Denominazione principale	<i>BeviSoia</i>	→ parole per il cibo [latte di soia]
Denominazione secondaria	<i>Bevanda a base di Soia Biologica</i>	→ parole per il cibo [latte di soia]

Nei paragrafi che seguono vengono descritte le voci lessicografiche di *ALMA*, offrendo in questo modo degli esempi per riflettere sulla complessità della lingua usata per parlare del cibo. Tuttavia, gli approfondimenti sugli aspetti più intricati e promettenti dell'indagine dovranno essere necessariamente rimandati a successive riflessioni ad essi dedicate.

4. Le “parole per il cibo”

La descrizione delle “parole per il cibo” abbraccia, come è stato già detto, prodotti e procedure in tutte le loro implicazioni antropologiche e culturali.

I diversi *item*⁴, o costituenti, delle voci relative alle “parole per il cibo” possono essere ricondotti a quattro campi informativi principali, ovvero: i) aspetti formali del lemma (le sue varianti, la descrizione morfologica), ii) la dimensione semantica, iii) quella fraseologica, iv) e le sue implicazioni etno-socio-antropologiche. Le notizie sulla dimensione areale sono invece presentate sia in un campo specifico (*area geografica*), sia attraverso l’indicazione dei codici ISO e *Glottologue* delle lingue per i lemmi che presentano delle varianti geografiche. Nello specifico, osservando la voce *Cappello di prete* (fig. 4), viene indicata, accanto ad essa, la forma originaria napoletana della parola (*Cappiell ro monaco*⁵) con i codici della lingua. Inoltre, poiché il lemma è stato ricavato da una intervista orale, nell’*area geografica* viene specificato il luogo dell’intervista e le sue coordinate, che consentiranno la geolocalizzazione della parola su mappa.

Figura 4 – Una voce esemplificativa delle “parole per il cibo”

	Lemma	Cappello di prete Cappiell ro monaco [napoletano; nap ISO 639-3; neap1235]
	Morfologia	nome, polirematica
	Tipo	Prodotti: Pane metafora
	Significato	<i>Forma di pane di farina di semola, costituita da una pagnotta rotonda al centro e diversi panini disposti lateralmente</i> c'è il classico cappello di prete, come chiamato dalle nostre zone, e consiste nel fare una pagnotta rotonda al centro e con tanti panini nei lati
	Sinonimi/antonimi	
	Olonimi/meronimi	pagnotta; panino
	Fraseologia:	
	Fonte	orale: 6/4/2022
	Livelli precedenti e seguenti:	2 macinazione; 4 procedure gastronomiche
	Etimologia:	
Implicazioni etno-sociopsicollinguistiche:	Forma di pane di semola prodotta solo la domenica	
Osservazioni:	La variante napoletana <i>cappiello ro monaco</i> è stata ricavata dalle pagine web del produttore che non la nomina durante l'intervista	
Area geografica:	Via Roma, 80050 Casola di Napoli NA 40.694809518100904, 14.529312499999996	

La descrizione semantica offerta nella voce fa invece riferimento all’organizzazione ontologica dei dati di *ALMA*, presentando sinteticamente i diversi “livelli di elaborazione” (nella scheda “livelli precedenti e seguenti”), la dimensione paradigmatica (sinonimi/antonimi, olonimi/meronimi) e il tipo di parola, ovvero se essa lessicalizza un prodotto o una procedura e se la lessicalizzazione è realizzata come metafora,

⁴ La terminologia qui impiegata segue quella coniata da Wiegand per le descrizioni strutturali dei dizionari all’interno della sua *General Theory of Lexicography* (vedi § 5.2).

⁵ Le convenzioni per trascrivere le voci dialettali sono ancora in corso di discussione e saranno oggetto di uno specifico approfondimento futuro.

metonimia o sineddoche. Queste specifiche consentiranno infatti di realizzare ricerche mirate nel database, al fine di ottenere elenchi dei lemmi che corrispondono alle tipologie menzionate.

Tutti i dati ricavati da interviste o da registrazioni audio e video sono corredati da file multimediali. Nel caso del *Cappello di prete*, la voce lessicografica riporta una sintesi delle *informazioni etno-socio-psicolinguistiche* che sono state fornite dall'informante e che possono essere fruite integralmente ascoltando il file audio accessibile nello stesso campo. Una trascrizione dell'audio viene fornita sotto forma di sottotitolo⁶ di accompagnamento come nell'esempio seguente:

la domenica, soltanto la domenica, si impasta il...la farina di...di semola... che, avendo delle forme particolari, dato che noi impastiamo e facciamo a forma di pagnotte e possiamo avere delle forme più particolari, ad esempio c'è il classico *cappello di prete*, come chiamato dalle nostre zone, e consiste nel fare una pagnotta rotonda al centro e con tanti panini nei lati.

I file multimediali, in particolare i video, si rivelano molto utili per comprendere i saperi operativi legati alle procedure degli ambiti specialistici. Si consideri il caso di *stampare*, una operazione che consiste nell'applicare uno stampo per dare forma all'impasto del pane. Guardando il video dell'intervista in cui questa procedura viene descritta è possibile seguire le operazioni realizzate da un apposito macchinario per la pezzatura⁷ del pane. L'informante spiega in questo modo la procedura da seguire:

Panificatore: OK, qua viene messo tutto... l'intero pezzo di impasto. Facendo questo movimento qua ti dà la forma sferica che tu poi dopo averlo fatto lievitare, il panino, vai a *stampare*.

Intervistatrice: Ah... Non avevo proprio idea che questo fosse stampato così.

Panificatore: Quindi la tartaruga, la rosetta viene fatto questo processo qua. Tu metti il tuo, il tuo impasto che sia di 3 chili 4 chili a seconda di quanto vuoi che venga grande questa sfera, questo, questa forma, se tu vuoi un 100 grammi, queste sono 37 sfere fai di un peso di 3 chili e 7, lo metti qua, te lo spezzi e vai ad avere una forma o di tartaruga o di rosetta poi successivamente, capito?

5. Le parole per scegliere il cibo

Come già anticipato, *ALMA* presenta una sezione dedicata alle “parole per scegliere il cibo”, in cui vengono raccolti gli aspetti linguistici e paralinguistici che emergono dall'analisi delle etichette dei cibi confezionati. In quest'ottica, i prodotti alimen-

⁶ In questa fase preliminare del lavoro, il parlato viene trascritto in maniera quanto più possibile normalizzata per consentirne un'analisi e una lemmatizzazione con strumenti di elaborazione automatica del linguaggio. Per questo motivo gli esempi riportati sono trascritti come un semplice sottotitolaggio.

⁷ “Pezzatura o stagliatura: si fa dopo la prima lievitazione e consiste nel dividere l'impasto, con l'aiuto di una spatola o tarocco, in porzioni di peso desiderato” (*Glossario della panificazione*).

tari diventano merci e, in quanto tali, devono necessariamente sottostare a tutti gli obblighi imposti dal legislatore. A partire dunque dai nomi dei prodotti agroalimentari, che in quest'ulteriore prospettiva diventano più propriamente "denominazioni merceologiche" (vedi più avanti), risultano pertinenti anche tutti gli altri aspetti relativi alla commercializzazione dei prodotti confezionati, che sono sottoposti a etichettatura. La procedura dell'etichettatura degli alimenti (normata dal Regolamento UE n. 1169/2011) è qualcosa di estremamente articolato e composito. Per "etichettatura" si intende infatti

qualsunque menzione, indicazione, marchio di fabbrica o commerciale, immagine o simbolo che si riferisce a un alimento e che figura su qualunque imballaggio, documento, avviso, etichetta, nastro o fascetta che accompagna o si riferisce a tale alimento (Capo I, art. 2 del Regolamento sopra citato).

Obiettivo del progetto *ALMA* è analizzare nel dettaglio le diverse componenti dell'etichettatura per mettere in evidenza: a) le diverse denominazioni dei prodotti e le loro tipologie; b) l'impiego di strategie di marketing per orientare le scelte d'acquisto; c) gli aspetti di ambiguità e scarsa leggibilità insiti nelle informazioni. Anche in questo caso, la dimensione multimodale si manifesterà nella sua rilevanza, dal momento che nell'archivio saranno riportate e analizzate in modo sistematico tutte le componenti presenti sull'imballaggio, espresse sia attraverso il codice verbale scritto (nomi, stringhe testuali descrittive, slogan) sia quello visivo in senso lato (immagini, pittogrammi, loghi), nonché dalla loro interazione.

Il nuovo regolamento sull'etichettatura nasce dall'esigenza di fornire al consumatore informazioni precise e chiare che ne tutelino la salute e che gli consentano di operare scelte consapevoli in relazione a particolari scelte etiche, sociali e così via. È immediatamente evidente come l'insieme di tutte queste informazioni, ciò che abbiamo etichettato come "parole per scegliere il cibo", vada a collocarsi in diversi campi presenti nell'ellissi cognitiva elaborata da Silvestri, e già descritta (§ 3), configurandosi come complementare ad altri aspetti presenti nella cultura alimentare.

In questa seconda sezione del database compariranno una serie di campi (si veda fig. 2): "denominazione", "ingredienti", "valori nutrizionali", "istruzioni per l'uso" ecc., che riprendono per lo più quelle che nel regolamento 1169/2011 sono considerate informazioni tanto obbligatorie quanto facoltative. Una chiave di lettura per valutare la valenza culturale di queste informazioni è rappresentata dall'individuazione della motivazione che guida la scelta, da parte del produttore, di presentare un certo contenuto in etichetta, con l'obiettivo di far leva sulle inclinazioni di una specifica tipologia di consumatore. Nelle voci di *ALMA* questo componente, o *item*, viene indicato come "attribuzione della motivazione".

Sulle motivazioni delle scelte alimentari si è sviluppata una letteratura molto ampia (a partire da Steptoe *et al.* 1995) che mette in luce come il consumatore possa essere guidato da considerazioni che riguardano: a) la salute (ricerca di una corretta nutrizione o di cibi ritenuti più salutari di altri); b) la naturalità (preferenza per cibi per i quali non vengono usati pesticidi, conservanti, ecc.); c) l'attrattiva legata ai sensi (scelta dei cibi legata non solo al sapore, ma anche all'odore e all'aspetto); d) il controllo del peso (scelta sulla base

delle indicazioni caloriche ecc.); d) la familiarità (tendenza a preferire ciò che è avvertito come familiare, non nuovo); e) l'etica (attenzione all'ambiente in senso ampio, scelta di non mangiare carne ad es., ma anche preferenza per alimenti confezionati con materiali riciclabili); f) la convenienza ed altre ancora (sistematizzazione presente in Cavazza & Guidetti 2020: 15-16). Nelle voci lessicografiche delle “parole per scegliere il cibo” i diversi *item* dell'etichetta verranno sistematicamente ricondotti a specifiche motivazioni.

5.1 Esempi dalle voci lessicografiche “parole per scegliere il cibo”

La questione della denominazione

In questa sezione di *ALMA*, le voci lessicografiche introducono delle “denominazioni”, come indicato dall'apposita etichetta (vedi figg. 5 e 6), mentre nella sezione “parole per il cibo” si trovano genericamente dei “lemmi” (fig. 4). La denominazione dell'alimento è la prima e la più importante delle informazioni che per legge devono comparire sulla confezione, dal momento che serve proprio a garantire la sua identità rispetto ad altri prodotti simili con cui non deve essere confuso. Tuttavia, è opportuno precisare che sia la legislazione sia le interpretazioni e gli usi dei termini da parte degli esperti di diritto alimentare non appaiono chiari in materia. Ne è prova la semplice constatazione del fatto che la formula “denominazione dell'alimento” è usata in modo sinonimico rispetto ad altre come “denominazione di vendita”, “denominazione merceologica”, “denominazione legale”. Nel già citato regolamento, ripreso, ma non sufficientemente esplicitato e commentato in diversi testi di diritto alimentare, si sancisce l'esistenza della pluralità delle denominazioni:

La denominazione dell'alimento è la sua denominazione legale. In mancanza di questa, la denominazione dell'alimento è la sua denominazione usuale; ove non esista o non sia utilizzata una denominazione usuale, è fornita una denominazione descrittiva. (Capo IV, art. 17).

Tuttavia, non viene chiarito in cosa consista la differenza, in particolare tra le prime due: della “denominazione usuale” si asserisce che è quella denominazione “accettata quale nome dell'alimento dai consumatori dello Stato membro nel quale tale alimento è venduto, senza che siano necessarie ulteriori spiegazioni”. Si può dedurre che le denominazioni usuali facciano riferimento a prodotti, e quindi nomi/denominazioni tipiche di una specifica cultura nazionale o anche regionale. Sottolineando ancora gli aspetti di incoerenza terminologica, si rimarca l'inadeguatezza della formula “denominazione legale”, dal momento che anche le altre intervengono per legge, in mancanza della prima. Peraltro, non è di poca importanza far presente che non esiste un elenco di “denominazioni legali” fissato a livello di CE, o a livello dei singoli Stati membri. Inoltre, la legge prevede che a questa prima denominazione (sia essa legale, usuale o descrittiva), se ne possa aggiungere un'altra di tipo commerciale – che non potrà sostituire quella legale –, vale a dire ciò che nel lessico metalinguistico si definisce come “marchionimo”.

Per questo motivo, nelle voci lessicografiche delle “parole per scegliere il cibo” possono comparire molteplici denominazioni: la prima viene indicata come “denominazione principale”, in quanto è quella che compare sul campo visivo principale dell'imballaggio,

cioè quella esposta “al primo sguardo del consumatore al momento dell’acquisto e che permette al consumatore di identificare immediatamente il carattere e la natura del prodotto” (Capo I, art. 2). A questa possono accompagnarsi altre denominazioni, di diversa tipologia, collocate in luoghi diversi della confezione. Per esemplificare la varietà delle denominazioni si veda la figura 5.

Figura 5 – *Pluralità di denominazioni sugli imballaggi*

	Denominazione principale	Zefiro	
	Morfologia	nome	
	Tipo	marchionimo	
	Denominazione secondaria	Zucchero	→ parole per il cibo
	Tipo	denominazione legale	
	Descrizione	EXTRAFINE	
<hr/>			
	Denominazione principale	Passata	→ parole per il cibo
	Morfologia	nome	
	Tipo	denominazione usuale	
	Denominazione secondaria	Passata di pomodoro (RETRO)	
	Tipo	denominazione legale	
	Descrizione	La nostra PASSATA fine e vellutata	
<hr/>			
	Denominazione principale	Bevi Soia	
	Morfologia	nome, composto	
	Tipo	marchionimo	
	Denominazione secondaria	Bevanda a base di Soia Biologica	→ parole per il cibo
	Tipo	denominazione descrittiva	

È evidente come le voci della sezione “parole per scegliere il cibo” siano interfacciabili con quelle della sezione “parole per il cibo”: *zucchero*, denominazione legale, è anche un nome comune, così come *passata* è una denominazione usuale ormai lessicalizzata e in uso sull’intero territorio nazionale – ellittica del sintagma dipendente: *di pomodoro*. Si precisa come quest’ultima rimandi ad una voce delle “parole per il cibo”, relativa a una procedura che fa riferimento alla pratica di ‘schiacciare’ o ‘frullare’ diversi prodotti ortofruitticoli, simile al processo delle *vellutate*. Il ‘passare una verdura’ può realizzarsi attraverso strumenti diversi: un tradizionale passaverdure, un passaverdure elettrico, o un frullatore potente (un minipimer, per intenderci), che rende la passata particolarmente cremosa, dall’aspetto simile al velluto. Ma non si dimentichi che si può *passare* un alimento anche al setaccio: si vede dunque come, a partire da un alimentonimo, sia esso una parola della lingua comune (lemma nel database) o un termine del linguaggio commerciale (denominazione nel database), si generino svariati alberi lessicali.

Per terminare le osservazioni relative alla questione delle “denominazioni”, vogliamo in questa sede accennare al fatto che le cose si complicano quando, trattando di altre “denominazioni” – le “denominazioni di origine controllata” (DOC), le “denominazioni di origine protetta” (DOP) – gli addetti ai lavori tendono a metterle in contrapposizione con le “denominazioni generiche” (si veda ad es. Ambrosio *et al.* 2022: 91 e segg.). Ci si chiede pertanto se queste ultime non siano altro che le “denominazioni legali”, cioè i nomi comuni degli alimenti. D’altra parte, che ci sia sovrapposibilità tra le diverse denominazioni emerge anche in relazione ad altri marchi, come i “Prodotti Agroalimentari

Tradizionali” (PAT)⁸, dei quali un esperto di diritto alimentare sostiene che si possano usare come denominazioni usuali, precisando anche:

Altrettanto dicasi per le denominazioni di origine protetta (DOP) e le indicazioni geografiche protette (IGP), i cui nomi possono venire utilizzati come denominazione dell'alimento solo quando i consumatori possano intenderne il significato. (Dongo 2022)

Da quanto detto finora, emerge come la questione sia molto intricata e richieda uno studio dedicato.

5.2 Esempi dalle voci lessicografiche “parole per scegliere il cibo”

Analisi dell’imballaggio

L’aspetto della denominazione è solo uno, sebbene quello più complicato, della descrizione delle etichette. Come già anticipato, nelle voci lessicografiche vengono presentate analisi dettagliate delle diverse parti dell’imballaggio: *fronte, retro, lato 1, lato 2, parte alta, parte bassa*, che possono riportare informazioni di varia natura e che sono numerate in modo progressivo a partire da una segmentazione dell’etichetta (vedi fig. 6.2).

Venendo all’esempio già proposto di *Pan Bauletto*, si veda la voce generale di presentazione del prodotto, che contiene tutte le sue denominazioni e altre informazioni di carattere generale. Questa voce è collegata ad altre, relative alle diverse parti costituenti dell’imballaggio, attraverso rimandi ipertestuali contenuti nel campo *imballaggio* (parte bassa della voce, fig. 6.1).

Figura 6 – Voci lessicografiche di “Parole per scegliere il cibo”:
voce generale (1), voce del FRONTE (2)

	Denominazione principale	Pan Bauletto → parole per il cibo
	Morfologia	nome, composto metafora Pan Bauletto [Pan] → denominazione legale
	tipo	nome commerciale
	Denominazione secondaria tipo	Pane di tipo «0» Denominazione legale
	Descrizione	<i>Ogni Pan Bauletto di questa confezione contiene farina di grano tenero ottenuta nel rispetto della Carta del Mulino, il disciplinare di coltivazione sostenibile redatto insieme al WWF che porta qualità nei prodotti, supporta il lavoro della comunità di agricoltori e protegge la biodiversità favorendo anche gli insetti impollinatori. [retro confezione]</i>
	Produttore	Mulino Bianco
	Luogo	Melfi (PT)
	Modalità di indicazione del TMC	data
	Imballaggio	→ FRONTE → RETRO → LATO 1 → LATO 2

⁸ Si precisa che i PAT non sono, come i DOC, DOP, IGT, STG, stabiliti a livello di CE, ma inseriti in un registro curato e aggiornato a livello di MiPAFF (Ministero delle Politiche Agricole Alimentari e Forestali).

2

Denominazione Pan Bauletto → parole per il cibo		
Imballaggio	FRONTE → RETRO → LATO 1 → LATO 2	
Stringa testuale- Componente grafica	Tipo	Motivazione scelta
Mulino Bianco [1]	marchio fabbrica	
Pan Bauletto Bianco [2]	Nome commerciale	
Il più morbido di sempre* [3]	slogan	attrattività legata ai sensi
*rispetto alla ricetta precedente (lato 1)		
Con farina di grano tenero da agricoltura sostenibile [4]	pittogramma con testo	etica
Osservazioni generali:		

Il metodo di analisi e descrizione degli imballaggi segue quello introdotto da H. E. Wiegand in ambito lessicografico, che usa l'approccio strutturalista della scomposizione funzionale⁹. Ad un primo livello di analisi si identificano dei macrocostituenti, nel nostro caso le "facce" degli imballaggi, che vengono poi scomposti e analizzati in singoli *item*, ovvero unità dotate di una funzione specifica e ulteriormente segmentabili. Gli *item* che compaiono sempre sono le informazioni prescritte dalla legge, come le indicazioni sulla composizione e/o ingredienti, le modalità di conservazione, la data di scadenza. Altre tipologie di componenti possono invece avere finalità più vaghe, spesso riconducibili a strategie di marketing, come i loghi o i pittogrammi, ma anche testi di varia natura come *La Carta del Mulino Bianco*, che compare sul *retro* del Pan Bauletto del produttore omonimo¹⁰.

Seguendo la metodologia descritta, le voci delle diverse parti costituenti dell'imballaggio descrivono i loro componenti, o *item*, come in fig. 6.2, in cui il *fronte* della confezione è stato segmentato in 4 *item*. Ad esempio, il terzo ([3] *il più morbido di sempre*) rappresenta uno slogan, caratterizzato dalla presenza di una iperbole, tratto tipico del linguaggio pubblicitario. Inoltre, l'uso dell'asterisco sollecita il consumatore/lettore a guardare anche il *lato 1* della confezione. Le informazioni sono poi categorizzate secondo la loro tipologia ("tipo", seconda colonna della voce lessicografica, fig. 6.2): marchi, denominazioni, stringhe testuali o pittogrammi e così via. Da notare la terza colonna ("motivazione scelta") che correla l'informazione con una specifica inclinazione del consumatore, che può essere guidato dal gusto [3],

⁹ Si vedano almeno Wiegand (1984) e Wiegand & Smit (2013), tra i numerosissimi studi del linguista tedesco, la cui bibliografia completa è consultabile sul sito: <http://www.herbert-ernst-wiegand.de>.

¹⁰ Questo il testo che compare: "La Carta del Mulino prevede il rispetto dei criteri di sostenibilità ISCC Plus ed è stata scritta insieme al WWF e al Dipartimento di Scienze e Tecnologie Agro-Alimentari dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna. Scopri di più su [...]."

da questioni etiche [4] o da tutte le altre tipologie di motivazioni discusse in precedenza (§ 5).

Si segnala come nelle voci lessicografiche di alcune sezioni dell'imballaggio possa comparire più di un'opzione nella colonna "motivazione scelta": è il caso, ad esempio, degli ingredienti, riportati sul RETRO dell'imballaggio che qui, per semplificazione espositiva, riportiamo come particolare di immagine nella figura 7. L'indicazione degli ingredienti, che deve essere puntuale e precisa, risponde principalmente a fattori di tutela della salute, ma è altrettanto essenziale per il rispetto degli stili alimentari dettati da motivazioni di tipo etico: un vegano, ad esempio, sceglierà di non mangiare un pane morbido se contiene latte.

Figura 7 – *Ingredienti e modalità di conservazione sul retro dell'imballaggio del Pan Bauletto del Mulino Bianco*



Proprio la sezione dedicata agli ingredienti offre la possibilità di fare osservazioni riguardanti aspetti di vaghezza o di scarsa leggibilità delle informazioni offerte ai consumatori. Anche se il Regolamento già citato recita che:

1. Le informazioni sugli alimenti non inducono in errore [...]
2. Le informazioni sugli alimenti sono precise, chiare e facilmente comprensibili per il consumatore (art. 7),

l'analisi fin qui condotta ci ha permesso di cogliere svariati punti in direzione opposta a tali norme. Nella figura 7, ad esempio, emerge l'uso del grassetto per alcuni ingredienti, senza che in alcun luogo della confezione sia chiarito il suo significato¹¹. L'espressione "Trattato con alcool etilico in superficie" risulta poco chiara in virtù del fatto che non si capisce in cosa consista il trattamento, né si dice nulla circa la quantità di alcool usato. L'alcool inoltre è da considerarsi a tutti gli effetti un ingrediente, ma viene indicato in una sezione successiva rispetto all'elenco degli ingredienti. Inoltre, anche la formula "Può contenere tracce di" è caratterizzata da aspetti di vaghezza, a partire dall'impiego di un verbo che indica 'possibilità' in termini generali, ma con una forza assertiva sicuramente maggiore rispetto ad un eventuale uso del condizionale *potrebbe* (si veda Bianco 2016: 51, sull'indeterminatezza in

¹¹ Il grassetto è usato per indicare gli allergeni, ma non c'è una norma consolidata. Il Regolamento prescrive che gli ingredienti che possono indurre intolleranze o allergie debbano essere segnalati attraverso una loro evidenziazione, che può realizzarsi attraverso espedienti diversi: l'uso del grassetto, del carattere maiuscolo, di un colore diverso, di uno sfondo.

altri testi normativi). Inoltre, il nome *tracce* ha un significato del tutto indeterminato, riferendosi a dosi minime non quantificabili (*Vocabolario Treccani*). D'altra parte, l'Autorità Europea per la Sicurezza Alimentare (EFSA) ha confermato che è impossibile stabilire quale sia la soglia di contaminazione da ingredienti allergeni, al di sotto della quale sia da escludere il rischio di reazioni allergiche. È infatti obbligatorio indicare sempre, e in modo esplicito, la presenza di qualsiasi potenziale allergene, mentre le formulazioni citate non sembrano andare in questa direzione.

Per concludere, anche le informazioni sulla modalità di conservazione contengono altri aspetti di vaghezza, dal momento che il suggerimento di riporre il pane “in luogo fresco e asciutto” risulta poco utile in mancanza di indicazioni precise sulla temperatura o il tasso di umidità del luogo di conservazione.

Si segnala che la presenza di indeterminatezza e vaghezza, insita anche nel linguaggio ordinario, suscita molte perplessità quando viene rilevata in testi normativi (si veda Bathia *et al.* 2005), come le etichette degli alimenti. Questi elementi di scarsa chiarezza vengono riportati nel campo “osservazioni generali” delle voci “parole per scegliere il cibo” e saranno consultabili dagli utenti nel database di *ALMA*.

6. Conclusioni

L'illustrazione delle due componenti di *ALMA* – le voci lessicografiche delle “parole per il cibo” e delle “parole per scegliere il cibo” – ha dimostrato la centralità di un approccio multimodale all'analisi della lingua per il cibo.

Sembra infatti impossibile discernere tra i diversi tipi di pani prodotti in specifiche aree geografiche senza mostrarne le immagini, come nel caso di *Cappello di prete*. Così come sarebbe difficile comprendere le procedure e le consuetudini alimentari di una certa comunità se non le si vedessero realizzare o raccontare da chi le pratica. L'esempio qui fornito del verbo *stampare*, essendo privo del video di accompagnamento, riesce solo in parte a chiarire la procedura in oggetto e fa emergere l'importanza di una risorsa come *ALMA*, che non si limita a definire termini o a stabilire nomenclature, ma ambisce a recuperare la complessità socio-culturale del cibo.

È stata pertanto dimostrata la necessità di identificare delle metodologie descrittive, basate su opportune riflessioni teoriche, per inventariare i diversi tipi di saperi alimentari. Due metodi diversi si sono resi necessari per descrivere opportunamente gli ambiti scelti sin qui, identificabili sinteticamente attraverso le “parole per il cibo” e le “parole per scegliere il cibo”. Si è dimostrato peraltro che l'esplorazione di queste due componenti consente di descrivere in modo articolato il mondo dell'alimentazione, facendo dialogare le tradizioni locali con gli aspetti legali, e non solo, della commercializzazione del cibo.

Come si è visto, ad esempio, non vi è sempre corrispondenza tra i due ambiti. Spesso le etichette alimentari mostrano più di una denominazione del prodotto e, talvolta, il nome comune è menzionato solo accanto alla lista degli ingredienti. Sul fronte dell'imballaggio compare invece spesso un marchionimo che rende il prodot-

to più riconoscibile, come nel caso di *BeviSoia* o *Pan Bauletto*. Il successo commerciale del secondo ha trasformato il suo nome di fabbrica in un nome comune, facendo nascere un nuovo tipo di pane in cassetta, di cui è possibile trovare svariate ricette per produrlo anche in casa o per usarlo come base di preparazioni più complesse (esempi 3 e 5). Il grado di lessicalizzazione di questo nome nella lingua comune è comunque ancora oscillante e, sebbene i corpora indichino un uso preponderante della forma grafica con due parole distinte, *pan bauletto*, il plurale, ancora scarsamente attestato, registra 10 forme unverbizzate, *panbauletti*, contro le 6 disgiunte, *pan bauletti* (si veda tab. 2).

Tabella 2 – *Attestazioni in iTenTen20 di pan bauletto e sue possibili varianti*

Singolare	n.	n.	Plurale
pan bauletto	475	6	pan bauletti
panbauletto	140	10	panbauletti
pane bauletto	92	2	pani bauletto
panebauletto	0	0	panebauletti panibauletti panibauletti
pan-bauletto	0	1	pan-bauletti
pane-bauletto	0	0	pane-bauletti

Tutte le varianti più attestate (sing. *panbauletto*, *pane bauletto*; pl. *panbauletti*; *pan bauletti*) vengono quindi riportate accanto al lemma della corrispondente voce delle “parole per il cibo”: *Pan bauletto*.

Inoltre, grazie all’analisi delle “parole per scegliere il cibo” sono emersi nuovi spazi per la riflessione metalinguistica, dal momento che la lingua del legislatore si dimostra vaga, se non contraddittoria. Sono emerse infatti diverse incongruenze nelle formulazioni di legge e si è dimostrato come, allo stato attuale, non sia possibile dirimere le differenze tra i diversi termini coniatati dal legislatore: al moltiplicarsi delle denominazioni (legali, di vendita, usuali, descrittive, generiche) non corrispondono definizioni inequivocabili.

Proprio questi aspetti legali evidenziano l’importanza di ragionare sulla lingua per il cibo da diverse prospettive, poiché tutte risultano rilevanti per esplorare il complesso mondo dell’alimentazione.

Ringraziamenti

Si ringrazia Anna De Meo per aver deciso di dar vita al progetto *ALMA* e di avervi contribuito nella sua ideazione e successiva strutturazione.

Il presente lavoro è parte di una ricerca finanziata dal Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Comparati dell'Università degli Studi di Napoli "L'Orientale": *ALMA: Atlante Linguistico Multimediale della diversità Alimentare bio/culturale*, coordinata da Anna De Meo (DR n. 0007984 del 01/02/2022 rep. 75/2022).

Bibliografia

- Ambrosio, Giuseppe & Saija, Roberto & Carrara, Laura. 2022. *Prodotti alimentari di qualità. Regole, casi e questioni*. Milano: Wolters Kluwer.
- Bathia V.K. & Engberg J. & Gotti M. & Heller D. (eds.). 2005. *Vagueness in Normative Texts*. Bern: Peter Lang.
- Bianco, Anna Vita. 2016. Vaghezza, indeterminatezza e incertezza nei foglietti illustrativi dei medicinali in inglese e in italiano. *Lingue e Linguaggi* 19, 41-60.
- Cavazza, Nicoletta & Guidetti, Margherita. 2020. *Scelte alimentari*. Bologna: Il Mulino.
- Dongo, Dario. 2022. I prodotti PAT come la 'nduja devono specificare la denominazione legale? *Il Fatto Alimentare* 5 settembre 2022. <https://ilfattoalimentare.it/prodotti-pat-nduja-denominazione.html>.
- Germanò, Alberto & Ragionieri Maria Pia & Rook Basile, Eva. 2020. *Diritto agroalimentare. Le regole del mercato degli alimenti e dell'informazione alimentare*. Torino: Giappichelli.
- Lew, Robert. 2010. Multimodal lexicography: The representation of meaning in electronic dictionaries. *Lexikos* 20, 290-306.
- Matranga, Vito. 2011. *Concetti alimentari complessi e sistemi nominali in geografia linguistica. Le focacce siciliane*. Palermo: Centro di studi filologici e linguistici siciliani.
- Rüdiger, Sofia, and Susanne Mühleisen (eds.). 2020. *Talking about Food: The social and the global in eating communities*. John Benjamins Publishing Company.
- Ruffino, Giovanni (a cura di). 1995. *Percorsi di Geografia linguistica. Idee per un Atlante siciliano della cultura dialettale e dell'italiano regionale*. Palermo: Centro Studi Filologici e Linguistici Siciliani.
- Shepherd, R. & Raats, M. (eds.). 2006. *The Psychology of Food Choice*. Cabi (UK).
- Silvestri, Domenico & Marra, Antonietta & Pinto, Immacolata. 2002. Introduzione. In Silvestri, Domenico & Marra, Antonietta & Pinto, Immacolata (a cura di) *Saperi e sapori mediterranei. La cultura dell'alimentazione e i suoi riflessi linguistici* voll. I-III. Quaderni di AION n.s.3, 9-12. Napoli: Il Torcoliere.
- Silvestri, Domenico. 1999. Per un progetto di indagine sulla terminologia alimentare nel mondo antico. In Domenico Vera (a cura di) *Demografia, sistemi agrari, regimi alimentari nel mondo antico*. Bari: Edipuglia, 345-365.
- Silvestri, Domenico. 2006. *Emblemi alimentari mediterranei (da un punto di vista linguistico)*. In Nicola Grandi e Gabriele Iannàccaro (a cura di) "Zhi". *Scritti in onore di Emanuele Banfi in occasione del suo 60° compleanno*, prefazione di Tullio De Mauro, Cesena/Roma: Caissa Italia editore, 371-381.
- Silvestri, Domenico. 2006. *Saperi e sapori mediterranei. La cultura dell'alimentazione e i suoi riflessi linguistici*. In Giovanni Manetti, Paolo Bertetti, Alessandro Prato (a cura di) *Semiofood. Comunicazione e cultura del cibo*, 59-73. Torino: Centro Scientifico Editore.

- Silvestri, Domenico. 2007a. L'Atlante Generale dell'Alimentazione Mediterranea ed alcuni aspetti della situazione linguistica italiana. *AIQN Linguistica* 29, 45-69.
- Silvestri, Domenico. 2007b. La cultura mediterranea dell'alimentazione. Ricognizioni etimologiche tra dati (più) antichi e dati (più) recenti. In Marina Castiglione e Giuliano Rizzo (a cura di) *Parole da gustare. Consuetudini alimentari e saperi linguistici*. Materiali e ricerche dell'atlante linguistico della Sicilia 19, 347-354.
- Silvestri, Domenico. 2009. L'Atlante Generale dell'Alimentazione Mediterranea ed alcuni aspetti della situazione linguistica italiana. In Cecilia Robustelli e Giovanna Frosini (a cura di) *Storia della lingua e storia della cucina. Parola e cibo: due linguaggi per la storia della società italiana*, 53-73. Firenze: Franco Cesati Editore.
- Silvestri, Domenico. 2010. Parole per mangiare, parole per contare, parole per parlare. In Nadia Pantera, Antonio Mendicino, Cinzia Citraro (a cura di) *Parole. Il lessico come strumento per organizzare e trasmettere gli etnosaperi*, Università della Calabria, Centro Editoriale e Librario (testo in CD).
- Steptoe, A. & T.M. Pollard & J. Wardle. 1995. Development of a Measure of the Motives Underlying the Selection of Food: The Food Choice Questionnaire. *Appetite* 25, 265-284.
- Talib, I.S. 2009. Towards a Multimodal Dictionary of Narration. In Ooi, V.B.Y., A. Pakir, I.S. Talib and P.K.W. Tan (eds.) *Perspectives in Lexicography: Asia and Beyond. New and Selected Papers from the Fourth Asialex International Conference*. National University of Singapore: Papers on Lexicography and Dictionaries, vol. 1, 249-258. Tel Aviv: K Dictionaries.
- Tarp, Sven. 2008. *Lexicography in the borderland between knowledge and non-knowledge*. Lexicographica Series Maior. Berlin: De Gruyter.
- Tovares, Alla, and Cynthia Gordon (eds.). 2020. *Identity and ideology in digital food discourse: Social media interactions across cultural contexts*. Bloomsbury Academic.
- Wiegand, Herbert Ernst. 1984. On the Structure and Contents of a general Theory of Lexicography. In Hartmann, Reinhard Rudolf Karl (eds.) *LEX'eter '83 Proceedings*, 13-30. Tübingen: Max Niemeyer.
- Wiegand, Herbert Ernst & Smit, Maria. 2013. Microstructures in printed dictionaries, in: Gouws, Rufus H. & Heid, Ulrich & Schweickard, Wolfgang & Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.), *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography: Supplementary volume. Recent Developments with Special Focus on Computational Lexicography*, 149-214. Berlin: Mouton de Gruyter.

Dizionari

Atlante Linguistico della Sicilia, diretto da Giovanni Ruffino, <http://atlantelinguisticosicilia.it/cms/>, consultato 20 novembre 2023.

Glossario della panificazione, <https://blog.giallozafferano.it/nonsolodolcedilorena/glossario-della-panificazione/>, consultato 10 settembre 2023.

Vocabolario Atlante Multimediale della Sicilia, diretto da Vito Matranga, <https://www.vocabolarioatlantemultimediale.com>, consultato 20 novembre 2023.

Vocabolario Treccani online, <https://www.treccani.it/vocabolario/>, consultato 10 settembre 2013.

MARINA CASTAGNETO¹

Gli emoji e le dinamiche di faccia. *Politeness* e funzioni discorsive degli emoji in un corpus di conversazioni su WhatsApp

Abstract

Emojis are frequently used in social media to enrich written verbal messages with typical components of face-to-face communication. Yet, emojis cannot be synchronous with the verbal message, but they have to be assigned to a specific sequential position on the verbal chain, thus carrying new functions that gestures are not able to express. This work aims at exploring the different functions of emojis in a corpus of 1711 emojis (in overall 10 WhatsApp conversations and 1986 messages). “Referential icons” and “Cultural icons” convey denotative or connotative functions, while “Diagrams” and “Anthropomorphic icons” display discursive, pragmatic and politeness functions. The long coding/decoding time in writing increases the facework: all the expressive acts in the corpus include at least one emoji. Significantly enough, the facework carried out by the emojis is always devoted to the co-construction of the Connection face.

1. *Introduzione*

Questo contributo si inserisce nell’ambito della “Multimodal Discourse Analysis”, e punta ad analizzare il modo in cui gli emoji, elementi non linguistici dotati di significato, contribuiscono alla costruzione della significazione in modo indipendente dal testo verbale e sinergico con esso (cfr. Kress & van Leeuwen 2001).

Sulla base di un corpus di conversazioni WhatsApp raccolte in Italia, interessa qui verificare le modalità di interazione tra emoji e segmenti di parlato, unità appartenenti a modalità diverse, nella co-costruzione della significazione e del senso, nel rispetto del cosiddetto “combinatorial principle” (Lemke 1998: 92). Si tratta di un principio fondamentale nella interpretazione della comunicazione multimodale, che meglio ancora può essere definita “intermodale” (Logi & Zappavigna 2023: 3227), visto che le due diverse modalità non lavorano in parallelo, ma contribuiscono a un’interpretazione unitaria del senso.

Non interessa qui l’organizzazione paradigmatica degli oltre 3.600 emoji (numero in continua espansione) o la loro eventuale ripartizione delle aree di significazione; questo lavoro intende invece focalizzarsi sulla connotazione degli emoji, una dimensione della significazione che non può emergere se non in una “sintagmatica

¹ Università del Molise.

pertinente” degli emoji. Che si combinino tra loro in modo unimodale² mettendo in relazione concetti, o funzionino in modo intermodale in giunzione sintagmatica col testo verbale, quel che conta è potere osservare come la significazione connotativa dei testi che contengono emoji sia necessariamente sintagmatica e contestuale (Danesi 2017: 59). Nonostante il referente degli emoji sia di facile identificazione, dal punto di vista della loro capacità comunicativa gli emoji sono necessariamente *fuzzy*, perché nella co-costruzione di un testo intermodale solo alcuni elementi di significazione possono essere attivati³. Per quanto riguarda emoji con funzione interpersonale (Logi & Zappavigna 2023: 3224), inoltre, la contestualizzazione resta imprescindibile per la codifica e la decodifica del senso; come scrive Zappavigna relativamente alle emoticons (ma ovviamente la stessa osservazione vale anche per gli emoji) “viewed alone, emoticons display a high degree of ‘fuzziness’...interpersonal meaning is more readily studied when we look at how emoticons work in tandem with evaluative meanings made in the verbiage” (2012: 80).

Partendo dunque da una dimensione testuale e rigorosamente comunicativa di un corpus di messaggi WhatsApp contenenti almeno un emoji, questo lavoro ha lo scopo di indagare le maggiori funzioni semantiche, pragmatiche e testuali degli emoji nella co-costruzione della interazione tra partecipanti⁴.

2. *La semiosi di WhatsApp*

Gli emoji hanno lo scopo di restituire la componente visiva della comunicazione faccia a faccia alla scrittura che, nonostante sfrutti a sua volta il canale visivo, resta tuttavia un codice ausiliario della comunicazione orale. In questo modo possono fungere da *framing* (Goffman 1974), e quindi “to create a specific tone, and, thus, the interlocutor’s frame of mind to a conversation” (Danesi 2017: 56).

Il parlato è intrinsecamente multimodale, perché la comunicazione avviene sfruttando in modo sinergico e sincrono i due canali, il canale uditivo (attraverso elementi, a loro volta sinergici, del piano segmentale e soprasegmentale, come quello prosodico) e il canale visivo, per quanto riguarda la componente prossemica e gestuale. Il gesto e la parola, insomma, lavorano insieme per la costruzione del testo come macro-segno, e sono sincroni: i gesti, compresi i piccoli gesti peculiari che

² O meglio “intramodale” (Logi & Zappavigna 2023: 3229).

³ Cfr. “minimum mapping hypothesis” (Zhao 2011).

⁴ Le funzioni indicate sono in buona parte sovrapponibili con le tre metafunzioni (ideazionale, interpersonale, testuale) indicate da Logi e Zappavigna (2023: 3223). Sulla base di Martin (1992), che categorizza il significato nei sistemi semantici di “ideation” (costruzione dell’esperienza), “appraisal” (espressione delle emozioni; valutazione), “involvement (costruzione della solidarity)”, “periodicity” (organizzazione testuale), Logi e Zappavigna dettagliano in modo articolato le risorse atte a descrivere la componente di “attitudinal meaning” all’interno della funzione interpersonale. Nella sua monografia (2017: 101), Danesi distingue le funzioni semantiche e pragmatiche degli emoji, ascrivendo a queste ultime la funzione fatica “to establish, maintain or assuage social contact”. In questo lavoro, tra le funzioni pragmatiche degli emoji verrà attribuita particolare attenzione alle funzioni di *politeness*.

consistono nella espressione facciale, si sincronizzano con la fonologia⁵, mentre sul piano semantico ciò che viene espresso tramite il canale visivo può supplementare l'informazione verbale aggiungendo nuovi elementi, integrarla fornendo informazioni più precise, o complementarla, rafforzandone il contenuto⁶. Diversi studi mostrano un parallelismo tra il contributo che i gesti e gli emoji offrono alla semiosi, visto che gli emoji spesso rappresentano espressioni facciali e gesti corporei. Sia i gesti che gli emoji sono globali, sintetici, non-combinatori e soprattutto sono sensibili al contesto. Come scrivono Gawne e McCulloch “gestures and co-speech emoji are closely integrated into meaning with the accompanying speech/text” (2019: 13), tuttavia non esiste un perfetto parallelismo tra le funzioni degli emoji e quelle dei movimenti del corpo. Come osserva Albert “the formal analogy between emoji faces in general and the corresponding facial expressions provokes the misleading inference that there must also be a functional analogy” (2020: 68).

Ma cosa accade quando gli emoji, che dovrebbero restituire la componente visiva della comunicazione orale, diventano un elemento della scrittura, come accade nei messaggi WhatsApp?

Rispetto a ciò che dovrebbero replicare, la natura segnica degli emoji è diversa.

Innanzitutto, essendo elementi di una comunicazione scritta, gli emoji risentono della importante caratteristica semiotica della linearità, da cui la scrittura non può derogare. Anche agli emoji viene assegnata nel testo una posizione lineare, che, come accade per la restituzione grafica delle parole, può essere intrinsecamente significativa sia sul piano semantico che su quello pragmatico: mentre nella comunicazione orale un sorriso è simultaneo alla produzione verbale, e va a costituire con essa un segno globale, non scindibile nelle sue parti componenti, l'emoji di un sorriso nella scrittura deve necessariamente essere posizionato prima, durante o alla fine del testo verbale, aggiungendo in modo analitico e compositivo la sua significazione agli elementi verbali del testo.

Questo importante cambiamento nel modo di significazione non costituisce però soltanto una perdita di potenzialità semiologiche rispetto ai gesti o alle componenti paralinguistiche, ma consente anche agli emoji di acquisire nuove funzioni che gesti e espressioni facciali non potrebbero svolgere, soprattutto sul piano pragmatico, testuale e dialogico.

3. *Il corpus*

Il corpus analizzato è composto come segue:

- 233 segmenti conversazionali estratti da 10 conversazioni WhatsApp raccolte da una studentessa universitaria negli anni 2020-2021, con 1986 messaggi e 1711 emoji (0,9 emoji per turno);

⁵ In gesti ampi, costituiti da tre fasi, lo *stroke* (cioè la fase centrale del gesto, tra la preparazione e la ritrazione) cade sulla sillaba che fa da picco fonologico (Kendon 2004).

⁶ Cfr. Kendon (2004).

- 28 diversi utenti con età compresa tra i 20 e i 25 anni, di cui 11 uomini e 17 donne.
- L'intero corpus è suddiviso in due sub-corpora:
 - il primo subcorpus è tratto da 6 chat tra due interlocutori⁷, più specificamente da:
 - 1 conversazione tra due fidanzati (uomo e donna);
 - 4 conversazioni tra amiche;
 - 1 conversazione tra amici (uomo e donna).
 Nel complesso consta di 140 segmenti conversazionali, 957 messaggi (in media circa 6 messaggi per segmento), 743 emoji (0,8 emoji per turno):
 - il secondo subcorpus è tratto da 4 chat di gruppo⁸, più specificamente da:
 - 1 conversazione con 17 partecipanti (9 donne e 8 uomini);
 - 1 conversazione di 3 amiche;
 - 1 conversazione di 3 compagne di università;
 - 1 conversazione di 8 partecipanti (5 donne e 3 uomini)⁹.
 Nel complesso consta di 93 segmenti conversazionali, 1029 messaggi (in media circa 11 messaggi per segmento), 968 emoji (0,9 emoji per messaggio).

La scelta di suddividere il corpus in due sub-corpora dipende dal desiderio di verificare se gli emoji variassero in qualità e in quantità con il variare del numero di partecipanti alle chat, che ovviamente influenza la gestione pragmatica dei rapporti interpersonali (cfr. § 10).

4. *La natura segnica degli emoji*

Oltre al cambiamento legato al canale di comunicazione, tra la comunicazione orale e la comunicazione mediata digitalmente cambia la specifica natura segnica dei segni coinvolti.

Le espressioni facciali nella comunicazione orale sono indici, perché, con le parole di Peirce (1980: 140) “un indice è un segno che si riferisce all'Oggetto che esso denota in virtù del fatto che è realmente determinato da quell'Oggetto”. insomma: se siamo contenti sorridiamo, se siamo tristi piangiamo, e il sorriso e il pianto sono determinati dall'Oggetto di cui sono segno (gioia o tristezza), sia che abbiano funzioni comunicative, sia che non le abbiano.

Gli emoji di contentezza e di tristezza sono però segni diversi: si tratta di icone, un tipo di segno “che si riferisce all'Oggetto che essa denota semplicemente in virtù di caratteri suoi propri, e che essa possiede nello stesso identico modo sia che un tale

⁷ Siglate con le lettere E-J.

⁸ Siglate con le lettere A-D.

⁹ Sono assolutamente grata a Letizia Gattoni per avere raccolto il corpus, per averlo organizzato, per averlo messo a disposizione per questo lavoro e per avere collaborato con me nell'analisi dei dati. L'intero corpus è in Gattoni (2021).

Oggetto esista effettivamente, sia che non esista”: un’icona è segno del suo referente perché è simile ad esso. In ogni caso, mentre il ricorso agli indici non è sempre intenzionale (per la continuità che esiste tra segno e oggetto), il ricorso ad icone è sempre intenzionale e comunicativo.

Per la loro indipendenza dal referente gli emoji possono essere considerati icone, anche in virtù della circostanza che non “ritraggono” il referente ma ne pertinentizzano alcuni tratti. Le faccine sono dischi gialli che volutamente non riproducono i tratti somatici dell’interagente, mettendo invece in evidenza le componenti espressive, direttamente funzionali alla comunicazione.

La recente introduzione della possibilità di personalizzare gli emoji (schiarendo o scurendo il colore dei capelli, della pelle, etc.)¹⁰ rappresenta se mai un ritorno a una maggiore indessicalità, in cui la rappresentazione del parlante prevale funzionalmente rispetto al messaggio. Come caso estremo abbiamo i memoji¹¹, che ritraggono l’interagente e possono essere considerati indici. Per ora, tuttavia, non possono essere inseriti nel testo del messaggio, per cui verranno trascurati in questo lavoro.

Gli emoji costituiscono dunque degli specifici sottotipi di icona, e possono essere tipologizzati su questa base. In questo lavoro gli emoji presenti nel corpus sono stati categorizzati in 4 tipi:

1. *icone con referenzialità diretta* (es. un fiore, un frutto)¹²

Ritraggono l’oggetto denotato (4,3% del corpus) gli emoji in 1:

(1)

 (applauso): 7;	 (cacca): 4;	 (faccina di gatto): 2;
 (bomba): 2;	 (dente): 2;	 (soldi con le ali): 2;
 (chiave): 2;	 (patata): 1;	 (bandiera dei pirati): 1;
 (serpente): 1;	 (uomo in abito che levita): 1;	 (busta): 1;
 (testa di drago): 1;	 (drago): 1;	 (pesce): 1;
 (gufo): 1;	 (cane): 1;	 (tulipano): 1 ¹³ .

¹⁰ Corre l’obbligo di menzionare anche le numerose critiche alla modificazione del tono di colore della pelle degli emoji, che per alcuni costituisce “an institutionalized form of colour-blind racism which insists that concerns regarding racial representation and identity are irrelevant to ‘natural’ technical systems and workplaces” (Miltner 2021: 517).

¹¹ I memoji sono degli avatar digitali creati dalla azienda Apple. Non possono essere inseriti nel testo del messaggio, ma solo essere inviati come messaggio autonomo.

¹² Questo tipo di icone sono considerate da Logi e Zappavigna (2023) come “realization of ideational entities/ occurrences/states”, cioè rappresentazioni di entità fisiche, processi e qualità.

¹³ In questo caso, e negli esempi che seguono per illustrare i diversi tipi di emoji, il numero a fianco di ogni emoji fa riferimento al numero di occorrenze di ciascuno degli emoji, in ordine decrescente. In considerazione della funzione esemplificativa qui illustrata per ognuno dei differenti tipi di emoji, è stata fatta la scelta di riportare solo gli emoji nel sub-corpus di chat tra due interagenti. Tutti i significati sono indicati al sito <https://www.emoticonsignificato.it>.

Si tratta del tipo di icona più diretta. Nei termini di Peirce, si tratta di sinsegni iconici (II classe di segni), cioè di un segno per similarità (icona) che nella sua effettiva esistenza, per qualche sua qualità, determina l'idea di un altro oggetto;

2 *icone culturali*¹⁴

Si tratta di icone che contengono componenti indicali, in quanto rappresentano metonimicamente un elemento che appartiene a una scena culturale (11% del corpus), come un coniglio per indicare la Pasqua in messaggi di auguri per questa festività:

(2)

-  (bomba di coriandoli): 45;  (croce latina): 3;
 (bottiglia con tappo di sughero): 2;  (palla di coriandoli): 2;
 (faccia sorridente con aureola): 2;  (albero di Natale): 1;
 (bicchieri di champagne): 1;  (angioletto): 1;
 (faccia sorridente con le corna): 1;  (zombie): 1.

3. *diagrammi*¹⁵

icone interpretabili solo in base alla conoscenza culturalmente condivisa (7,5%), come i cuori:

(3)

-  (cuore rosso): 81;  (freccia in su): 28;  (bicipite): 10;
 (scimmia che non vede): 7;  (cuore rosa): 2.

Si tratta di legisegni iconici (V classe peirciana di segni), cioè segni per similarità (icone) in cui ogni occorrenza è una legge che è un segno, convenzionalmente stabilito dagli uomini (Peirce 1980: 139);

4. *icone antropomorfe*¹⁶

rimandano a facce, busti o parti del corpo:

(4)

-  (faccia che ride con lacrime di gioia): 95;
 (faccia sorridente con la bocca chiusa e gli occhi sorridenti): 66;

¹⁴ Si tratta di un gruppo di emoji che in genere viene tipologizzato insieme a quelli che pertengono al gruppo precedente. Seguendo l'impostazione di Danesi (2017: 69) potremmo però sostenere che questi emoji non funzionano al micro-livello di "traduzione" di parole in immagini, il che li renderebbe una specie di logogrammi, ma ad un macro-livello in cui "they embody metaphorical meaning", e che pertanto possono essere interpretati come casi di intersezione metaforica (*blending*, nei termini dell'autore) su base culturale. Va detto che Danesi inserisce in questa classe anche icone culturali che prescindono da una componente indicale, come un'icona di bomba per indicare un disastro.

¹⁵ Danesi (2017: 70) definisce l'emoji a forma di cuore come una "nonverbal metaphor resulting from a cultural blend – the association of the hearth with romance".

¹⁶ Le "iconic representation of facial expressions" per Logi e Zappavigna (2023: 3223-3224) rappresentano soprattutto realizzazioni del significato attitudinale "(ATTITUDE): AFFECT (emotional states), APPRECIATION (aesthetic evaluations) and JUDGEMENT (social-moral evaluation).

- 😓 (faccia sorridente con la bocca aperta e il sudore freddo): 40;
- 😘 (faccia che manda un bacio con cuoricino): 35;
- 🥳 (faccia con lingua di Menelik e cappellino da festa): 33;
- 😄 (faccia che si rotola sul pavimento per le risate): 27;
- 🙏 (faccia con gli occhi supplichevoli): 21;
- 👩 (donna che si tocca il viso): 20;
- 😬 (faccia pensosa): 17;
- 😱 (faccia terrorizzata): 15;
- 👍 (pollice in su): 14;
- 😄 (faccia sorridente con gli occhi sorridenti e tre cuori): 13;
- 😬 (faccia con gli occhi ruotati): 12;
- 😍 (faccia sorridente con occhi a forma di cuore): 12;
- 😭 (faccia che piange a dirotto): 9;
- 😏 (faccia ammiccante): 7;
- 🤗 (faccia che abbraccia): 6;
- 😨 (faccia impaurita): 6;
- ✌️ (vittoria): 5;
- 👉 (mano con le dita incrociate): 4;
- 🙆 (persona che si stringe nelle spalle): 4;
- 😬 (faccia arrossita): 4;
- 🙏 (persona con le mani giunte in atto di preghiera): 3;
- 😎 (faccia nerd): 3;
- 😬 (faccia con gli occhi ammiccanti che fa la linguaccia): 3;
- 😏 (volto con sorriso malizioso): 3;
- 😞 (faccia delusa): 3;
- 😎 (faccia con occhiali da sole): 2;
- 😞 (faccia delusa ma sollevata): 2;
- 😄 (faccia che ride con la bocca aperta e gli occhi sorridenti): 2;
- 😞 (faccia stupita): 2;
- 👉 (tutto OK): 2;
- 😞 (faccia sofferente): 2;
- 👉 (mano che indica verso sinistra): 2;
- 🤧 (faccia che starnutisce): 2;
- 😬 (faccia disgustata): 2;
- 😋 (faccia che ha provato qualcosa di gustoso): 2;
- 😄 (faccia sorridente): 1;
- 😱 (faccia ammonitrice): 1;
- 😞 (faccia che fa le smorfie): 1;
- 😱 (faccia pazza): 1;
- 😞 (faccia inespressiva): 1;
- 😬 (faccia che fa la linguaccia): 1;
- 😏 (viso leggermente accigliato): 1;
- 😞 (faccia accigliata): 1;
- 😞 (faccia capovolta): 1;
- 🙏 (donna in posa di dissenso): 1;
- 😴 (faccia addormentata): 1;
- 😞 (faccia svogliata): 1;

- 😷 (faccia con maschera protettiva): 1;
- 😏 (faccia pensierosa): 1;
- 😭 (faccia che piange): 1;
- 😬 (faccia stordita): 1;
- 😡 (faccia imbronciata): 1;
- 😡 (faccia surriscaldata): 1;
- 😘 (faccia con gli occhi sorridenti che manda un bacio): 1;
- 😏 (faccia trionfante): 1;
- 💣 (testa che esplose): 1;
- 😄 (faccia leggermente sorridente): 1.

5. Funzioni semantiche degli emoji

Dal punto di vista funzionale, gli emoji dimostrano di avere funzioni semantiche, pragmatiche e dialogiche.

Sul piano semantico, notiamo come siano le icone più direttamente referenziali e le icone culturali a farsi spesso carico di veicolare denotazione e connotazione, come dimostra l'esempio in tab. 1¹⁷:

Tabella 1 – *Funzione denotativa di icone referenziali*
(*Chat tra fidanzati, topic: salute della famiglia di F01*)

E.5	Data e ora	Partecipanti	Messaggio in arrivo	Messaggio inviato
13	11/01/20, 13:47	M02	✚	Ma tipo oggi cosa vorresti fare? Qua siamo un po' tutti malati quindi non so se vuoi venire nel covo degli infetti 🤒 😄 e anche io ho il raffreddore, però vorrei vederti se va anche a te 😊❤️
14	11/01/20, 13:47	F01	🤒	
15	11/01/20, 13:48	M02	👤 ✚	
16	11/01/20, 13:48	F01	Ma non siamo morti eh, tiamo tiamo tolo rafbeddati	
17	11/01/20, 13:49	M02	😂😂😂😂	
18	11/01/20, 13:49	M02	🤒🤒	
19	11/01/20, 13:50	M02	👉😏✚	

¹⁷ Nelle tabelle, la sigla della prima colonna rimanda a uno specifico dialogo (es. E.5 corrisponde alla quinta conversazione tra i due fidanzati), i numeri nella stessa colonna, in ordine successivo, corrispondono al numero di turno all'interno del dialogo, i partecipanti sono siglati con le lettere M (se maschi) o F (se femmine), seguite da un numero di riconoscimento.

20	11/01/20, 13:53	F01	
21	11/01/20, 13:53	F01	
22	11/01/20, 14:12	M02	

In diversi turni l’emoji sostituisce completamente l’atto linguistico, sfruttandone il potenziale denotativo (come la faccina raffreddata ai turni 18-19), o il suo potenziale connotativo, quando costituisce sintagmi con altri emoji e il contesto è reso rilevante nella disambiguazione del senso. L’uomo vestito di nero al turno 15 rappresenterebbe solo un uomo elegante (anche se, tangenzialmente, levita), ma in giunzione sintagmatica con la croce non può che connotare un becchino!¹⁸

In certi casi le icone referenziali ribadiscono in modalità visiva il contenuto semantico della parola che affiancano, realizzando in questo modo un “ideational convergent intermodal coupling” (Logi & Zappavigna 2023: 3234) tra testo verbale ed emoji. Si veda l’esempio in tab. 2:

Tabella 2 – *Emoji + parola (Conversazione tra due amiche)*

<i>H.5</i>	<i>Data e ora</i>	<i>Partecipanti</i>	<i>Messaggio in arrivo</i>	<i>Messaggio inviato</i>
3	23/07/21, 19:35	F01	Eccerto che siamo una bomba 	
4	23/07/21, 19:44	F02	 	

Per Herrig e Dainas (2017) in questo caso gli emoji avrebbero una “mention function”, facendo eco a ciò che è già presente nel testo verbale, mentre per Gawne e McCulloch (2019) in questi casi gli emoji illustrano qualche elemento presente nel testo verbale. Per Parkwell, infine, “[emoji] can create experiential meaning by acting as or forming part of a participant, process, or circumstance within a text” (2019: 4).

In altri casi la capacità di denotare delle icone referenziali è tale da potere fungere anche da logogramma, in sostituzione di una parola non digitata, come nell’esempio in tab. 3:

¹⁸ Chiaramente, come scrive Danesi, “conceptual texts of this kind require significant referential background knowledge and a particular frame of mind” (2017: 81).

Tabella 3 – *Emoji al posto di una parola (Chat tra due compagne di università, lezione online)*

J.17	Data e ora	Partecipanti	Messaggio in arrivo	Messaggio inviato
1	24/05/21, 11:13	F01	Ciao, ma tu sta davvero riuscendo a non addormentarti ascoltando questa lezione oggi? 😊	
2	24/05/21, 11:20	F02	No ma va figurati, ho smesso di seguire da un pezzo 🤔 più che altro tutte le cose che ha detto sullo Zingarelli me le sono perse... ha fatto un elenco infinito che la mia mente non è riuscita a seguire	
3	24/05/21, 11:21	F01	Ah bene, allora non sono solo io, poi perché non ha preparato delle slide decenti su sta cosa solo lei lo sa...	
4	24/05/21, 11:26	F02	Esatto! Infatti non capisco se sono cose a cui in realtà non da importanza o se sono nella cacca visto che non ho segnato nulla	
5	24/05/21, 11:27	F01	Speriamo siano info aggiuntive, se no credo che tutti noi di Vercelli siamo nella 🤪	

Anche l'emoji al turno 5 costituisce un caso di “ideational convergent intermodal coupling”, ma in questo caso l'icona converge con il testo “stiamo nella...” per la costruzione della metafora di stato.

Casi come questo mostrano inoltre come l'emoji sia utile per sostituire elementi tabù nel discorso attraverso una pratica comunicativa accettabile solo tra interagenti solidali, che può essere interpretata correttamente solo dai membri della comunità comunicativa. Altrimenti gli emoji possono diminuire il potenziale aggressivo di un FTA attraverso la funzione ludica¹⁹. Con le parole di Brown e Levinson (1987), possiamo asserire che lo scherzo è una strategia basica di *positive politeness*, usato per mantenere e aumentare il grado di *intimacy* tra interagenti.

È interessante notare come le icone referenziali pertengano a molte aree semantiche diverse, e come in questo gruppo di emoji non vi siano emoji sinonimiche. Viceversa esistono sinonimi sul piano funzionale tra le icone culturali: per esempio, un coniglio, un pulcino che esce dall'uovo e una colomba denotano tutti funzionalmente la Pasqua.

Il campo semantico dei festeggiamenti è probabilmente il più ricco di “sinonimi”: 🍷; 🍴; 🍷; 🍷; 🍷.

La funzione delle icone diagrammatiche e antropomorfe sembra invece di tipo diverso. Questi tipi di icone possono corrispondere a atti espressivi (Searle 1975)

¹⁹ Cfr. par. 6.2.

quando costituiscono da sole un intero turno, o possono esserne la chiave interpretativa²⁰ (esempio in tab. 4):

Tabella 4 – *Icone antropomorfe e atti espressivi (Topic: le nuove carpe di M02)*

B.12	Data e ora	Partecipanti	Messaggio in arrivo	Messaggio inviato
1	26/04/20, 13:05	M02	[immagine di carpe] Le mie bestiole	
2	26/04/20, 13:06	F03	Porca vacca sono grandissime 🤔	
3	26/04/20, 13:07	F04	Sticazzi	
4	26/04/20, 13:19	F05	😬😬	

Gli emoji in questo caso sostengono la condizione di sincerità, essenziale nella espressione di stati psicologici. La funzione degli emoji di veicolare o sostenere atti espressivi è forse quella su cui insistono di più gli studi sugli emoji²¹.

6. Funzioni pragmatiche degli emoji

6.1 Emoji e politeness

Sul piano pragmatico gli emoji, oltre a veicolare atti espressivi, espletano funzioni di *politeness*.

Con il ricorso al canale scritto, con i suoi tempi più lunghi di codifica dei messaggi, la porzione di comunicazione dedicata al *facework* aumenta.

Su WhatsApp gli emoji costituiscono la scelta non marcata negli atti comportativi, cioè negli atti che, secondo Austin (1987: 110-120), soddisfano delle aspettative sociali e in cui, ovviamente, il lavoro di *facework* è fortissimo. Per Lee le emoticons “serve to add emphasis to the words and to convey affective communication” (Lee 1996: 276), e lo stesso vale ovviamente per gli emoji.

Volendo esperire una scala di presenza di emoji nei diversi atti comportativi presenti nel corpus riscontriamo, nell’ordine:

²⁰ Questa funzione è considerata quasi in ogni studio in questo settore. Tra gli altri, citiamo Herring e Dainas, che parlano di “tone modification”, poiché gli emoji “directly modify the accompanying text, indicating the intended attitude or stance of the message sender” (2020: 10:7); Danesi sottolinea la funzione di “tone-enhancing” degli emoji (2017: 96), e considera la potenzialità di “adding tone” come prima funzione pragmatica degli emoji. Logi e Zappavigna parlano di “proximal attitudinal prosody”, perché spesso la *attitude* veicolata dagli emoji “typically ‘washes’ over adjacent co-text both forwards and backwards” (2023: 3239).

²¹ Danesi, rifacendosi a Jakobson, parla di “funzione emotiva” degli emoji, perché comunicerebbero lo stato mentale del parlante e ne enfatizzerebbero graficamente il punto di vista (2017. 21-23).

1. messaggi di “buon giorno/buona notte” tra i due fidanzati – 100% delle occorrenze (tutti ❤️)²²;
2. messaggi di scuse con almeno un emoji – 94,7%;
3. messaggi di congratulazioni o complimenti con almeno un emoji – 90,5%;
4. messaggi di auguri con almeno un emoji – 88,6%;
5. messaggi di ringraziamento con almeno un emoji – 86,8%.

Tra i due fidanzati, in particolar modo, la presenza di un cuore è una regola assoluta (come in tab. 5):

Tabella 5 – *Saluti di buonanotte (Chat tra fidanzati)*

<i>Data e ora</i>	<i>Partecipanti</i>	<i>Messaggio in arrivo</i>	<i>Messaggio inviato</i>
1	18/01/20, 00:45	M02	Sono arrivato
2	18/01/20, 00:45	F01	Eccoti
3	18/01/20, 00:49	F01	Notte allora pesciolino ❤️❤️❤️
4	18/01/20, 00:50	M08	Notte ❤️❤️❤️

La eventuale assenza del cuore, a questo punto, si configurerebbe come grave violazione di una regola conversazionale che può mettere in crisi il *Default Interpreting Principle* (Arundale 1999) e fare scattare il *Nonce Interpreting Principle* integrando l'interpretazione non conforme a quella predefinita con un'interpretazione in evoluzione durante il procedere dell'interazione.

Gli esempi appena osservati mostrano come il modello di *politeness* più adeguato a spiegare le interazioni in WhatsApp non sia quello di Brown e Levinson (1987), incentrato su una nozione di faccia individuale e sugli equilibri tra facce, ma piuttosto un modello teorico come la *Face Constituting Theory* (Arundale 1999; 2006; 2010) in cui la faccia è concepita come fenomeno relazionale, appartiene agli interagenti in modo non-sommativo, è costituita nell'interazione²³. Come si vede chiaramente dall'esempio in tabella 5, anche tra persone con forte *intimacy* la faccia non è precostituita, ma è frutto di un progressivo lavoro di interpretazione di ciò che avviene nell'interazione²⁴. In questo *frame* teorico il lavoro di *facework* riguarda la progressiva costruzione della faccia di relazione tra gli interagenti, e quindi ha

²² In questo caso è chiamata in causa la “funzione fatica”, intesa come lo stabilire e mantenere i rapporti sociali. E ovviamente, data questa definizione, il saluto è di diritto un atto linguistico di tipo fatico in cui gli emoji, con la loro capacità di riverberare un tono emotivo, non possono mancare. Per Sampietro gli emoji ‘align with the interlocutor [...] to enhance phatic communion and expressive speech acts, especially greetings’ (2016: 109).

²³ “Face Constituting Theory employs a new conceptualization of ‘face’ in terms of the relationship two or more persons create with one another in interaction” (Arundale 2010: 2078).

²⁴ “Face is an interpreting that a participant forms regarding ‘person-in relationship to other-persons’ (Arundale 2006: 202).

lo scopo di mantenere o modificare il grado di connessione o di separazione tra i partecipanti.

Per quanto riguarda le dinamiche di faccia in WhatsApp, è interessante notare come gli emoji con funzione di *politeness* siano dedicati unicamente alla co-costruzione della *Connection Face*, mentre nel corpus non vi è traccia di emoji destinati a aumentare la *Separation Face*.

6.2 La funzione delle risate

Gli emoji di risata, spesso ripetuti (in 49 occorrenze sui 348 turni in cui vi sono più emoji consecutivi, dello stesso tipo o diversi) sono frequentemente volti alla costruzione della *comity*²⁵, e quindi della Faccia di Connessione, anche di gruppo. Le risate possono funzionare anche come strategia preventiva o rimediale laddove si configuri il rischio di un FTA che potrebbe portare a un aumento della Faccia di Separazione, come illustra l'esempio in tab. 6:

Tabella 6 – *Risate e facework*
(*Chat gruppo di 3 amiche, topic: F01 si vede ingrassata*)

<i>D.3</i>	<i>Data e ora</i>	<i>Partecipanti</i>	<i>Messaggio in arrivo</i>	<i>Messaggio inviato</i>
39	21/03/21, 21:20	F01	Ahahah sì ma non è che mi deprimò se divento grassa l'importante è essere sodi 🍷	
40	21/03/21, 21:20	F01	🤔	
41	21/03/21, 21:20	F01	Tipo le uova	
42	[...]			
43	21/03/21, 21:20	F01	Tutti amano le uova hahaha	
44	21/03/21, 21:20	F03	Ah beh allora 😂😂😂	
45	21/03/21, 21:20	F02	Ahahah	
46	21/03/21, 21:20	F03	Assolutamente 😂😂	Tutti amano le uova hahaha
47	[...]			
48	21/03/21, 21:21	F01	O le pere	
49	21/03/21, 21:21	F01	Insomma	
50	21/03/21, 21:21	F01	A chi non piace la forma delle pere	
51	21/03/21, 21:21	F01	O la torta pere e cioccolato	
52	21/03/21, 21:21	F01	Eh	

²⁵ È stato più volte sottolineato dagli studi come gli emoji siano “mood enhancers, generally imparting, maintaining or reinforcing a sense of togetherness among interlocutors” (Danesi 2017: 97).

53	21/03/21, 21:21	F01		
54	21/03/21, 21:21	F03	A tutti piace la forma delle pere e anche la torta pere e cioccolato 	
55	21/03/21, 21:22	F02	A me non piace la torta	
56	21/03/21, 21:22	F01	Stai dicendo che non ti piaccio? 	
57	21/03/21, 21:22	F02	Ho detto la torta	
58	21/03/21, 21:22	F03	Aia m. mo so cazzi tuoi 	
59	21/03/21, 21:22	F03		Ho detto la torta
60	21/03/21, 21:23	F02	Te certo che sei bellissima	
61	21/03/21, 21:23	F02	Non ci sono dubbi	
62	21/03/21, 21:23	F03	Siamo tutte e tre bellissime 	
63	21/03/21, 21:23	F01	[foto di P01 con un filtro che la fa sembrare una pera] Sono una pera bellissima	
64	21/03/21, 21:23	F03	Ma dai 	
65	21/03/21, 21:23	F02	Sei fantastica	
66	21/03/21, 21:23	F03	Molto affascinante devo dire 	

Le risate ai turni 40, 44, 46, 53, 54 servono alle ragazze del gruppo per dimostrarsi, reciprocamente, come il gruppo condivida gli stessi valori, e quindi servono a rafforzare la Faccia di Connessione; le risate ai turni 58, 59, 62, 64, 66 servono invece a de-rubricare il potenziale FTA compiuto da F2 al turno 55 (“a me non piace la torta”) come uno scherzo, in modo da evitare l’accrecersi della Faccia di Separazione. Al turno 58 l’emoji di risata (per giunta triplicato, per accrescerne la forza illocutoria) segue un segmento verbale (“Aia m. mo so cazzi tuoi”) che contiene un potenziale FTA. L’emoji di risata veicola però una *attitude* positiva che si riverbera sulla componente verbale e ne modifica il tono²⁶. Non a caso ai turni 62 e 66 la parlante F3 aggiunge le risate a complimenti, un tipo di atto che nel contesto ha la funzione sinergica di aumentare la Faccia di Connessione.

²⁶ Diversi studi segnalano la potenziale funzione degli emoji (e, prima ancora, delle emoticons) di modificare il testo che accompagnano riducendo il rischio di fare un FTA, o semplicemente mitigandolo, attraverso una modifica del tono del messaggio. Tra essi citiamo il lavoro pionieristico di Tomsen e Foulger (1996) che aveva dimostrato come la presenza di emoticons riducesse la percezione di *flaming* nei messaggi, e il lavoro di Skovholt, Grønning e Kankaaranta (2014).

La funzione delle risate può oscillare tra la condivisione di uno scherzo²⁷, strategia che serve a mettere gli interlocutori a proprio agio dimostrando il comune *background* di conoscenze (turni 19, 20, 21) e turni che servono a minimizzare il potenziale FTA a M8. Si veda l'esempio in tab.7:

Tabella 7 – *Le funzioni delle risate (Organizzazione per una video chiamata con l'insegnante. I partecipanti si stanno accordando per prenotarsi in un altro gruppo)*

B.5	Data e ora	Partecipanti	Messaggio in arrivo	Messaggio inviato
13	10/04/20, 09:55	M08	Ma Pilato aveva l'accento romano?	
14	10/04/20, 09:55	F03		Ma Pilato aveva l'accento romano?
15	10/04/20, 09:56	F03	Sottotitoli 	
16	10/04/20, 09:58	F01	Emmm nop	
17	10/04/20, 09:58	M08	No era sannita a quanto pare	Ma Pilato aveva l'accento romano?
18	10/04/20, 09:59	M08	Quindi campano più o meno	
19	10/04/20, 09:59	M08	(latinorum napoletanum 	
20	10/04/20, 09:59	F01	 	
21	10/04/20, 09:59	M08	  	Sottotitoli 
22	10/04/20, 10:00	F03	Grazie L. per indottrinarci  	Emmm nop
23	10/04/20, 10:00	F03	 	(latinorum napoletanum 
24	10/04/20, 10:00	M08	Come la interpreto questa?	 
25	10/04/20, 10:00	M08	Quanto sei stupido...	
26	10/04/20, 10:01	F03	Più o meno  	
27	10/04/20, 10:01	F03	In senso buono ovviamente	
28	10/04/20, 10:02	M08	Lo so lo so 	
29	10/04/20, 11:00	F05	Io se necessario leggo ciò che volete ahha	

²⁷ Anche la compresenza di emoticons/emoji e testi con funzioni scherzose non è sfuggita agli studiosi. Citiamo almeno il lavoro di Skovholt, Grønning e Kankaaranta (2014), per i quali le emoticons possono essere usate come indicatori di umorismo e di ironia, e i lavori di Thompson e Filk (2016), di König (2019) e di Yus (2021).

Ai turni 22-23 F3 finge di inaugurare una escalation aggressiva, ma è uno scherzo, che serve a rinsaldare ulteriormente la coesione del gruppo. Infatti, secondo Brown e Levinson, “jokes are based on mutual shared background knowledge and values” (1987: 124). Il progetto di F3 è subito chiaro a M8 che alla fine accetta la mediazione di F3 e chiude il segmento conversazionale con un bacio (turno 28).

La capacità di capire i progetti conversazionali dei membri del gruppo è una chiave della intimità e della coesione del gruppo, e capire i messaggi impliciti, con chiave interpretativa nascosta, enfatizza la faccia di Connessione del gruppo stesso.

Un altro modo ovvio di esercitare la *positive politeness* in un gruppo di interagenti è ricorrere a dinamiche di *in-group* fondate sulla esclusione di persone esterne al gruppo. In questo modo la cerchia dei membri ammessi alla conversazione può rafforzare i propri confini. Nel corpus, ben 16 segmenti conversazionali estratti da 8 chat diverse sono dedicati a questo scopo, e gli emoji sono elementi evidentemente selezionati con questa funzione. Si veda l'esempio in tab. 8:

Tabella 8 – *Dinamiche di esclusione di persone esterne al gruppo (un nuovo collega di M14)*

<i>A.6</i>	<i>Data e ora</i>	<i>Partecipanti</i>	<i>Messaggio in arrivo</i>	<i>Messaggio inviato</i>
1	08/01/20, 17:30	M14	Per quelli dell' [nome scuola] Sapete chi è arrivato ieri da noi in [nome azienda] che ci siamo trovati	
2	08/01/20, 17:30	M14	M.!!!	
3	08/01/20, 17:30	M13	Auguri 🤗	
4	08/01/20, 17:31	M14	Porca troia	
5	08/01/20, 17:31	M13	Appena si è ambientato ci racconti come va	
6	08/01/20, 17:31	M14	Ma infatti cazzo l'ho visto entrare e faccio Non sarà lui E alla fine...	
7	08/01/20, 17:31	M14	👉	
8	08/01/20, 17:32	M14	Per adesso guarda e gli spiegano	
9	08/01/20, 17:32	M13	Che palle 😞	
10	08/01/20, 17:34	M07	Ahahhah fantastico 😄	
11	08/01/20, 17:34	M05	😄😄😄 Buon fortuna M.	

Non a caso solo nei segmenti su questo tema troviamo esclusivamente icone antropomorfe, più indicate per esprimere la *attitude* dei parlanti (relativamente a stati emotivi, valutazioni, giudizi) nei confronti del testo del messaggio, piuttosto che un contenuto referenziale.

6.3 Politeness e densità di emoji

L'importanza degli emoji nel *facework* in WhatsApp è immediatamente evidente dalla loro diversa densità in segmenti conversazionali con diversa funzione.

Negli atti esplicitamente comportativi la densità degli emoji è massima (2,4 emoji per turno nei segmenti conversazionali relativi ad auguri di compleanno o di onomastico; 1,7 emoji per turno in congratulazioni e complimenti; 1,6 emoji per turno negli auguri per festività); nei segmenti in cui conta la costruzione della Faccia di Connessione (*in-group making*, derisione di persone esterne al gruppo, canzonatura di membri del gruppo) il numero di emoji per turno si aggira tra 0,8 e 0,9; i segmenti interazionali con funzione più organizzativa (organizzazione di riunioni, richieste di passaggi in auto o di favori) si aggirano “solamente” intorno a 0,4 emoji per turno.

7. Funzioni dialogiche e posizione lineare degli emoji

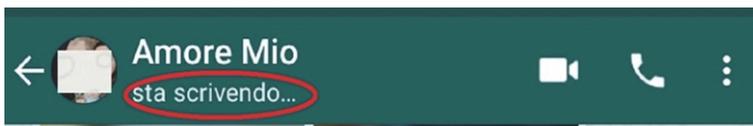
Poiché WhatsApp è soprattutto uno strumento di dialogo, gli emoji nel corpus hanno anche funzioni dialogiche, come la gestione di turni conversazionali.

Il mezzo utilizzato ovviamente non consente la presenza di interruzioni e sovrapposizioni ma, soprattutto nelle chat di gruppo, è possibile che si verifichi una competizione per la presa di turno o, quantomeno, per la regia conversazionale a livello locale.

I messaggi che contengono più atti linguistici vengono infatti spesso suddivisi da chi scrive su più turni, e ogni turno grosso modo consiste in un atto linguistico, con più invii in sequenza veloce.

Dalla quantità di “silenzio” (cioè il tempo trascorso dall'invio del messaggio) di chi ha prodotto l'ultimo turno, chi riceve il messaggio può capire se il messaggio è completo, e se è possibile auto-selezionarsi. Se accanto alla foto profilo appare la scritta “sta scrivendo...”, come in fig. 1:

Figura 1 – “sta scrivendo...”



non si è ancora vicini al PRT (punto di rilevanza transizionale). È proprio qui che in caso di competizione per il turno l'interlocutore può inserirsi.

Quando non costituiscono un turno in isolamento, nella maggioranza delle occorrenze, gli emoji sono in posizione finale, e costituiscono un segnale discorsivo di chiusura e cessione del turno²⁸.

²⁸ Molti studiosi segnalano la funzione di *punctuation* degli emoji. Danesi (2017: 19) annovera tra le funzioni fatiche più frequenti degli emoji quelle di fungere da “utterance opener” e “utterance ending”.

Nel corpus sono presenti 33 emoji con la funzione della mossa *Over* (usando un’etichetta del sistema di annotazione pragmatica PraTID²⁹), che identifica le enunciazioni con cui il parlante segnala la definitiva chiusura del flusso informativo su un determinato tema. Gli emoji più usati in questo ruolo sono: 📌, 😊, 🤔, ❤️, 😞. Si veda l’esempio in tab. 9:

Tabella 9 – *Mossa Over (Organizzazione di un’uscita tra amiche)*

C.23	Data e ora	Partecipanti	Messaggio in arrivo	Messaggio inviato
4	09/02/21, 13:56	F03	Maaaa visto che siamo in zona gialla... riusciamo a trovarci per un caffè/ passeggiata/ quello che volete?	
5	09/02/21, 14:24	F02	Direi che ci sta 📌	
6	09/02/21, 14:25	F01	Ma certo 😊	

Bisogna però considerare che la posizione non marcata per gli emoji è proprio la posizione finale (90,9% degli emoji del corpus) e non tutti hanno la funzione (o almeno la funzione esclusiva) di cessione del turno: molto frequente è anche la funzione di commento, espressa da un emoji in 118 casi, frequentemente attraverso l’emoji 📌, o gli emoji di risata.

Nel 7,6% di occorrenze in cui gli emoji sono all’interno del turno, la loro funzione è di compartimentazione del messaggio, e spesso dividono il messaggio in più mosse conversazionali, separando la componente informativa dalla componente espressiva.

Nei casi, decisamente più rari, in cui l’emoji ha posizione iniziale (1,5%), è invece particolarmente leggibile la funzione coesiva rispetto al turno precedente, un’esigenza conversazionale resa ancora più forte dalla dilatazione temporale della comunicazione³⁰. In posizione iniziale di turno spesso viene selezionato lo stesso emoji con cui si conclude il turno precedente: nel *frame* teorico della Sintassi Dialogica (Du Bois & Giora 2014), potremmo dire che in questi casi gli emoji costituiscono un tipo speciale di *resonance*, che attiva affinità tra i turni e costruisce/dimostra un forte grado di *engagement* tra parlanti e nella conversazione.

Non sono neanche rari i casi di diagrafi, cioè di complesse relazioni strutturali tra turni giustapposti nella conversazione, come nell’esempio in tab. 10:

²⁹ PraTID è un sistema multilivello di annotazione pragmatica (Savy & Castagneto 2009; Castagneto 2012).

³⁰ Nel loro studio, anche Coyle e Carmichael (2019) hanno riscontrato attraverso un esperimento che spesso i partecipanti hanno usato emoji in risposta a un messaggio che conteneva emoji.

Tabella 10 – *Diagrafi (Chat tra due amiche, topic: auguri di Natale)*

1	F02	Buon natale	tata	
2	F01	Buon Natale	cara, e fai gli auguri anche ai tuoi da parte mia	 
3	F02	Va bene	tata fai anche tu lo stesso	 

In qualche caso gli emoji possono essere usati dai partecipanti anche come forma di autorisonanza, per legare il turno in corso ad un proprio turno precedente, ignorando nella sequenza lineare di turni l'intervento di un altro interlocutore che si è frapposto. Si confronti l'esempio in tab. 11 (turni 5 e 7):

Tabella 11 – *Autorisonanza (Chat tra due amiche, topic: regalo per una amica in comune)*

J.12	Data e ora	Partecipanti	Messaggio in arrivo	Messaggio inviato
1	16/08/20, 10:29	F02	L., hai avuto qualche idea? 	
2	16/08/20, 14:03	F01	Emm sinceramente no... una maglia?	
3	16/08/20, 14:04	F01	Un powerbank ce l'ha se no?	
4	16/08/20, 14:28	F02	Ci sta mi piace	Emm sinceramente no... una maglia?
5	16/08/20, 14:29	F02	Anche questa è una bella idea ma non so se ce lo ha già... potrei chiedere a suo fratello  	Un powerbank ce l'ha se no?
6	16/08/20, 14:29	F01	Eh boh prova a chiedere, se no stiamo sulla maglia	
7	16/08/20, 14:43	F02	  ... anzi no dai facciamo che stare sulla maglia che magari è più utile... non so, cosa ne dici?	

8. Sequenze di emoji e loro ordine relativo

Su 965 turni contenenti almeno un emoji (48,6% dei 1986 turni che costituiscono l'intero corpus), 348 turni presentano più emoji consecutive: in 291 casi (cioè nell'83,6% di turni con emoji) si tratta di sequenze di due o tre emoji, mentre in 57 casi (16,4%) vi sono più di tre emoji³¹.

Nel caso di ripetizione di emoji identiche, tendono a ripetersi maggiormente le emoji di risata o le icone di festeggiamento, con funzione iconica di accrescimen-

³¹ Per Logi e Zappavigna (2023: 3232) l'espressione di emozioni e la valutazione si esprimono anche attraverso il sistema di GRADUATION, che può realizzare una "upscaling of attitude" anche attraverso la ripetizione degli emoji.

to del contenuto secondo il principio “MORE OF FORM stands for MORE OF CONTENT” (Lakoff & Johnson 1998: 162-163).

Se sono presenti in sequenza più tipi di emoji, l'ordine relativo tra i diversi tipi di emoji non sembra statisticamente significativo, né predicibile in dipendenza da qualche fattore.

Si rileva solo la tendenza degli emoji antropomorfi a comparire in prima posizione nella sequenza di emoji (in 30 casi su 39) e delle icone culturali a chiudere la sequenza (in 10 casi su 16), mentre non sembra rilevante la differenza di ordine reciproco tra icone antropomorfe e diagrammi (specialmente cuori).

9. *Emoji e genere*

Ai dialoghi del corpus hanno preso parte 28 interagenti, di cui 11 uomini e 17 donne.

Su 1544 turni prodotti da donne, più della metà dei turni (795 turni, 51,5%) presenta almeno un emoji, per un totale di 1369 emoji con una media di 0,88 emoji per turno.

Gli uomini usano un po' meno emoji. Sui 442 turni maschili, 170 turni presentano almeno un emoji (38,7%), e si riscontrano 342 emoji, con una densità media di 0,77 emoji per turno³².

Le donne, inoltre, utilizzano più emoji di affetto. Sui 1369 emoji usati dalle donne, il 21,8% è un emoji di affetto, contro il 16,4% degli emoji di affetto prodotti da uomini.

Ancora una prova, caso mai ce ne fosse bisogno, della maggiore attenzione da parte delle donne alle dinamiche di *positive politeness*, e del loro orientamento verso il *rapport speaking* (Tannen 1990), piuttosto che verso il *report speaking*.

10. *Chat tra due interagenti e chat di gruppo*

Il confronto tra i due sub-corpora di chat ha mostrato che nei messaggi di tipo *task-oriented* (come l'organizzazione di un'attività) nelle conversazioni di gruppo gli emoji sono significativamente meno presenti, soprattutto nel turno di apertura (30,3% vs. 42,8% nelle chat tra due interagenti). Allo stesso modo, anche nei messaggi che esprimono saluti gli emoji sono molto più presenti nei dialoghi tra due interagenti (su 17 messaggi di saluto nelle chat di gruppo sono presenti emoji solo in due casi, mentre su 83 messaggi di saluto nelle chat tre due partecipanti è presente almeno un emoji in 43 casi). Nel caso della conversazione tra i due fidanzati, più specificamente, la presenza di un cuore che affianca i saluti è una regola mai violata; nelle chat tra due amiche i saluti possono essere accompagnati da 🥰, la faccia che

³² Le donne, dunque, usano più emoji. Si tratta di un risultato condiviso da molte indagini (es. Chen *et al.* 2017), anche in riferimento a campioni di informanti di diversa nazionalità (cfr. Report del 2015 dell'Emogi Research Team per gli Stati Uniti e Prada *et al.* 2018 per il Portogallo).

manda un bacio con cuoricino; tra amici di diverso genere nessun emoji affianca il saluto.

Per quanto riguarda un altro atto linguistico, come nei messaggi di auguri, si nota come la differenza maggiore tra i due sub-corpora sia legata al tipo di emoji che accompagna l'atto: più icone culturali per le chat di gruppo, più icone antropomorfe e diagrammi nelle chat tra due interagenti, a maggiore riprova delle funzioni più fatiche di questi tipi di emoji, che si addensano laddove la costruzione della *comity* li rende maggiormente necessari.

11. Conclusioni

All'interno degli studi sugli emoji e sulla comunicazione digitale, questo lavoro ha inteso approfondire le funzioni semantiche, pragmatiche e dialogiche degli emoji in comunicazioni WhatsApp intermodali, per mostrare come la significazione venga co-costruita in modo sinergico da elementi verbali e elementi non-verbali. In particolare, è stato delineato il contributo degli emoji nella gestione della *politeness*, visto che gli emoji possono contribuire in modo importante alla co-costruzione della *Connection Face* (Arundale 2006) tra interagenti, possono disambiguare atti oggettivamente ambigui sul piano connotativo attraverso la funzione di "proximal attitudinal prosody" (Logi & Zappavigna 2023: 3239), o eliminare un potenziale FTA, derubricandolo a scherzo.

Il lavoro si basa su un corpus di 233 segmenti conversazionali estratti da 10 conversazioni WhatsApp (1986 turni complessivi, con un totale di 1711 emoji) suddiviso in due sub-corpora, rispettivamente di 6 chat tra due interlocutori e 4 chat di gruppo.

Dopo avere tipologizzato gli emoji presenti nel corpus in 4 tipi principali (emoji con referenzialità diretta, emoji culturali, diagrammi, emoji antropomorfi), tutti ipo-icone diverse tra loro, è stato possibile osservare come la disposizione lineare degli emoji rispetto al testo verbale del messaggio abbia reso profondamente diversa la natura segnica degli emoji rispetto a quella delle componenti prossemiche e gestuali che gli emoji, secondo il senso comune, dovrebbero replicare nel messaggio.

Le componenti comunicative non verbali sono infatti indici, e funzionano sinergicamente alla produzione verbale, mentre gli emoji sono icone, segni per somiglianza, sempre intenzionalmente comunicativi, che la disposizione lineare consente di codificare e decodificare in modo analitico.

La struttura lineare del messaggio ha consentito inoltre agli emoji di farsi carico di molte funzioni che le componenti non verbali della comunicazione orale non possono avere. Gli emoji referenziali e culturali assolvono soprattutto funzioni denotative e connotative, mentre i diagrammi e gli emoji antropomorfi possono costituire atti espressivi o rafforzarli, sostenendo la condizione di sincerità.

Sul piano pragmatico gli emoji assolvono soprattutto funzioni di *politeness*, visto che la loro densità è massima soprattutto negli atti comportativi e nei segmenti conversazionali con funzione di *in-group*. In questi casi è quasi sempre presente almeno

un emoji, proprio perché gli emoji contribuiscono alla costruzione della Faccia di Connessione, anche e soprattutto dove il rapporto tra interagenti è forte.

Nei messaggi tra i due fidanzati, ad esempio (saluti di buon giorno/buona notte, etc.) la presenza di un cuoricino è una regola senza eccezioni; gli emoji non sono mai usati, invece, per aumentare la *Separation Face*. In alcuni atti, come i complimenti, gli emoji servono alla duplice funzione di costruire la *comity* (sia nelle chat tra due interagenti, sia nelle chat di gruppo) e di ridurre il potenziale aggressivo di un possibile FTA; tra i diversi emoji, le risate sembrano i più adatti ad assolvere questo duplice scopo.

La posizione lineare degli emoji è particolarmente significativa e ci permette di fare osservazioni sulle loro funzioni discorsive. Mentre la posizione finale, la più frequente (90,9%), sembra avere la funzione di PRT e di cessione del turno, quando gli emoji sono in posizione iniziale (1,5%) mostrano funzioni coesive, perché spesso vengono ripresi emoji dello stesso tipo presenti in turni immediatamente precedenti (nelle chat tra due interagenti) o anche più distanti (se si tratta di chat di gruppo) e, nel quadro della Sintassi Dialogica (Du Bois & Giora 2014) potremmo dire che costituiscono delle speciali risonanze che vanno a far parte di diagrafi.

Un'ultima considerazione, sicuramente da approfondire attraverso un ampliamento mirato del corpus, riguarda il diverso uso degli emoji tra uomini e donne: le donne usano più emoji (51,5% dei turni prodotti da donne presenta almeno un emoji, mentre la percentuale di turni con emoji degli uomini è 38,4%), e usano più spesso emoji di tipo affettivo, dimostrando una volta di più il loro orientamento conversazionale verso il *facework*, piuttosto che verso il semplice passaggio di informazioni.

Bibliografia

- Albert, Georg. 2020. Beyond the binary: emoji as a challenge to the image-word distinction. In Thurlow, Crispin & Dürscheid, Christa & Diémoz, Federica (eds.), *Visualizing Digital Discourse. Interactional, Institutional and Ideological Perspectives*, 65-80. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Arundale, Robert B. 1999. An alternative model and ideology of communication for an alternative to politeness theory. *Pragmatics* 9. 119-154.
- Arundale, Robert B. 2006. Face as relational and interactional: a communication framework for research on face, facework, and politeness. *Journal of Politeness Research* 2. 193-216.
- Arundale, Robert B. 2010. Constituting Face in Conversation: Face, Facework, and Interactional Achievement. *Journal of Pragmatics* 42(8). 2078-2105.
- Austin, John L. 1962. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press. Trad. it. *Come fare cose con le parole*. Genova: Marietti. 1987.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen C. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Castagneto, Marina. 2012. Il sistema di annotazione Pra.Ti.D tra gli altri sistemi di annotazione pragmatica. Le ragioni di un nuovo schema. *AION. Annali del Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Comparati. Sezione Linguistica* 1. 105-148.

Chen, Zhenpeng & Lu, Xuan & Ai, Wei & Li, Huoran & Mei, Qiaozhu & Liu, Xuanzhe. 2017. Through a gender lens: An empirical study of emoji usage over large-scale Android users. In *Proceedings of the World Wide Web Conference on World Wide Web (WWW'18)*, 763-772. New York: ACM.

Coyle, Maureen A. & Carmichael, Cheryl L. 2019. Perceived responsiveness in text messaging: the role of emoji use. *Computer in Human Behavior* 99. 181-189.

Danesi, Marcel. 2017. *The Semiotics of Emoji: The Rise of Visual Language in the Age of the Internet*. London: Bloomsbury Publishing.

Du Bois, John W. & Giora, Rachel. 2014. From cognitive-functional linguistics to dialogic syntax. *Cognitive Linguistics* 25(3). 351-357.

Emogi Research Team. 2015. *2015 Emoji Report*. http://cdn.emogi.com/docs/reports/2015_emoji_report

Gattoni, Letizia. 2021. *Il mezzo è il messaggio: funzioni espressive, discorsive e fatiche degli emoji in WhatsApp*. Vercelli: Università del Piemonte Orientale, tesi di laurea (non pubblicata).

Gawne, Lauren & McCulloch, Gretchen. 2019. Emoji as digital gestures. *Language @ Internet* 17(2). <https://www.languageatinternet.org/articles/2019/gawne>

Goffman, Erving. 1974. *Frame Analysis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Herring, Susan C. & Dainas, Ashley R. 2017. "Nice picture comment!" Graphics in Facebook comment threads. In *Proceedings of the Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'17)*, 2185-2194. New York: IEEE.

Herring, Susan C. & Dainas, Ashley R. 2020. Gender and age influences on interpretation of emoji functions. *ACM Transactions on Social Computing* 3(2). 1-26.

Kendon, Adam. 2004. *Gesture. Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.

König, Katharina. 2019. Stance taking with 'laugh' particles and emojis – Sequential and functional patterns of 'laughter' in a corpus of German WhatsApp chats. *Journal of Pragmatics* 142. 156-170.

Kress Gunther R. & Van Leeuwen, Theo. 2001. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Edward Arnold.

Lakoff, George & Johnson, Mark. 1980. *Metaphors we live by*. The University of Chicago: University of Chicago Press. Trad. it.: *Metafora e vita quotidiana*. Milano: Bompiani. 1998.

Lee, Judith Y. 1996. Charting the codes of cyberspace: A rhetoric of electronic mail. In Strate, Lance & Jacobson, Ronald L. & Gibson, Stephanie B. (eds.), *Communication and cyberspace: Social interaction in an electronic environment*, 275-296. Cresskill: Hampton Press.

Lemke, Jay L. 1998. Multiplying meaning. In Martin, James R. & Veel, Robert (eds.), *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*, 87-113. Hove: Psychology Press.

- Logi, Lorenzo & Zappavigna, Michele. 2023. A social semiotic perspective on emoji: How emoji and language interact to make meaning in digital messages. *New Media & Society* 25(12). 3222-3246.
- Martin, James R. 1992. *English Text: System and Structure*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Miltner, Kate M. 2021. 'One part politics, one part technology, one part history': racial representation in the Unicode 7.0 emoji set. *New Media & Society* 23. 515-534.
- Parkwell, Corina. 2019. Emoji as social semiotic resources for meaning-making in discourse: mapping the functions of the toilet emoji in Cher's tweets about Donald Trump. *Discourse, Context and Media* 30(2). 100307.
- Peirce, Charles S. 1931-1935. *Collected Papers*. Cambridge Mass.: Belknap Press of Harvard University Press. Trad. it. *Semiotica*. Torino: Einaudi. 1980.
- Prada, Marilia & Rodrigues, David L. & Garrido, Margarida V. & Lopes, Diniz & Cavalheiro, Bernardo & Rui, Gaspar. 2018. Motives, frequency and attitudes toward emoji and emoticon use. *Telematics and Informatics* 35(7). 1925-1934.
- Sampietro, Agnese. 2016. Exploring the punctuating effect of emoji in Spanish WhatsApp chats. *Lenguas Modernas* 47. 91-113.
- Savy, Renata & Castagneto, Marina. 2009. Funzioni comunicative e categorie d'analisi pragmatica: dal testo dialogico allo schema xml e viceversa. In Ferrari, Giacomo & Benatti, Ruben & Mosca, Monica (a cura di), *Linguistica e Modelli tecnologici di Ricerca. Atti del XL Congresso SLI*, vol. 51, 569-579. Roma: Bulzoni.
- Searle, John R. 1969/1976. *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. London: Cambridge University Press. Trad. it *Atti Linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio*. Torino: Boringhieri.
- Skovholt, Karianne & Grønning, Annette & Kankaanranta, Anne. 2014. The communicative functions of emoticons in workplace e-mails. *Journal of Computer-Mediated Communication* 19(4). 780-797.
- Tannen, Deborah. 1990. *You Just Don't Understand. Women and Men in Conversation*. London: Virago Press.
- Thompson, Dominic & Filik, Ruth. 2016. Sarcasm in written communication: emoticons are efficient markers of intention. *Journal of Computer-Mediated Communication* 21(2). 105-120.
- Tompson, Philip A. & Foulger, Davis A. 1996. Effects of pictographs and quoting on flaming in electronic mail, *Computers in Human Behavior* 12. 225-243.
- Yus, Francisco. 2021. Pragmatics, humour and the internet. *Internet Pragmatics* 4(1). 1-11.
- Zappavigna, Michele. 2012. *Discourse of Twitter and Social Media: How We Use Language to Create Affiliation on the Web*. London: Bloomsbury.
- Zhao, Sumin. 2011. *Learning through multimedia interaction: The construal of primary social science knowledge in web-based digital learning materials*. Dissertation/Thesis, Department of Linguistics, University of Sydney, Australia. <http://hdl.handle.net/2123/8376>

LUCA LO RE¹, FEDERICA COMINETTI²

Gesti e impliciti linguistici nel discorso politico: quali correlazioni?³

Abstract

This paper investigates the associations between gesture and linguistic implicitness in Italian political discourse drawing on a sample from the IMPAQTS corpus (Cominetti *et al.* 2022). The multimodal analysis conducted focuses on the potential persuasive function performed by gestures within political discourse and on a possible correlation between linguistic implicit strategies and specific gestures. Data show multimodal persuasive strategies being employed, including deictics and hand shape.

1. Introduzione

Questo lavoro presenta una ricerca pilota volta a esplorare la possibile associazione tra gesti e produzione di impliciti linguistici nel discorso politico italiano. In linguistica lo studio della gestualità è stato oggetto di crescente interesse a partire dagli studi di Kendon e McNeill degli anni '70 e '80 (cfr. § 2.2). Per quanto molti ambiti del rapporto tra linguaggio verbale e gesti siano ancora oggetto di dibattito⁴, c'è oggi un ampio consenso relativo al fatto che le funzioni pragmatiche sono probabilmente performati non solo dalla componente linguistica, ma da una più ampia comunicazione multimodale, di cui i gesti fanno parte in qualità di simboli linguistici accanto alle forme verbali. Si può di conseguenza formulare l'ipotesi che anche gli impliciti linguistici, in quanto fenomeni pragmatici, abbiano una controparte gestuale, sulla cui sistematicità non è possibile fare previsioni, ma che un'indagine sperimentale può certamente iniziare a mettere a fuoco.

Data la particolare natura dei fenomeni di implicitezza, lo studio della gestualità diventa interessante anche per una ragione potenzialmente inedita. I gesti potrebbero, infatti, interagire con l'implicitezza del contenuto verbale andando almeno in parte a compensarla, svolgendo, in altre parole, una funzione di esplicitazione che integra parte del contenuto mancante. D'altra parte, soprattutto quando l'implicito è deliberatamente prodotto a scopo persuasivo (cfr. § 2.1), è plausibile che il gesto possa avere, invece, la funzione opposta, coadiuvando l'implicitezza. Data la natura estremamente innovativa dell'indagine, lo studio non può del resto che adottare un approccio *data-driven*. La pic-

¹ Università degli Studi di Firenze.

² Università degli Studi dell'Aquila.

³ Il capitolo è frutto di un lavoro condiviso. Per scopi accademici, Luca Lo Re è responsabile delle sezioni 2.2, 3.2, 4 e 5; Federica Cominetti delle sezioni 1, 2.1 e 3.1.

⁴ Per una discussione, cfr. Campisi (2018).

cola quantità di esempi descritti non è, inoltre, sufficiente a delineare una casistica, ma solo a suggerire possibili tendenze che andranno verificate, data la natura promettente dello studio, in una sezione più ampia del corpus non appena questo sarà disponibile.

Il contributo è organizzato come segue: in § 2 è presentato lo stato dell'arte, relativo sia agli impliciti linguistici sia agli studi sulla gestualità; in § 3 si descrivono il corpus e il metodo di analisi; in § 4 è presentata l'analisi dei dati, mentre in § 5 sono proposte alcune riflessioni conclusive.

2. *Stato dell'arte*

2.1 Impliciti

In questo lavoro, adottiamo la tassonomia degli impliciti linguistici proposta in Lombardi Vallauri e Masia (2014), ampliata in Lombardi Vallauri (2016; 2019), sostanzialmente basata sulle premesse teoriche di Sbisà (2007). La premessa è necessaria, dal momento che “although implicitness is central to pragmatics and the term is ubiquitous in the literature, it does not appear to enjoy a widely accepted definition” (Dyner & Cap 2017: 1).

La tassonomia adottata comprende quattro categorie di implicito linguistico, raggruppate in due classi: *impliciti del contenuto* e *impliciti della responsabilità*. Nel caso degli impliciti del contenuto, ciò che effettivamente risulta implicito nel testo è un contenuto proposizionale, che non viene mai esplicitato e la cui interpretazione è demandata al ricevente. Nel modello adottato, si hanno due tipi di implicito del contenuto: *implicature* e *vaghezza*.

Per quanto riguarda le implicature, si fa riferimento alla classica definizione griceiana (Grice 1975): si tratta di proposizioni che possono essere comunicate tramite un enunciato senza essere esplicitamente dette⁵. Le implicature sono attivate dall'apparente violazione nel discorso di una delle quattro massime conversazionali che costituiscono il celebre Principio di Cooperazione (Grice 1975), come in (a):

- (a) A: Vuoi venire alla mia festa questa sera?
B: Domani ho l'esame di linguistica.

In (a), B è apparentemente non cooperativo, dal momento che risponde ad A con un contributo non pertinente, che non risponde esplicitamente alla domanda fatta. Tuttavia, il contributo di B viene interpretato nella comune consapevolezza che tutti i parlanti sono cooperativi: si attiva così l'implicatura conversazionale che B non andrà alla festa.

Il secondo tipo di implicito del contenuto, la vaghezza, fa invece riferimento a espressioni delle quali non può essere detto se si applichino o meno a uno specifico referente (De Mauro 1982: 99; Machetti 2006). La vaghezza può essere ottenuta attraverso strategie semantiche o sintattiche:

- (b) Coloro che non hanno ancora consegnato la relazione dovrebbero farlo entro oggi.
(c) Il vaso è stato rotto.

⁵ Sulle implicature si vedano anche Levinson (1983), Sbisà (2007) e Zufferey *et al.* (2019).

La frase relativa introdotta da un pronome indefinito in (b) è una strategia lessicale deliberatamente vaga: in questo caso, potrebbe essere usata per non esporre pubblicamente i responsabili di una mancanza. Il costrutto passivo, come in (c), è una tipica strategia sintattica per omettere l'agente.

Nel caso degli impliciti della responsabilità, il parlante presenta dei contenuti come se fossero già noti o scontati, di fatto evitando di assumersi la responsabilità della loro asserzione. Gli impliciti della responsabilità sono le *presupposizioni* e le *topicalizzazioni*.

Per le presupposizioni, facciamo riferimento alla definizione di Stalnaker (2002: 701): “to presuppose something is to take it for granted, or at least to act as if one takes it for granted, as background information – as common ground among the participants in the conversation”. Le presupposizioni sono prodotte da molti diversi attivatori, tra cui le descrizioni definite (Frege 1892), alcuni tipi di descrizioni indefinite anaforiche (Lombardi Vallauri *et al.* 2021), i predicati fattivi (Kiparsky & Kiparsky 1971; Karttunen 1971), alcune clausole avverbiali (Frege 1892, Lombardi Vallauri 2000; 2009), alcuni avverbi e aggettivi, e i predicati di cambiamento di stato (Sellars 1954), come in (d), dove è presupposto che Bertrand bevesse:

(d) Bertrand ha smesso di bere.

Infine, la topicalizzazione, ossia la configurazione prosodica e/o sintattica di un certo contenuto come *topic* (cfr. Lombardi Vallauri 2009), segnala ai destinatari che tale contenuto deve essere considerato attivo nella memoria a breve termine. Si consideri (e):

(e) [A rompere il vaso]TOP è stata Sara.

L'asserzione in (e) è pertinente solo se è già noto, dal contesto linguistico o extra-linguistico, che il vaso è stato rotto.

In tutti i casi menzionati, l'uso degli impliciti linguistici costituisce una strategia comunicativa “onesta” se le informazioni veicolate implicitamente sono effettivamente attive nella memoria a breve termine del destinatario, o condivise nel *common ground*, o più in generale non finalizzate a trasmettere deliberatamente contenuti che arrechino vantaggio alla fonte a discapito del destinatario. In caso contrario, gli impliciti sono stati dimostrati essere potenti strumenti di persuasione, anche manipolatoria (Givón 1982; Sbisà 1999; Sbisà 2007; Macagno 2015; Lombardi Vallauri 2016; 2019). Lo studio degli impliciti linguistici tendenziosi nel discorso politico italiano è stato affrontato sistematicamente nel progetto IMPAQTS (cfr. § 3.1).

2.2 Gestualità

La gestualità è un elemento caratterizzante della comunicazione parlata e assume un ruolo determinante nell'interazione umana al punto da attirare l'interesse scientifico di diverse discipline.

Già Quintiliano, con l'*Institutio Oratoria*, dedica una prima trattazione sistematica al corretto uso del gesto a fini retorici. L'attenzione nei confronti del gesto e del comportamento corporeo è cresciuta nel tempo coinvolgendo l'interesse di diverse discipline,

dall'etnografia alla psicologia. Nonostante nel corso dei secoli si siano moltiplicati gli interessi e i metodi di studio, è rimasto saldo il presupposto secondo cui la gesticolazione sia un elemento nettamente separato dalla verbalità.

L'interesse linguistico per lo studio della gestualità è stato inaugurato dai pionieristici lavori di Adam Kendon (1972), che individua la struttura gerarchica del gesto giungendo a definire l'enunciato come un'azione visibile composta da gesto e parlato. Mentre a McNeill (1985; 2005) si deve il dibattito intorno alla natura verbale del gesto e l'idea della verbalità come un unico sistema integrato di oralità e gestualità, che supera la concezione del gesto come "linguaggio del corpo".

Gli studi hanno dimostrato, negli anni, che la gestualità svolge funzioni che facilitano l'azione comunicativa agevolando il destinatario nella comprensione del messaggio (Kelly & Barr 1999) ed esprimendo funzioni pragmatiche (Kendon 2004) attraverso l'uso di gesti ricorrenti (Bressem & Müller 2014).

Il ruolo della gestualità nell'arte della persuasione è stato oggetto di interesse a partire già dall'antichità. Oggi, epoca in cui la comunicazione politica usa strumenti persuasivi diversi rispetto all'arte retorica latina, l'uso della gestualità nel discorso politico assume caratteristiche diverse che coinvolgono l'intera corporeità con lo scopo di giocare sull'emotività dell'uditorio, sull'immagine e sulla maggiore credibilità rispetto all'avversario. Nonostante Streeck (2008) dimostri che i candidati alle primarie dei democratici statunitensi condividono un unico sistema gestuale molto vicino ai precetti di Quintiliano, altri studi hanno messo in luce strategie e caratteristiche del tutto diverse.

Poggi e Vincze (2008; 2009) hanno evidenziato che, da una prospettiva sociale, le strategie persuasive multimodali, volte al raggiungimento degli obiettivi comunicativi, risultano coerenti nei micro e nei macro livelli del discorso.

Koutsombogera e Papageorgiu (2013) hanno studiato un confronto politico televisivo con l'obiettivo di individuare degli indicatori multimodali della persuasione. Gli studiosi hanno evidenziato due principali indicatori: da un lato, l'uso della gestualità (chiamata dagli autori *modalità non verbale*) impiegata per mettere in evidenza la semantica relativa alla persuasione, la certezza e la fiducia espressa; dall'altro lato, il continuo tentativo alla dominanza conversazionale intesa come costruzione multidimensionale e di tre tipi (*dominanza sequenziale*, tentativo di controllare lo scambio dei turni; *dominanza partecipativa*, l'interruzione del turno e la sovrapposizione; *dominanza quantitativa*, maggiore quantità di parole pronunciate). Un altro strumento utilizzato a fini persuasivi è la strategia dell'intrattenimento. Hall *et al.* (2016) hanno studiato la campagna elettorale di Donald Trump per le primarie repubblicane negli USA del 2016. Il loro studio ha evidenziato un uso massiccio della strategia dell'intrattenimento basata sull'idea del giullare e dei cantastorie medioevali; in questo caso, Trump ha utilizzato la mimica corporea per rappresentare comicamente i suoi oppositori politici al fine di ridicolizzarli. Questa rappresentazione dell'avversario assume i contorni di una performance *embodied*⁶ in cui eleva

⁶ Chiamata con etichette diverse: *Bodily quoting* (Keevallik 2010); *Transmodal stylizations* (Goodwin & Alim 2010); *Full body enactments* (Mittelberg 2013); *Gestural reenactments* (Sidnell 2006); *Pantomime* (Streeck 2008).

sé stesso e ridicolizza l'avversario in modo da realizzare un confronto plastico tra verità e correttezza politica.

Questa ricerca vuole verificare se esista una correlazione tra gli strumenti persuasivi usati dalla gestualità e quelli usati dal parlato attraverso l'uso degli impliciti (cfr. § 2.1). Infatti, se il sistema lingua è un sistema multimodale dovrebbe emergere qualche tipo di relazione che miri a realizzare il principale obiettivo comunicativo del discorso politico: la persuasione.

3. *Corpus e metodologia*

3.1 Il corpus

La realizzazione di un grande corpus di discorso politico italiano e la sua annotazione per gli impliciti linguistici tendenziosi, secondo lo schema presentato in § 2.1, è il principale obiettivo del PRIN IMPAQTS (Implicit Manipulation in Politics – Quantitatively Assessing the Tendentiousness of Speeches, www.impaqts.it, Cominetti *et al.* 2022). Il corpus contiene 1500 discorsi politici italiani pronunciati nella storia della Repubblica (dal 1946 a oggi), di lunghezza compresa tra i 294 e i 37874 caratteri (lunghezza media: 9165 caratteri), per un totale di circa 2,65 milioni di token. IMPAQTS è dunque uno dei più grandi corpora di italiano parlato tuttora esistenti, e la sua annotazione pragmatica costituisce la più grande collezione di esempi autentici di impliciti manipolatori.

Le trascrizioni dei discorsi sono state ottenute attraverso due tipi di fonti: per i discorsi ufficiali pronunciati nelle aule del Parlamento ci si è avvalsi dei resoconti stenografici disponibili sui siti web delle Camere; per i discorsi dei quali non esistono trascrizioni ufficiali (come i comizi e le conferenze stampa), i testi sono stati trascritti grazie allo strumento di dettatura offerto da Google Drive. Entrambi i tipi di trascritto sono poi stati rivisti da almeno due membri del team IMPAQTS per eliminare errori di trascrizione (o deliberati interventi degli stenografi) e inserire la punteggiatura. Nonostante si tratti di un corpus di parlato, per facilitare la leggibilità si è scelto di attenersi a uno schema di punteggiatura standard, con lievi semplificazioni. È tuttavia disponibile anche una versione del corpus priva di punteggiatura, segmentata prosodicamente per break terminali e non terminali secondo le convenzioni Lablita/C-ORAL-ROM (Cresti & Moneglia 2005).

Il corpus è bilanciato secondo una serie di parametri, che comprendono il tipo di discorso, il dato diacronico, l'orientamento politico dei parlanti, il loro ruolo politico, ecc. (cfr. Cominetti *et al.* 2022 per maggiori dettagli). Pertanto, per rispettare lo schema di bilanciamento è stato necessario inserire nel corpus alcuni discorsi degli anni '40 e '50 per i quali non è disponibile una registrazione video né audio. Numerosi discorsi anche dei decenni successivi sono invece disponibili solo nel formato audio. Più nello specifico, dei 1500 discorsi del corpus, 63 sono basati su sole fonti trascritte, e circa 600 su registrazioni prive di video.

IMPAQTS è un corpus multimodale, con l'eccezione dei 63 discorsi di cui si è analizzato il solo trascritto. In tutti gli altri casi, il testo trascritto è allineato enunciato per enunciato al video/audio corrispondente⁷.

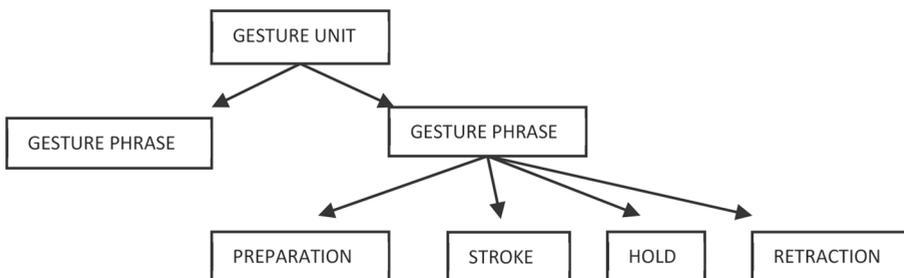
3.2 Metodo di analisi

L'analisi dei dati linguistici multimodali manca ancora di metodi standardizzati e di definizioni categoriali a causa dei diversi approcci ai *gesture studies* e alla loro nascita relativamente recente. L'interesse di questo studio si rivolge esclusivamente ai gesti che co-occorrono con gli impliciti (cfr. § 2.1).

L'analisi multimodale che è stata condotta si basa sull'approccio pragmatico-percettivo attraverso l'unione dell'annotazione e analisi pragmatica dei contenuti impliciti del parlato e l'annotazione e analisi del gesto. Kendon (1972; 1980; 2004) è stato un pioniere nell'individuare una stretta relazione tra le unità del flusso del parlato e le unità del flusso gestuale e nel notare che i gesti non occorrono come un flusso di movimenti casuali ma in unità gerarchiche allineate alle unità del parlato. Nell'organizzazione della struttura gestuale non è di certo riconoscibile una diretta corrispondenza con la struttura lessicale e sintattica del parlato, ma è sicuramente osservabile una correlazione a livello del contenuto espresso dall'enunciato: l'enunciato è un oggetto composto da materiale gestuale e di parlato, elementi che possono dirsi componenti costitutivi dell'enunciato stesso.

L'architettura gerarchica del gesto (fig. 1) vede al livello più alto la *gesture unit*, definita dall'intera escursione del movimento e che può contenere una o più unità di *gesture phrase*, definita dal cambio di direzione o dal tipo di gesto. Si può generalmente affermare che la *gesture phrase* è quella che riconosciamo come singolo gesto, ed è a sua volta composta dalle diverse *gesture phases* (*preparation, stroke e retraction*)⁸:

Figura 1 – Architettura del gesto



Il metodo adottato per l'analisi dei dati ha previsto l'allineamento dell'annotazione di una sezione del corpus IMPAQTS con la segmentazione e trascrizione della

⁷ L'allineamento è stato realizzato tramite la risorsa open-source Aeneas: <https://github.com/readbeyond/aeneas>.

⁸ Kita, van Gijn e van der Hulst (1998) aggiungeranno un'altra *gesture phase* che chiameranno *hold*.

gestualità secondo l'architettura del gesto kendoniana. L'interpretazione dei dati gestuali si basa sull'analisi di tre parametri:

1. La forma assunta dalle mani
2. La direzione del movimento
3. Il ritmo del movimento e le sue accelerazioni o rallentamenti

Questi tre parametri sono stati interpretati in relazione al contenuto semantico dell'enunciato, al tipo di implicito, al ritmo del parlato e al suo profilo intonazionale. In particolare, gli enunciati sono stati interpretati percettivamente da un punto di vista multimodale, analizzando la relazione tra gesto e parlato da un punto di vista semantico-pragmatico con l'obiettivo di individuare le funzioni espresse dai tre parametri in relazione al parlato. I risultati di questa analisi (cfr. § 4) mostrano in modo chiaro che la gestualità collabora alla costruzione dell'enunciato riuscendo a influenzare l'organizzazione dei messaggi persuasivi attraverso l'enfatizzazione o il richiamo.

L'analisi si basa su un piccolo campione del corpus IMPAQTS, in cui sono stati selezionati discorsi di politici contemporanei. Di conseguenza, il campione non è rappresentativo. Questa ricerca ha tutti i connotati di uno studio preliminare, con l'obiettivo di trovare una risposta rispetto alla possibile relazione tra parlato e gesto per fini persuasivi nel discorso politico italiano. Dai risultati, che analizzeremo nel paragrafo seguente, si evince l'esigenza di una ricerca organica che possa restituire anche risultati quantitativi.

4. *Analisi*

L'analisi dei dati evidenzia in modo chiaro che i gesti giocano un ruolo nella costruzione delle strategie persuasive. La discussione degli esempi di seguito riporta i casi significativi e rappresentativi dei fenomeni riscontrati nel nostro campione.

L'esempio (1) mostra un estratto con protagonista Matteo Renzi in un video realizzato per la presentazione della riforma "La buona scuola".

- (1) Qualche giorno fa, ho incontrato Fabiola Giannotti, che è la direttrice del CERN, o meglio, che è stata nominata direttrice del CERN, la principale, una delle più prestigiose istituzioni di ricerca a livello mondiale, e che diventerà tale dal 1 gennaio del 2016, e mi ha raccontato con entusiasmo, del suo passato nel liceo classico, lei che oggi è una delle scienziate più importanti al mondo %IMPLICATURA [Implica che la scuola italiana, e in particolare il liceo classico, sia un'eccellenza mondiale].
 Perché?
Perché la scuola italiana fa anche questo %VAGHEZZA [Lascia vago cosa faccia la scuola italiana].
 Però c'è bisogno di restituire respiro, ossigeno %PRESUPPOSIZIONE [Presuppone che alla scuola sia stato tolto ossigeno].

In (1), è possibile notare come i gesti collaborino alla costruzione dell'azione persuasiva. In particolare, mentre Renzi enuncia la porzione di testo contenente l'implicatura, il gesto co-occorrente è formato dalle mani che giungono i polpastrelli delle dita tenendo i palmi distanti tra loro e perpendicolari al pavimento (fig. 2). Questo gesto conferisce un senso di istituzionalizzazione del messaggio, e potrebbe dunque essere più legato al contenuto implicato che non all'aneddoto poco istituzionale su cui questo si innesta. Successivamente la vaghezza è accompagnata dalle mani con il palmo rivolto verso l'alto e che sembrano sorreggere qualcosa (fig. 3); questo gesto sembra restituire all'enunciato multimodale il senso di concretezza che manca al contenuto espresso dal parlato. La presupposizione che sia stato tolto ossigeno alla scuola, infine, è enfatizzata dal gesto che vede le mani assumere la forma di pugni che, posizionati vicini nell'area centrale del tronco, si allontanano l'uno dall'altro grazie al movimento di apertura delle braccia (fig. 4). Questo gesto si ripete due volte marcando le parole *respiro* e *ossigeno*.

Figura 2 – *Gesto e implicatura*



Figura 3 – *Gesto e vaghezza*



Figura 4 – *Gesto e presupposizione*



Nell'esempio (2) vediamo Daniela Santanchè durante un comizio.

- (2) Perché ve lo dico, e di me vi potete fidare, molti di quei parlamentari che sono nel Parlamento, se dovessero confrontarsi col mercato del lavoro, 1200 euro non riuscirebbero a guadagnarsi! %VAGHEZZA [Lascia vago quali parlamentari non riuscirebbero a guadagnare 1200 euro se dovessero confrontarsi col mondo del lavoro].

E allora io dico che quando il problema dello stipendio del parlamentare diventa il problema del Paese %TOPICALIZZAZIONE [Dà per attivo nel discorso che il problema dello stipendio del parlamentare diventi il problema del Paese], bisogna intervenire.

In questo estratto il contenuto vago è accompagnato da un gesto deittico a cui manca un referente concreto (fig. 5)⁹, così da enfatizzare la vaghezza con accezione dispregiativa. Successivamente, la parlamentare realizza una topicalizzazione che è accompagnata dal gesto standardizzato delle “mani semigiunte” (fig. 6) (così come abbiamo già visto nell’esempio 1, fig. 2), che anche qui assumono un valore istituzionalizzante, accompagnato dall’abbassamento dell’intonazione.

Figura 5 – *Gesto deittico e vaghezza*



Figura 6 – *Gesto delle “mani giunte” e topicalizzazione*



L’esempio (3) riporta un brano estratto dal discorso di Enrico Letta durante l’assemblea nazionale del Partito Democratico.

- (3) Sappiamo che fino all’estate ci aspetterà un periodo durissimo, ci aspetteranno probabilmente nuovi lutti, nuove sofferenze, un impegno da parte di tutti. L’impegno per garantire la salute, ripeto, la salute resta la sfida principale %IMPLICATURA [Implica che qualcuno abbia ingiustamente accusato il PD di non curarsi della salute pubblica].

⁹Il taglio del video e il bianco e nero non permettono di rendere visibile il gesto; pertanto, si rimanda al video disponibile al link (<https://www.youtube.com/watch?v=wh-B8m75Bug> – time 00:12).

In questo estratto, l'implicatura è accompagnata da un gesto batonico¹⁰ *palm open hand*, che scansiona ritmicamente la prima occorrenza di “salute” e il verbo “ripe-to”; entrambe le parole vengono marcate anche a livello intonativo (fig. 7). La co-occorrenza dell'implicatura con i gesti ritmici e la focalizzazione intonativa rende evidente la costruzione multimodale, che cerca di esprimere un senso di certezza, così da ridurre lo spazio al potenziale dubbio dei destinatari del messaggio.

Figura 7 – Gesto batonico e implicatura



- (4) Son partito, dopo la fiducia alle Camere, sono andato al G7 in Canada. Abbiamo dato un'inversione di rotta anche lì. %VAGHEZZA [Lascia vago cosa ha effettivamente ottenuto il Governo al G7].
L'Italia si fa rispettare, in tutti i consessi, in tutte le sedi internazionali, con forza, dignità, determinazione e giusto orgoglio.
È mai successo che un presidente degli Stati Uniti in conferenza stampa abbia detto: “I prodotti italiani sono i migliori, il Paese Italia è il Paese migliore dove andare a investire”?
È mai successo che in una sede europea, se non ci sono venuti dietro, li abbiamo tenuti svegli sino alle 5 del mattino per venire al compromesso che volevamo? %IMPLICATURA [Implica che il Governo Conte sia molto più capace dei Governi precedenti].

Il brano dell'esempio (4) è un estratto di un comizio di Giuseppe Conte in cui vaghezza e implicatura sono accompagnati da due gesti diversi. Il primo gesto, che co-occorre con la vaghezza, è formato dalla mano destra che presenta il dito indice disteso e le altre dita chiuse in un pugno (fig. 8). Il movimento, che vede un'accelerazione, cambia repentinamente direzione rispetto al gesto batonico del precedente enunciato. L'implicatura, invece, vede un gesto diverso ma realizzato dalla stessa mano destra con la stessa forma; il movimento è direzionato e diretto esplicitamente al pubblico con la funzione di coinvolgere direttamente i presenti rendendoli destinatari delle due domande retoriche (fig. 9). Questo esempio conferma che i parlanti cercano di rafforzare la vaghezza attraverso l'uso di gesti che rappresentano gli stessi contenuti semantici espressi dal parlato, come se cercassero di ridurre la vaghezza attraverso la percezione visiva; mentre nell'implicatura, così come abbiamo visto con l'esempio 3, i gesti sembrano cercare di limitare il dubbio dei destinatari, in questo caso attraverso il coinvolgimento diretto.

¹⁰ I gesti batonici sono caratterizzati dal movimento della mano che va su e giù.

Figura 8 – *Gesto e vaghezza: cambio della direzione del movimento*Figura 9 – *Gesto direzionato verso il pubblico e implicatura*

- (5) Sono grato a chi, rinunciando a legittime ambizioni personali, ha saputo porre davanti a tutto l'interesse generale, per un progetto che supera le persone chiamate a portarlo avanti, %PRESUPPOSIZIONE [Presuppone che qualcuno abbia rinunciato alle ambizioni personali antepoendovi l'interesse generale] e che mi fa avvertire ancora più intensamente, se mi permettete, la responsabilità che mi sono assunto.

Infine, l'esempio (5) – che riporta un estratto da un discorso al Senato dell'allora primo ministro Giuseppe Conte – dimostra che l'uso dei video nell'analisi del parlato può rideterminare i risultati raggiunti attraverso l'uso esclusivo dei dati audio. Infatti, nel brano riportato, quello che è annotato come una presupposizione da descrizione indefinita vede in realtà il suo referente espresso attraverso i gesti deittici che, in questo caso, indicano i due ministri alla destra e alla sinistra di Conte, destinatari del ringraziamento (fig. 10).

Figura 10 – *Il gesto esplicita il referente di una possibile presupposizione*

5. Conclusioni preliminari

La ricerca presentata in queste pagine ha esplorato l'ipotesi che la gestualità possa essere utilizzata nella produzione di impliciti linguistici nel discorso politico italiano, e che i gesti si presentino in qualche relazione con gli impliciti linguistici. Partendo dalle funzioni comunicative degli impliciti linguistici a fini persuasivi e dalle funzioni

pragmatiche della gestualità, lo studio ha analizzato un piccolo campione del corpus IMPAQTS per verificare se i parlanti utilizzano il canale gestuale per la costruzione degli impliciti linguistici e in che modo.

La ricerca ha confermato l'esistenza di correlazione tra gestualità e impliciti; in particolare lo studio ha evidenziato che:

1. le implicature e i casi di vaghezza (impliciti del contenuto) sono con una certa frequenza accompagnati da gesti che permettono di conferire un senso di concretezza, e che potrebbero avere la funzione di suggerire al destinatario che l'interpretazione letterale dell'enunciato non è sufficiente;
2. le presupposizioni – in particolare quelle attivate da predicati di cambiamento di stato, descrizioni definite e descrizioni indefinite anaforiche – sono associate a gesti diversi, che possono avere funzione iconica o indessicale;
3. alcuni contenuti impliciti sono individuabili solo fruendo della multimodalità dell'enunciato: il solo ascolto del discorso, senza la visione della gestualità a esso associata, non permette di individuare la totalità dei contenuti impliciti.

Inoltre, la ricerca ha mostrato che i gesti rappresentativi tendono a supplire agli elementi lasciati impliciti e ai casi di vaghezza semantica, i gesti ricorrenti con valore pragmatico vengono usati dai parlanti come *illocution markers* (Kendon 2004) al fine di enfatizzare l'atto illocutivo o per enfatizzare quanto espresso dall'enunciato verbale, e infine, che l'enfaticizzazione e la focalizzazione semantica vengono espresse per mezzo di strategie kinesiologiche (Boutet *et al.* 2016) attraverso la regolazione della velocità del movimento dei gesti co-verbali.

Bibliografia

- Boutet, Dominique & Morgenstern, Aliyah & Cienki, Alan. 2016. Grammatical aspect and gesture in French: A kinesiological approach. *Russian Journal of Linguistics* 20. 132-151.
- Bressem, Jana & Müller, Cornelia. 2014. A repertoire of German recurrent gestures with pragmatic functions, in Darquennes, Jeroen & Epps, Patience (Hrsg.), *Handbücher Zur Sprach- Und Kommunikationswissenschaft/Handbooks of linguistics and communication science* (Hsk) 38/2, 1575-1591. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Campisi, Emanuela. 2018. *Che cos'è la gestualità*. Roma: Carocci.
- Cominetti, Federica & Gregori, Lorenzo & Lombardi Vallauri, Edoardo & Panunzi, Alessandro. 2022. IMPAQTS: un corpus di discorsi politici italiani annotato per gli impliciti linguistici. In Cresti, Emanuela & Moneglia, Massimo (a cura di). *Corpora e studi linguistici. Atti del LIV congresso della Società di Linguistica Italiana*, 151-164. Milano: Officinaventuno.
- Cresti, Emanuela & Moneglia, Massimo. 2005. C-ORAL-ROM Integrated reference corpora for spoken Romance languages. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- De Mauro, Tullio. 1982. *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*. Roma/Bari: Laterza.

- Dynel, Marta & Cap, Piotr. 2017. Implicitness: Familiar terra incognita in pragmatics. In Cap, Piotr & Dynel, Marta (eds.), *Implicitness. From lexis to discourse*, 1-12. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Frege, Gottlob. 1892. Über Sinn und Bedeutung. *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik* 100. 25-50.
- Givón, Talmy. 1982. Evidentiality and Epistemic Space. *Studies in Language* 6(1). 23-49.
- Goodwin, Marjorie Harness & Alim, H. Samy. 2010. 'Whatever (neck roll, eye roll, teeth suck)': The situated coproduction of social categories and identities through stancetaking and transmodal stylization. *Journal of Linguistic Anthropology* 20(1). 179-94.
- Grice, Herbert P. 1975. Logic and Conversation. In Cole, Peter & Morgan Jerry L. (eds.), *Syntax and semantics, vol. 3: Speech acts*, 41-58. New York: Academic Press.
- Hall, Kira & Goldstein, Donna Meryl & Ingram, Matthew Bruce. 2016. The hands of Donald Trump: Entertainment, gesture, spectacle. *HAU: Journal of Ethnographic Theory* 6(2). 71-100.
- Karttunen, Lauri. 1971. Some observations on factivity. *Paper in Linguistics* 4. 55-69.
- Keevallik, Leelo. 2010. Bodily quoting in dance correction. *Research on Language and Social Interaction* 43(4). 401-26.
- Kelly, Spencer & Barr, Dale J. 1999. Offering a hand to pragmatic understanding: The role of speech and gesture in comprehension and memory. *Journal of Memory and Language* 40. 577-592.
- Kendon, Adam. 1972. Some relationships between body motion and speech: an analysis of an example. In Siegman, Aron W. & Pope, Benjamin (eds.), *Studies in dyadic communication*, 69-89. New York: Elmsford.
- Kendon, Adam. 1980. Gesticulation and speech: Two aspects of the process of utterance. In Key, Mary R. (ed.), *The relationship of verbal and nonverbal communication*, 207-228. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Kendon, Adam. 2004. *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kiparsky, Carol & Kiparsky, Paul. 1971. Fact. In Steinberg, Danny D. & Jakobovits, Leon A. (eds.), *Semantics: An interdisciplinary reader in philosophy, linguistics and psychology*, 345-369. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kita, Sotaro & van Gijn, Ingeborg & van der Hulst, Harry. 1998. Movement phases in signs and co-speech gestures, and their transcriptions by human coders. In Wachsmuth, Ipke & Fröhlich, Martin (eds.), *Gesture and sign language in human-computer interaction: International gesture workshop Bielefeld, Germany, September 17-19, 1997 Proceedings*, 23-35. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Koutsombogera, Maria & Papageorgiou, Harris. 2013. Multimodal indicators of persuasion in political interviews. In Poggi, Isabella & D'Errico, Francesca & Vincze, Laura & Vinciarelli, Alessandro (eds.), *Multimodal communication in political speech. Shaping minds and social action: International workshop, Political speech 2010*, Rome, Italy, November 10-12, 2010, Revised Selected Papers, 16-29. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Levinson, Steven C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lombardi Vallauri, Edoardo & Cominetti, Federica & Baranzini, Laura. 2021. Presupposing indefinite descriptions. *Journal of Pragmatics* 180. 173-186.

- Lombardi Vallauri, Edoardo & Masia, Viviana. 2014. Implicitness impact: measuring texts. *Journal of Pragmatics* 61. 161-184.
- Lombardi Vallauri, Edoardo. 2000. *Grammatica funzionale delle avverbiali italiane*. Roma: Carocci.
- Lombardi Vallauri, Edoardo. 2009. *La struttura informativa: Forma e funzione negli enunciati linguistici*. Roma: Carocci.
- Lombardi Vallauri, Edoardo. 2016. Implicits as evolved persuaders. In Allan, Keith & Capone, Alessandro & Kecskes, Istvan (eds.) *Pragmemes and theories*, 725-748. Cham: Springer.
- Lombardi Vallauri, Edoardo. 2019. *La Lingua disonesta*. Bologna: Il Mulino.
- Macagno, Fabrizio. 2015. Presupposition as argumentative reasoning. In Capone, Alessandro & Mey Jacob L. (eds.), *Interdisciplinary studies in pragmatic, culture and society*, 465-487. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer.
- Machetti, Sabrina. 2006. *Uscire dal vago*. Roma/Bari: Laterza.
- McNeill, David. 1985. So you think gestures are nonverbal?. *Psychological Review* 92(3). 350-371.
- McNeill, David. 2005. *Gesture & thought*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Mittelberg, Irene. 2013. Balancing acts: Image schemas and force dynamics as experiential essence in pictures by Paul Klee and their gestural enactments. In Borkent, Mike & Dancygier, Barbara & Hinnell, Jennifer (eds.), *Language and the creative mind*, 325-346. Chicago: University of Chicago Press.
- Poggi, Isabella & Vincze, Laura. 2008. The persuasive import of gesture and gaze. In Kipp, Michael & Martin, Jean-Claude & Paggio, Patrizia, & Heylen, Dirk (eds.), *Proceedings of the workshop on multimodal corpora: From models of natural interaction to systems and applications*. LREC, 46-51.
- Poggi, Isabella & Vincze, Laura. 2009. Gesture, gaze and persuasive strategies in political discourse. In Kipp, Michael & Martin, Jean-Claude & Paggio, Patrizia, & Heylen, Dirk (eds.), *Multimodal corpora. MMCorp 2008. Lecture notes in computer science*, vol. 5509, 73-92. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Sbisà, Marina. 1999. Ideology and the persuasive use of presupposition. In Verschueren, Jef (ed.), *Language and ideology: Selected papers from the 6th International Pragmatics Conference*, 492-509. Antwerp: International Pragmatics Association.
- Sbisà, Marina. 2007. *Detto non detto: Le forme della comunicazione implicita*. Roma/Bari: Laterza.
- Sellars, Wilfrid. 1954. Presupposing. *The Philosophical Review* 63. 197-215.
- Sidnell, Jack. 2006. Coordinating gesture, talk, and gaze in reenactments. *Research on Language and Social Interaction* 39(4). 377-409.
- Stalnaker, Robert C. 2002. Common ground. *Linguistics and Philosophy* 25. 701-721.
- Streeck, Jürgen. 2008. Gesture in political communication: A case study of the democratic presidential candidates during the 2004 primary campaign. *Research on Language and Social Interaction* 41(2). 154-186.
- Zufferey, Sandrine & Moeschler, Jacques & Reboul, Anne. 2019. *Implicatures*. Cambridge: Cambridge University Press.

FEDERICO CORRADINI¹

Pratiche multimodali nell'interazione in videogiochi online. *Marking* e offerte di oggetti

Abstract

This paper focuses on the multimodal nature of collaborative practices in online gaming. The analysis is based on videorecorded data in Italian and English, which include both the voice chat and the synchronized screens of all members of a team. Drawing on multimodal conversation analysis, the paper focuses on the offers of digital objects in the online cooperative battle royale game Fortnite. These offers are formulated by combining linguistic resources with the use of graphic markers that make the object visible to the other players. The analysis highlights the affordances of marking for locating objects in the virtual space and how marking actions are interpreted as collaborative offers, framing the object as available for collection and negotiation. The different formats of marking actions analyzed are shown as variously reducing the verbal component of the turn, thus displaying the multimodal organization of online gaming actions.

1. *Introduzione*

Questo contributo prende in considerazione la natura multimodale dell'organizzazione di pratiche collaborative nel *gaming* online, una modalità videoludica in cui giocatori che non condividono lo stesso spazio fisico possono cooperare, comunicando attraverso l'uso di una chat vocale. Negli ultimi anni, grazie al progressivo miglioramento delle connessioni a banda larga e allo sviluppo di piattaforme che hanno reso il *gaming* accessibile ad un pubblico sempre più vasto, i videogiochi sono diventati un'attività che ha offerto nuove configurazioni di gioco, che sono andate ad affiancarsi e sostituirsi al gioco cooperativo locale in co-presenza. In questo modo, è emerso l'aspetto di socializzazione legato al videogiocare che ha favorito una concezione del *gaming* come "attività organizzata socialmente" (Crawford 2012).

Svolgendosi tramite internet e sfruttando le infrastrutture di console e computer, il *gaming* online si caratterizza quindi come una forma di interazione sociale digitale (Housley 2021), in cui il parlato si interseca con risorse visive e auditive che contribuiscono alla costruzione di significato, all'organizzazione di azioni sociali e all'orientamento in ambienti virtuali sempre più complessi. Se da un lato la natura multimodale delle interazioni nei videogiochi può presentare limitazioni dovute alla distanza fisica dei partecipanti e alla conseguente situazione di asimmetria visiva che i giocatori si trovano ad affrontare all'interno di mondi di gioco ampi e

¹ Università di Modena e Reggio Emilia.

non predeterminati, dall'altro le opportunità sociotecniche offerte dall'interfaccia di gioco possono essere sfruttate dai giocatori per sviluppare pratiche interazionali basate sulla mobilitazione di diverse risorse che favoriscono l'intelligibilità delle azioni in gioco, così come la realizzazione di complesse attività collaborative spesso in contemporanea.

Questo studio si concentra sull'uso di una di queste pratiche: il *marking* ('pingare' in gergo), ovvero la manipolazione dell'interfaccia di gioco attraverso l'attivazione di marcatori grafici che appaiono simultaneamente sullo schermo di ognuno dei giocatori. In particolare, il mio lavoro prende in esame l'utilizzo dei marcatori grafici applicati agli oggetti digitali presenti nel mondo di gioco per mostrare come i partecipanti convergano sull'uso del *marking* come pacchetto multimodale (Goodwin 2000; Mondada 2014) che viene prodotto e negoziato localmente per compiere azioni di offerta collaborativa degli oggetti. Si noterà come questo tipo di offerta può essere realizzata riducendo la componente verbale del turno, risultando quindi in brevi sequenze della durata media tra i tre e i dieci secondi in cui le azioni rilevanti avvengono in modo istantaneo e contemporaneo attraverso le risorse multimodali del gioco.

Il contributo inizia con una breve rassegna della letteratura sull'interazione mediata tecnologicamente e sugli studi interazionali dei videogiochi, seguita dalla presentazione dei dati e dei metodi usati. La parte di analisi è divisa in due sottosezioni: la prima illustra l'organizzazione temporale e sequenziale di un caso di *marking*, evidenziandone le caratteristiche tecniche. La seconda si concentra sulla produzione di offerte di oggetti, mostrando diversi formati della pratica, da quello più verbale a quello più multimodale.

2. Background

Negli ultimi anni il video è diventato centrale nello studio delle interazioni mediate dalla tecnologia, sia come canale che rende fisicamente possibile l'interazione, sia come strumento con cui i partecipanti operano in ecologie complesse mediate digitalmente (Arminen *et al.* 2016). In particolare, studi sull'interazione mediata da video di approccio etnometodologico e di analisi della conversazione (EMCA) hanno come punto di partenza l'idea che video e interazione si elaborino reciprocamente in situazioni in cui i partecipanti non condividono lo stesso spazio fisico, ma possono avere accesso reciproco attraverso l'uso di videocamere o ambienti digitali complessi (Arminen *et al.* 2016; Heath *et al.* 2010; Luff *et al.* 2016). In questo tipo di situazioni, gli studi EMCA si sono occupati delle limitazioni imposte e delle opportunità offerte dai diversi contesti tecnologici (Housley 2021), concentrandosi sulle difficoltà pratiche che i partecipanti devono affrontare quando si trovano a interagire in "ecologie fratturate" (Luff *et al.* 2003), cioè quando l'organizzazione spaziale e l'orientamento visivo o percettivo dei partecipanti sono incongruenti a causa del loro stato di non co-presenza fisica. La ricerca in ambito di interazione mediata da video si è quindi concentrata sulle soluzioni pratiche a questo stato di

frammentazione messe in atto dai partecipanti all'interazione, come ad esempio l'impiego di movimenti dei cursori o dell'evidenziazione nei testi mediati digitalmente e sugli schermi dei computer (ad es. Due & Toft 2021; Olbertz-Siitonen & Piirainen-Marsh 2021), facendo luce su come il video e la sua manipolazione digitale possano essere allo stesso tempo punto di accesso e risorsa per raggiungere la comprensione reciproca a distanza.

Parallelamente, studi sul videogioco come attività mediata tecnologicamente hanno iniziato a osservare le diverse risorse ed ecologie che contribuiscono all'organizzazione e realizzazione di pratiche di gioco come fenomeni organizzati temporalmente e sequenzialmente (Piirainen-Marsh 2012), producendo una piccola ma rilevante nicchia di ricerche incentrate sulla "gameness of game playing" (Reeves *et al.* 2017: 309). In termini di focus analitico, Reeves *et al.* (2017: 312-313) hanno identificato due macro-tendenze: una focalizzata sulle modalità attorno al gioco, legate a fenomeni esterni – ad esempio in situazione di gioco in co-presenza con diverse postazioni (Keating & Sunakawa 2010; Sjöblom 2008) o in cooperativa locale sullo stesso dispositivo (Mondada 2012; 2013) – l'altra incentrata sull'organizzazione delle attività all'interno del gioco, così come si svolgono sullo schermo (ad es. Bennerstedt & Ivarsson 2010). Quest'ultimo caso è particolarmente rilevante alla luce della ricchezza di risorse semiotiche presenti nella configurazione tipica del gaming online (si veda fig. 1 per un esempio), perché ha messo in evidenza il ruolo dello schermo come punto di accesso al mondo virtuale (Laurier & Reeves 2014), sia per quanto riguarda l'uso di elementi dell'interfaccia come il cursore del mouse (Heiden *et al.* 2023), sia per lo sfruttamento dell'avatar come risorsa (Baldauf-Quilliatre & Colón de Carvajal 2015) con cui i partecipanti sono in grado di compiere azioni sociali virtuali interne al gioco, anche in assenza di verbalizzazione (Bennerstedt & Ivarsson 2010).

Figura 1 – Prospettiva di un giocatore nel gaming online (Fortnite)



Nel caso specifico del *gaming* online, nonostante i primi studi abbiano criticato le risorse mediate da avatar perché insufficienti per comprendere le azioni sociali in ambienti virtuali complessi (ad es. Moore *et al.* 2006), studi successivi hanno dimostrato che le azioni su schermo possono sostituire la riconoscibilità tipica dell'interazione faccia a faccia. Bennerstedt e Ivarsson (2010), ad esempio, presentano un'analisi di un gioco online in cui quattro giocatori distanti cooperano senza ricorrere al parlato o alla scrittura via chat: l'esempio che mostrano è che l'azione di inginocchiarsi compiuta dall'avatar di uno dei giocatori porta ad un riconoscimento e una reazione dei co-partecipanti che si preparano a posizionare una trappola. Da una prospettiva EMCA, l'inginocchiamento dell'avatar rappresenta quindi un'azione che è organizzata sequenzialmente e localmente (2010: 220), situata e compresa sia retrospettivamente che prospettivamente rispetto al contesto dell'interazione (Heritage 1984).

Secondo Reeves *et al.* (2017), questo tipo di pratiche supporta l'idea che l'attività del *gaming* si fondi principalmente sulla produzione e il riconoscimento di azioni sociali intese olisticamente, come *gestalt* multimodali (Mondada 2014), dove parlato e altre risorse semiotiche vengono sfruttate dai giocatori per cooperare e compiere le azioni necessarie per coordinarsi e giocare insieme all'interno di un videogioco. Il *gaming* online, alla luce della frammentazione prospettica dei partecipanti a causa della distanza fisica, offre pertanto un ambiente perspicuo per investigare l'interrelazione tra diverse modalità nella costituzione di pratiche di gioco (vedi ad es. Rusk & Ståhl 2022). Tuttavia, la maggior parte degli studi si basa su dati raccolti dal lato di un singolo giocatore, analizzando un unico punto di vista e di conseguenza non considerando le reazioni (virtuali) dei co-partecipanti. Pertanto manca in questi studi un'analisi dello sviluppo preciso della sequenza di azioni nell'interazione, che spesso avvengono quasi contemporaneamente sui diversi schermi.

3. *Dati e metodi*

I dati presi in esame in questo elaborato includono interazioni tra tre partecipanti a distanza che giocano come squadra al famoso videogioco online Fortnite (2017), mentre comunicano verbalmente attraverso la chat vocale implementata nel sistema di gioco. Fortnite è un videogioco di genere *battle royale*, in cui, in modalità terzetti, una squadra di tre giocatori compete con altre trentadue squadre di giocatori reali con lo scopo di essere l'ultima a sopravvivere. All'inizio di ogni partita, la squadra deve paracadutarsi sul campo di battaglia, senza che i giocatori abbiano a disposizione alcuna arma o oggetto di inventario. Il gioco richiede quindi di collaborare nell'esplorazione della mappa e nel localizzare, raccogliere e distribuire oggetti in un ambiente tridimensionale in cui i giocatori possono muoversi liberamente, come osservabile in figura 1. Un'altra caratteristica che rafforza la centralità dell'esplorazione collaborativa in questa tipologia di gioco è rappresentata dall'imprevedibilità

e unicità dell'esperienza di ogni partita: l'assenza di avversari gestiti dall'intelligenza artificiale e la generazione casuale di armi e oggetti di inventario nell'ambiente di gioco rendono impossibile replicare esattamente la stessa partita e rendono l'individuazione di inventario e avversari un elemento centrale delle meccaniche di gioco.

Il corpus è composto da circa tre ore di interazioni rispettivamente in italiano e in inglese, a cui prendono parte due diverse squadre di tre giocatori, impegnate in partite diverse. In totale, sono state registrate dieci partite – cinque nel sotto-corpus italiano e cinque in quello inglese. I dati in italiano sono stati registrati su console PlayStation 4 utilizzando la funzione di cattura dello schermo preinstallata sulla macchina, mentre i dati in inglese provengono dallo streaming ufficiale pubblicato online dai tre giocatori coinvolti. Le registrazioni includono sia la chat vocale condivisa che le videoregistrazioni degli schermi di ognuno dei tre partecipanti. Queste sono poi state sincronizzate in modo tale da potere accedere alla reazione a schermo di ogni giocatore, oltre che a quella verbale. Come spiegato in §2, infatti, la molteplicità di prospettive e le situazioni di potenziale asimmetria visiva in cui si trovano i giocatori online hanno delle ripercussioni anche sul tipo di dati necessari per poter accedere alla mobilitazione delle risorse in gioco: in altre parole, se quanto accade su schermo è rilevante per l'interazione e può rappresentare una risposta o un'azione portatrice di significato per gli altri partecipanti, diventa parimenti importante da un punto di vista metodologico poter accedere alla prospettiva dei singoli giocatori per poter comprendere la natura multimodale delle diverse pratiche di gioco online e apprezzarne la temporalità e sequenzialità, consentendo dunque di superare il limite posto dalle analisi di dati raccolti dal lato di un singolo giocatore.

I dati sono stati analizzati seguendo i metodi dell'analisi della conversazione (CA) multimodale (Goodwin 2000; Mondada 2014), con un approccio che si concentra sulle risorse verso cui i partecipanti si orientano in modo visibile e dimostrabile. Gli estratti qui presentati sono stati trascritti secondo le convenzioni dell'analisi della conversazione per il parlato (Jefferson 2004) e per le annotazioni multimodali (Mondada 2019).

4. *Analisi*

4.1 Marking come risorsa

Una delle risorse che i giocatori sfruttano per coordinarsi e orientarsi all'interno dell'ambiente virtuale è rappresentata dall'uso di marcatori grafici. I marker, e il *marking* inteso come azione, sono segnali di orientamento che possono essere attivati dai giocatori (cfr. Kato & Bauer 2018) e che sono implementati nell'interfaccia grafica del gioco. Una volta attivati, i marcatori grafici appaiono sullo schermo di ognuno dei membri della squadra, a prescindere dal posizionamento dell'avatar all'interno dello spazio del gioco. In

questo modo, possono essere utilizzati per evidenziare un punto o un oggetto nello spazio, rendendolo immediatamente visibile anche agli altri giocatori.

L'estratto (1) intende esemplificare il funzionamento del *marking* e mettere in evidenza la simultaneità e le caratteristiche tecniche. Per fare ciò, l'estratto presenta la trascrizione del turno in cui il marker è stato attivato insieme alle annotazioni multimodali, accompagnate dai fotogrammi della prospettiva di ognuno dei tre giocatori. Per motivi di impaginazione e leggibilità non sarà sempre possibile includere la visuale multi-prospettica per ogni marker, ma verranno mostrati i momenti in cui l'uso diventa visibilmente rilevante per i partecipanti. Si precisa che la risorsa appare sempre in modo simultaneo su tutti gli schermi dei giocatori, anche quando questi non sono mostrati visivamente nella trascrizione.

L'estratto in questione mostra un caso di marcatura di un oggetto: Daw (immagine centrale, in basso) ha appena trovato un'arma, un fucile a pompa di media rarità, indicata dal colore blu. Dopo aver notato l'oggetto davanti a sé (*Oh*), Daw attiva il marcatore nel momento stesso in cui nomina l'arma (*blue pump*) e la localizza con un deittico spaziale (*right here*, cfr. Levinson 1983).

(1) [FortEng G5 – Uso del *marking* su un oggetto]

01 DAW: Oh +#blue pump for someone right here.
+marks pump-->>
fig #fig 1 (Nic + Pun + Daw)



Come si può vedere dai fotogrammi dei tre giocatori, Daw ha orientato il proprio avatar verso l'oggetto per poter attivare il marker (cerchiato in bianco). Questo viene rappresentato graficamente da un simbolo di colore blu che riproduce l'oggetto selezionato, offrendone quindi informazioni sia sulla rarità che sulla tipologia. Una volta attivato, il marker diventa immediatamente e

simultaneamente visibile sia sullo schermo di Nic (in alto a sinistra), che su quello di Pun (in alto a destra), nonostante l'oggetto vero e proprio non faccia parte del loro attuale campo visivo, poiché i loro avatar sono collocati in un punto diverso della mappa rispetto a Daw. La manipolazione grafica dell'interfaccia, combinata localmente (Goodwin 2018) con la formulazione verbale e il referente indessicale, permette quindi di evidenziare e fissare un punto nello spazio che aumenta la percezione visiva e può facilitare il riorientamento di avatar e camera degli altri giocatori.

Queste caratteristiche sono condivise da tutte le azioni di *marking* su oggetti: la rappresentazione grafica viene attivata simultaneamente su ognuno degli schermi dei giocatori e offre una risorsa per stabilire un referente spaziale preciso grazie alla combinazione di marker e pratiche discorsive che descrivono ed inquadrano l'oggetto di riferimento. Il marker inoltre resta visibile fino a quando uno dei tre giocatori non interagisce con l'oggetto, ad es. raccogliendolo. Conseguentemente, i marker svolgono sia la funzione di aumentare la percezione visiva degli altri giocatori, sia di offrire una risorsa perspicua e condivisa dai partecipanti, che permette di evidenziare elementi dell'ambiente virtuale, mettendoli in risalto rispetto allo sfondo in cui agiscono i giocatori.

4.2 L'uso dei marker nelle offerte: formati estesi e ridotti

La marcatura di oggetti viene utilizzata per compiere pratiche di gioco complesse con cui i partecipanti sono in grado di realizzare azioni collaborative. Pur mantenendo sempre la funzione referenziale e di orientamento visivo illustrata in § 4.1, il *marking* su un oggetto viene infatti sistematicamente sfruttato dai giocatori nel qui ed ora dell'interazione per offrire cooperativamente l'oggetto di riferimento. In altre parole, la mobilitazione di parlato e manipolazione grafica rappresenta una pratica multimodale di gameplay collaborativo che viene prodotta ed interpretata dai partecipanti anche laminando, cioè riducendo, le risorse impiegate nella produzione dell'azione che inizia la sequenza. Queste risorse, come vedremo, possono essere anche esclusivamente di natura multimodale, senza alcuna verbalizzazione.

L'estratto (2) mostra un caso in cui l'uso del marker viene combinato con una formulazione verbale che esplicita l'azione di offerta con diversi componenti a livello di costruzione del turno di parola. I tre giocatori hanno appena iniziato una partita e si trovano in parti diverse della mappa alla ricerca di oggetti per predisporre il proprio inventario. Daw trova un fucile a pompa che possiede già, e decide quindi di lasciarlo e renderlo disponibile per i propri compagni:

(2) [FortEng G1 – *Marking* come offerta – formato esteso]

```

01 DAW:      I got a *green pump for someone ^#over here
              *drops pump                               ^marks pump-->>
              fig                                       #Fig 1
02          if anyone wants it.
03 PUN:      #Y:$up.#
              $turns twds marker and jumps
              fig #Fig 2 #Fig 3
04 NIC:      Ni::ce!
05 PUN:      Uh:m
06          (0.1)+(0.5)
              pun +marks twds pump but fails and marks random point-->>
07 PUN:      Oh I tried dibsing it (.) heh.
08          (.)
09 NIC:      O: (h)h way b(h)ack.
10 PUN:      It's- it's an Apex thing.
11 NIC:      $Ye[ah. ]
              $picks up another pump

```



Fig 1 (Daw)



Fig 2 (Pun)



Fig 3 (Pun)

Daw inizia la sequenza formulando esplicitamente l'offerta (righe 1-2) mentre rimuove l'oggetto dal proprio inventario, lo lascia cadere e lo marca (fig. 1). Quest'azione è realizzata mobilizzando diverse risorse. Da un punto di vista di costruzione del turno, Daw annuncia l'esistenza dell'oggetto con un verbo di possesso (*I got*), nomina l'oggetto specificandone sia il colore/rarità, sia la tipologia (*green pump*) e include poi un beneficiario generico senza rivolgersi specificamente a uno dei due compagni (*for someone*), un deittico spaziale (*over here*) e una struttura condizionale tipica delle offerte in inglese (cfr. Curl 2006). Il locativo è formulato in combinazione con l'attivazione del marker, che anche in questo caso offre una rappresentazione grafica dell'oggetto sullo schermo dei tre partecipanti. L'accettazione immediata da parte di Pun (*Yup*, riga 3) e la valutazione di apprezzamento di Nic (riga 4) suggeriscono che l'azione di Daw è stata effettivamente interpretata come un'offerta dell'oggetto. Questo è apprezzabile anche nella reazione virtuale di Pun, che riorienta la videocamera (fig. 2) e l'intero avatar (fig. 3) verso il marker attivato da Daw. Alle righe 5 e 6, inoltre, Pun fa un tentativo esitante di apporre un secondo marker sull'oggetto dalla sua posizione, che non va però a buon fine, evidenziando solamente un punto nello spazio. Questa azione, visibile anche a Nic e Daw, viene commentata retrospettivamente da Pun come un tentativo di reclamare l'arma per sé, giustificandola come una pratica (*dibsing*) tipica di un altro gioco online (*it's an Apex thing*). Nic riconosce il riferimento a pratica e gioco (righe 9, 11), e conseguen-

temente recepisce l'accettazione di Pun, raccogliendo un altro fucile e lasciando a Pun quello marcato. La reazione verbale e virtuale di Pun dimostra l'interpretazione dell'azione iniziale di Daw non solo come un'evidenziazione o localizzazione dell'oggetto, ma anche come un'offerta esplicita che caratterizza la disponibilità e possibilità di raccolta dell'oggetto marcato.

In questo caso, la combinazione dei diversi componenti verbali insieme all'attivazione del marker vengono interpretate olisticamente dai partecipanti come un'azione di offerta dell'oggetto, grazie anche alla formulazione esplicita nelle componenti verbali. Tuttavia, questo tipo di azione può essere realizzata anche riducendo le risorse impiegate, in particolare andando progressivamente a ridurre la componente verbale. Nell'estratto (3), ad esempio, non viene formulata l'esplicitazione del beneficiario dell'offerta, riducendo quindi il formato dell'azione iniziale. Anche in questo caso, l'estratto proviene dalle prime fasi della partita, con i giocatori impegnati nella raccolta dell'armamentario e delle cure:

(3) [FortIta G3 – Offerta senza componente benefattivo]

```
01 CAV:      E i chug jughini ce li tiriamo? Ari- Arriviamo
02          full coi chug jughini tanto dopo-
03          (.)
04 CAV: ->  e qua c'è un pompa*#
            ->                                *marks pump-->
            fig                               #fig 1 (Cav)
05          (1.3)+##(1.4)
ste ->      +turns, moves twds pump, picks it up
cav ->      -->*
fig         #fig 2 (Ste)
```



Fig 1 (Cav)



Fig 2 (Ste)

Dopo la proposta iniziale di utilizzare collettivamente un oggetto curativo (i *chug jughini*) per ottenere il massimo dei punti scudo (righe 1-2), alla riga 4 Cav identifica un'arma, che viene formulata e marcata. In questo caso, il turno di Cav include solo il deittico (*qua*), il presentativo (*c'è*) e il nome dell'oggetto (*pompa*), senza specificare la rarità/colore, che viene comunicata sfruttando la rappresentazione visiva fornita dal marcatore grafico (fig. 1). Pertanto, la formulazione verbale è più orientata alla localizzazione dell'oggetto, lasciando il beneficiario dell'offerta implicito. Nonostante ciò, Ste tratta la menzione e marcatura dell'oggetto da parte di Cav come un'offerta che costruisce l'oggetto come disponibile alla raccolta, e reagisce

al *marking* in modo silente, con un'azione interna al gioco compiuta dall'avatar, riposizionandosi verso l'oggetto marcato (fig. 2) e raccogliendolo. Nel momento della raccolta, la scomparsa del marker dagli schermi segnala agli altri partecipanti l'accettazione dell'offerta e porta alla chiusura silente della sequenza.

L'ascrizione dell'offerta in caso di attivazione di *marking* su un oggetto rimane inalterata anche quando la componente verbale viene ridotta al minimo, come nell'estratto (4), in cui il marcatore viene combinato solamente con la formulazione del nome dell'oggetto, eliminando sia le componenti benefattive che quelle locative:

(4) [FortEng G2 – Marking + Nominazione]

```
01 NIC: -> Har*poon
           *marks harpoon-->
02 PUN:   Yeah we I mean-
03 NIC:   Oh $Pun (.) do you have chug splashes sorry?
           daw
           $turns and heads twds harpoon
04        [I have two]
05 PUN:   [Yeah four ][ yeah four ]
06 NIC:   [okay I'm gonna] I'm gonna
07        drop some ^here I'm gonna
           ^turns twds harpoon
08 -> take a $*#harpoon oh actually you got=
           daw -> $picks up harpoon, drops medkit
           nic -->*
           fig #Fig 1 (Daw + Nic)
09 NIC:   =[that I'll take the medkit ]=
10 DAW:   [oh my bad no $there you go]
           $drops harpoon, picks up medkit
11 NIC:   =okay okay^
           ^picks up harpoon
12 DAW:   t's all you t's all you
```



Fig 1 (Daw)



Fig 1 (Nic)

Nell'estratto (4), Nic nota una fiocina (*Harpoon*) all'interno del gioco e attiva un marcatore su di essa mentre nomina l'oggetto. La reazione di Daw proietta una comprensione dell'azione precedente come un'offerta: Daw prima cambia l'orientamento della camera e poi muove l'avatar verso l'oggetto per poterlo raccogliere. In questo caso, tuttavia, dopo aver verificato l'inventario di Pun (righe 3-5), Nic ritratta l'offerta iniziale e decide di tenere per sé l'oggetto che aveva inizialmente offerto. Daw ha però contemporaneamente raggiunto l'oggetto inizialmente offerto, perseguendo l'azione di accettazione dell'offerta, e raccoglie la fiocina anticipando Nic (riga 8, fig. 1). Nonostante la ritrattazione dell'offerta e la successiva riparazione e negoziazione della distribuzione dell'inventario (righe 9-12), l'uso del marker,

in questo caso combinato con la nominazione dell'oggetto, viene compreso non solo in termini di locazione spaziale, ma come un segnale della messa a disposizione dell'arma che porta ad una risposta realizzata con le risorse virtuali di avatar e schermo, visibilmente rilevanti per i partecipanti sia per l'incrocio virtuale degli avatar, sia per la scomparsa del marker.

Infine, la versione più ridotta, sul piano verbale, della pratica include occasioni in cui il *marking* non viene combinato con alcuna formulazione verbale, ma eseguito in silenzio. Il solo utilizzo della manipolazione grafica dell'interfaccia, nell'estratto (5), porta comunque ad un'interpretazione e reazione che tratta il posizionamento del marker come un'offerta silente. La sequenza di offerta e accettazione si sviluppa mentre Pun sta verificando la programmazione del campionato professionistico di Fortnite (*FNCS*, riga 1), e Nic e Daw sono impegnati nella ricerca e raccolta di oggetti in un punto diverso della mappa.

(5) [FortEng G4 – Marking silente]

```

01 PUN:      $ef en si es let me see when$# because+#
   daw ->  $opens chest                $marks big pot-->
   nic ->                                     +turns twds marker
   fig
02 NIC: ->  I [can hold that ]
03 PUN:      [The final's on] +Halloween right from what I've read
   nic ->                                     +moves twds marker-->
04 DAW:      °Yep°
05 PUN:      °Okay°
06
   nic ->  -->+picks up big pot
   daw ->  -->$
   fig      #Fig 3 (Nic)
07 PUN:      Yeah.

```



Fig 1 (Daw)



Fig 2 (Nic)



Fig 3 (Nic)

Mentre Pun sta controllando la data delle finali del torneo, Daw trova un oggetto curativo per lo scudo (generalmente chiamato *big pot* in inglese, e 'pozza' o 'scudone' in italiano). Daw decide di attivare il marker sull'oggetto senza verbalizzare l'azione (fig. 1). In seguito alla comparsa del marker di Daw sullo schermo, Nic riorienta la posizione di camera e personaggio mirando verso l'oggetto evidenziato (fig. 2) e poi verbalizza la risposta dichiarando di poter raccogliere l'oggetto (riga 2). Mentre

Pun prosegue su una diversa traiettoria interazionale cercando conferma della correttezza della data che ha trovato, Nic si dirige verso l'oggetto marcato e infine lo raccoglie (fig. 3), disattivando il marker e rendendo esplicita, attraverso la sola accettazione (anche verbale), l'offerta non verbale di Daw. L'azione all'interno del gioco di Nic dimostra che la marcatura silenziosa di Daw è stata interpretata come un'offerta dell'oggetto, che viene messo a disposizione degli altri due giocatori e porta all'autoselezione di Nic come beneficiario dell'offerta. Anche in questa circostanza il marker mantiene le proprie funzioni di base di evidenziazione e localizzazione di un elemento nell'ambiente di gioco, ma il suo utilizzo su un oggetto viene interpretato come una pratica realizzata sfruttando le risorse a schermo per collaborare nella distribuzione dell'inventario tra i giocatori.

In sintesi, i casi analizzati hanno evidenziato che le offerte di oggetti possono essere eseguite mobilitando pacchetti multimodali complessi che includono, nella costruzione della sequenza conversazionale, sia la verbalizzazione delle azioni, sia azioni e risorse realizzate tramite l'interfaccia del gioco. Nella forma estesa, la pratica può includere riferimenti espliciti a componenti benefattive, denominazione e descrizione dell'oggetto offerto, uso di verbi esistenziali e formulazioni indessicali. Tuttavia, le molteplici risorse che costituiscono la pratica possono essere gradualmente limitate anche ai soli aspetti multimodali, suggerendo una convergenza da parte dei giocatori sulla funzione del *marking* "come offerta" nel gioco ed evidenziando la varietà del repertorio di risorse con cui essi sono in grado di coordinare la propria attività di gioco.

5. *Discussione e conclusioni*

Gli estratti presentati nella sezione precedente sono serviti ad illustrare l'organizzazione dell'interazione digitale a distanza nell'ambito dei videogiochi online, con particolare enfasi sulla natura multimodale delle pratiche che i partecipanti mettono in atto per sopperire allo stato di frammentazione percettiva che è insita nella configurazione contestuale tipica dell'interazione online. In particolare, questo studio si è concentrato sull'azione del *marking* per illustrarne sia le potenzialità sociotecniche, sia l'impiego nella realizzazione di azioni sociali collaborative nelle fasi gioco.

L'uso dei marcatori grafici, innanzitutto, permette di stabilire un riferimento spaziale preciso, combinando la risorsa dell'interfaccia grafica con pratiche linguistiche mobilizzate localmente che permettono di inquadrare e localizzare l'oggetto a cui si fa riferimento. In questo modo, le proprietà del *marking* di simultaneità ed indipendenza dal campo visivo dei singoli partecipanti svolgono una funzione accrescitiva della visione percettiva dei giocatori, attraverso un'evidenziazione (Goodwin 2018) che porta in primo piano alcuni elementi dell'ecologia virtuale del gioco. Conseguentemente, l'attivazione del marker può essere sfruttata per bilanciare l'asimmetria percettiva che i partecipanti possono provare mentre giocano online.

Allo stesso tempo, queste risorse vengono impiegate non solo per motivi indesiderabili, ma diventano componenti di pratiche multimodali che fanno parte dell'expertise condiviso dai membri esperti di una comunità di giocatori. Negli estratti presentati, l'apposizione del marker su un oggetto nel mondo virtuale di Fortnite costituisce per i giocatori un'azione di gioco specifica, quella di offrire e formulare un oggetto come disponibile per i compagni di squadra. Questa pratica può essere realizzata anche in modo silente attraverso le sole risorse visive del gioco e si sviluppa in micro-sequenze di azioni fondate sulla reciproca attribuzione di competenza nel riconoscere ed interpretare l'istantaneità e contemporaneità delle azioni che compongono la sequenza.

Sebbene siano stati discussi solo quattro esempi enfatizzando la progressiva riduzione delle risorse, è interessante notare come all'interno del corpus l'uso del *marking* sugli oggetti sia sistematicamente interpretato come un'azione di offerta che non dà luogo a fraintendimenti in sé. Anche negli estratti (2) e (4), dove l'offerta iniziale apre una sequenza di negoziazione sull'effettiva accettazione o rifiuto dell'offerta, questa indica il riconoscimento dell'atto di marcatura come un'effettiva offerta, suggerendo quindi una sedimentazione della pratica multimodale tra i giocatori.

In relazione a questo punto, un secondo aspetto di potenziale interesse per studi futuri è rappresentato dagli aspetti benefattivi (vedi Clayman & Heritage 2014) e dall'organizzazione di questo particolare tipo di sequenze di offerta multimodale. La natura istantanea dell'atto di offerta sembra indicare un caso in cui il "servizio" offerto al beneficiario viene fornito con l'atto stesso di evidenziazione. Questo lascia la responsabilità ai potenziali beneficiari, salvo caso di ritrattazione dell'offerta, di negoziare l'accettazione, il rifiuto, o la non presa in carico dell'offerta stessa e in casi non problematici, come ad es. l'estratto (3), la reazione e la chiusura della sequenza possono realizzarsi in modo altrettanto istantaneo e silente, sfruttando la perspicuità della scomparsa del marker.

Infatti, da un punto di vista metodologico, il *marking* presenta un fenomeno perspicuo che può essere investigato grazie all'uso di videoregistrazioni delle prospettive dei diversi partecipanti in un contesto online. L'apparizione automatica dei marcatori sullo schermo di ogni giocatore rende la risorsa disponibile e riconoscibile non solo per i partecipanti, ma anche per l'analista, che può così basarsi su elementi che sono visibilmente rilevanti e dimostrabili attraverso l'organizzazione temporale e sequenziale dell'interazione. Se le reazioni virtuali che avvengono sullo schermo possono essere portatrici di significato e accessibili ai partecipanti, l'utilizzo di dati multi-prospettici può diventare uno strumento per accedere all'effettiva interazione tra i partecipanti, tanto nei videogiochi quanto in altre forme di interazione a distanza.

Bibliografia

- Arminen, Illka & Licoppe, Christian & Spagnolli, Anna. 2016. Respecifying mediated interactions. *Research on Language and Social Interaction* 49(4). 290-309.
- Baldauf-Quilliatre, Heike & Colón de Carvajal, Isabel. 2015. Is the avatar considered as a participant by the players? A conversational analysis of multi-player videogames interaction. *PsychNology Journal* 13(2-3). 127-147.
- Bennerstedt, Ulrika & Ivarsson, Jonas. 2010. Knowing the way. Managing epistemic topologies in virtual game worlds. *Computer Supported Cooperative Work* 19(2). 201-230.
- Clayman, Steven & Heritage, John. 2014. Benefactors and beneficiaries. Benefactive status and stance in the management of offers and requests. In Drew, Paul & Couper-Kuhlen, Elizabeth (eds.), *Requesting in Social Interaction*, 55-86. Amsterdam: John Benjamins.
- Crawford, Gerry. 2012. *Video Gamers*. London and New York: Routledge.
- Curl, Traci. 2006. Offers of assistance: Constraints on syntactic design. *Journal of Pragmatics* 38(8). 1257-1280.
- Due, Brian & Toft, Thomas. 2021. Phygital highlighting: Achieving joint visual attention when physically co-editing a digital text. *Journal of Pragmatics* 177. 1-17.
- Fortnite: Battle royale (PC & PS4 versions) [Video game]. 2017. Epic Games.
- Goodwin, Charles. 2000. Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics* 32. 1489-1522.
- Goodwin, Charles. 2018. *Co-Operative action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, Christian & Hindmarsh, Jon & Luff, Paul. 2010. *Video in qualitative research. Analysing social interaction in everyday life*. London: Sage.
- Heiden, Lydia & Baldauf-Quilliatre, Heike & Quignard, Matthieu. 2023. The role of cursor movements in a screen-based video game interaction. In vom Lehn, Dirk & Gibson, Will & Ruiz Junco, Natalia (eds.), *People, technology, and social organization: Interactionist studies of everyday life*, 207-229. New York: Routledge.
- Heritage, John. 1984. *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Housley, William. 2021. *Society in the digital age. An interactionist perspective*. London: Sage.
- Jefferson, Gail. 2004. Glossary of transcript symbols with an introduction. In Lerner, Gene (ed.) *Conversation analysis. Studies from the first generation*, 13-31. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kato, Hiloko & Bauer, René. 2018. Hansel and Gretel. Design and reception of orientation cues in game space. In Suter, Beat & Kocher, Mela & Bauer, René (eds.), *Games and rules. Game mechanics for the magic circle*, 115-138. Bielefeld: transcript Verlag.
- Keating, Elizabeth & Sunakawa, Chiho. 2010. Participation cues: Coordinating activity and collaboration in complex online gaming worlds. *Language in Society* 39. 331-356.
- Laurier, Eric & Reeves, Stewart. 2014. Cameras in video games: Comparing play in Counter-Strike and the Doctor Who Adventures. In Broth, Mathias & Laurier, Eric & Mondada, Lorenza (eds.), *Studies of video practices: Video at work*, 181-207. New York: Routledge.
- Levinson, Stephen. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Luff, Paul & Heath, Christian & Kuzuoka, Hideaki & Hindmarsh, Jon & Yamazaki, Keiichi & Oyama, Shinya. 2003. Fractured ecologies: Creating environments for collaboration. *Human-Computer Interaction* 18(1-2). 51-84.
- Luff, Paul & Heath, Christian & Yamashita, Naomi & Kuzuoka, Hideaki & Jirotko, Marina. 2016. Embedded reference: Translocating gestures in video-mediated interaction. *Research on Language and Social Interaction* 49(4). 342-361.
- Mondada, Lorenza. 2012. Coordinating action and talk-in-interaction in and out of video-games. In Ayaß, Ruth & Gerhardt, Cornelia (eds.), *The appropriation of media in everyday life*, 231-270. Amsterdam: John Benjamins.
- Mondada, Lorenza. 2013. Coordinating mobile action in real time: The timely organization of directives in video games. In Haddington, Pentti & Mondada, Lorenza & Nevile, Maurice (eds.), *Interaction and mobility. Language and the body in motion*, 300-334. Berlin: De Gruyter.
- Mondada, Lorenza. 2014. The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics* 65. 137-156.
- Mondada, Lorenza. 2019. Conventions for multimodal transcription (ver. 5.0.1) <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription> (retrieved 19/01/2021).
- Moore, Robert & Ducheneaut, Nicolas & Nickell, Eric. 2006. Doing virtually nothing: Awareness and accountability in massively multiplayer online worlds. *Computer Supported Cooperative Work* 16. 265-305.
- Olbertz-Siitonen, Margarethe & Piirainen-Marsh, Arja. 2021. Coordinating action in technology-supported shared tasks: Virtual pointing as a situated practice for mobilizing a response. *Language & Communication* 79. 1-21.
- Piirainen-Marsh, Arja. 2012. Organising participation in video gaming activities. In Ayaß, Ruth & Gerhardt, Cornelia (eds.), *The appropriation of media in everyday life*, 195-230. Amsterdam: John Benjamins.
- Reeves, Stuart & Greiffenhagen, Christian & Laurier, Eric. 2017. Video gaming as practical accomplishment. Ethn methodology, conversation analysis and play. *Topics in Cognitive Science* 9. 308-342.
- Rusk, Fredrik & Ståhl, Matilda. 2022. Coordinating teamplay using named locations in a multilingual game environment - Playing esports in an educational context. *Classroom Discourse* 13(2). 164-187.
- Sjöblom, Björn. 2008. Gaming as a situated collaborative practice. *Human IT* 9(3). 128-165.

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).

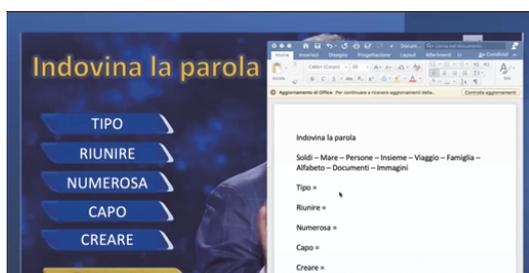
4. *Analisi dei dati: confronto fra modalità co-verbali a distanza e in presenza*

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

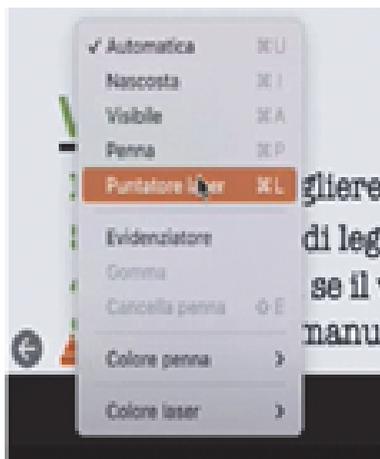
La gestione dello spazio e del materiale didattico sono operazioni piuttosto complesse, ancor più all'interno di architetture istruttive on line dove per compensare l'assenza di uno spazio fisico condiviso è necessario attivare specifiche competenze tecno-semio-pedagogiche adeguate all'ambiente d'apprendimento 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

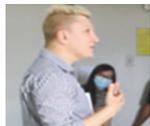


Figura 17



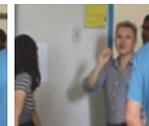
Figura 18



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.

SUSANNA IVALDI¹

Il rapporto testo-immagine in *Stranalandia*. Un'analisi pluri-prospettica della multimodalità di Stefano Benni

Abstract

The aim of this paper is to analyze Stefano Benni's *Stranalandia* and the relation existing between his text and the illustrations by Pirro Cuniberti. The structure of the text has crucial implications on the graphics of the novel, especially considering the numerous blends coined by the author, where parts of different words are fused into a new one: are the images able to reproduce that structure faithfully? Do they miss some particulars, or do they manage to hybridize, better than words, the creatures involved? Another question arising from the analysis is, which genre can the novel be attributed to? Considering evidence from illustrated books, scientific textbooks for children and travel narratives, *Stranalandia* turns out to be some sort of "illustrated book for adults".

1. *Introduzione*

Il presente lavoro ha lo scopo di indagare il rapporto testo-immagine in *Stranalandia*² di Stefano Benni (1984), opera fortemente multimodale composta da sezioni di testo arricchite da illustrazioni del disegnatore Pirro Cuniberti. Data la vastità della narrazione, si è deciso di selezionare i capitoli relativi a esseri denominati con un blend, per un totale di 20 soggetti e rispettive trattazioni³. I dati così estrapolati sono stati analizzati attraverso vari approcci alla multimodalità, al fine di valutare quali vantaggi o criticità potessero presentare per il nostro scopo. Dopo aver illustrato le principali caratteristiche dei blend (§ 2), mostreremo le ricadute di una scelta multimodale per questo testo (§ 3), anche considerando le sue implicazioni grafiche⁴ (§

¹ Università degli Studi di Udine.

² Il romanzo si presenta come il diario di viaggio di due avventurieri naufragati sull'isola di Stranalandia. Nel descrivere gli abitanti dell'isola, i narratori inseriscono anche immagini per aiutare a comprendere le caratteristiche delle creature illustrate, quantomai singolari.

³ È stato inserito nel novero anche il blend *quadrotolare* <quadrato+rotolare che, sebbene non sia il nome di una creatura, riassume il comportamento del *cubolo*, esserino di forma cubica che, avendo facce quadrate, non rotola, ma *quadrotola*.

⁴ Nel presente lavoro, il dispositivo terminologico 'grafico' verrà impiegato nel significato di "iconico, visivo" secondo quanto proposto da Manco (2017) a proposito del *romanzo grafico*, calco di *graphic novel*, inteso come insieme di scrittura e disegno. Particolarmente calzante si dimostra anche la considerazione di Basile, per cui testi come *Stranalandia* si configurano come "forme particolari di semiosi,

4). Un tema strettamente connesso all'interazione tra modalità semiotiche riguarda l'opportunità di resa grafica e linguistica dei blend, che rappresenta uno snodo centrale di questo studio (§ 5). Un blend è costituito dalla "fusione" di parti di parole in una parola nuova (Marchand 1969): è stato, però, possibile all'illustratore di *Stranalandia* realizzare una perfetta fusione dei costituenti originari anche sul piano visivo? A causa del carattere originale dell'opera benniana, sono sorte questioni relative al genere letterario, tenendo conto del peso del rapporto testo-immagine e delle sue funzioni (§ 6): a tal fine, si propone un confronto tra alcuni testi illustrati e testi scientifici per bambini, e diari di viaggio (§ 7).

Infine, verranno tratte conclusioni in base a quanto emerso dai paragrafi precedenti (§ 8), offrendo spunti utili per il proseguimento della ricerca.

2. *Il blend: caratteri generali*

Con il termine *blend* si intende l'esito del processo morfologico di *blending*, che consiste nel fondere parti di parole diverse in un nuovo elemento lessicale (Marchand 1969). Le "parti di parole" derivanti dalle operazioni di segmentazione arbitraria sono definite *splinter* (Berman 1961: 279) e, sulla base della posizione che detengono nella *source word*, si articolano in: iniziali (I) nel caso di un processo di *back clipping*, cioè di eliminazione della parte finale della parola (es. *apericena* < *aperitivo* + *cena*); centrali (C) a seguito di "clipping with the middle of the word retained"⁵ (es. *bancomat* < *banco* + *auto-mat-ico*); finali (F) quando una delle *source words* subisce un *fore clipping*⁶ (es. *papamobile* < *papa* + *auto-mobile*). Gli splinter possono combinarsi tra loro secondo diverse modalità, seppur non tutte dotate della medesima frequenza⁷: al contrario di altri tipi di blend, come quelli con uno splinter finale a inizio parola, piuttosto rari a causa delle difficoltà di accesso al lessico mentale per il lettore, i blend con splinter iniziali in prima posizione paiono essere i favoriti.

Esistono, però, casi in cui solo una delle *source words* sia sottoposta al processo di *clipping*, mentre l'altra venga conservata intera. Inoltre, i due costituenti di base possono anche condividere alcuni grafemi/fonemi, dando luogo a una sovrapposizione (*overlap*), e può addirittura succedere che non ci sia un effettivo taglio a danno di una delle parole, ma semplicemente una condivisione di materiale linguistico che viene impiegato una volta soltanto, come nel caso degli *zero splinters* (es. *sexploitation* < *sex* + *exploitation* – Lehrer 1996: 364).

di utilizzazione di entità quali le parole e le immagini per giungere a un prodotto [...] in grado di rappresentare la realtà in maniera peculiare" (2012: 177).

⁵ "Segmentazione con la parte centrale della parola conservata" (traduzione nostra).

⁶ I tecnicismi *back clipping*, *fore clipping* e *clipping with the middle of the word retained* si devono a Marchand (1969: 441-451).

⁷ Va specificato il carattere *language-specific* del presente dato: è noto, ad esempio, che l'inglese predilige strutture di tipo I+F (splinter iniziale+splinter finale) (Bauer 1983: 235), mentre da uno studio di Castagneto e Parente (2020) sul dizionario Zingarelli (2018) emerge che la maggioranza dei blend italiani ha struttura I+P (splinter iniziale+parola intera).

Considerando il *continuum* dei processi di formazione di parola, il blending viene comunemente associato alla composizione (Bombi 2009; Piñeros 2000); pertanto, si è deciso di impiegare il modello di classificazione dei composti di Scalise e Bisetto (2008) anche nella valutazione del rapporto esistente tra le *source words* dei blend. Questi ultimi sono stati, dunque, categorizzati in base a due parametri: la presenza/assenza di un elemento che funzioni da testa, essendo responsabile dei tratti sintattici e semantici dell'intero blend; le relazioni sintattiche e grammaticali che si instaurano tra i costituenti. In base al primo fattore, troveremo blend endocentrici (in cui uno dei due elementi ricopre un ruolo preminente e assume, così, la funzione di testa, a sinistra o a destra a seconda della posizione che lo splinter occupa nella neoformazione⁸), esocentrici (in cui nessun costituente svolge la funzione di testa⁹), e *dvandva* (in cui entrambi i costituenti possono essere identificati come testa¹⁰).

Relativamente al secondo parametro, potremo classificare i blend in subordinati, coordinati, attributivi e appositivi. Nei primi esiste un rapporto di dipendenza tra i costituenti (es. *zappacavallo* < *zappa-trice+cavallo*, macchina agricola trainata da un cavallo); i blend coordinati prevedono, invece, un legame copulativo tra i termini (es. *tigone* < *tig-re+le-one* è in parte tigre e in parte leone); i blend attributivi hanno una struttura del tipo Nome+Aggettivo o Aggettivo+Nome, in cui l'aggettivo funge da modificatore del nome (es. *lentocrazia* < *lento+buro-crazia*, "lungaggine procedurale che rallenta l'espletamento delle formalità burocratiche"¹¹); i blend appositivi rappresentano una sottocategoria degli attributivi, poiché i costituenti sono due sostantivi di cui uno ha funzione aggettivale (es. *girobussola* < *giro-scopio+bussola*, bussola giroscopica).

3. Epistemological commitments: *l'incontro di due modalità semiotiche*

La scelta di Benni di costruire il testo tramite l'unione di elementi linguistici e grafici si spiega considerando che la rappresentazione delle informazioni in due modalità semiotiche non genera ridondanza: infatti, i canali verbale e visivo presentano due *epistemological commitments* diversi (Bezemer & Kress 2008: 176), per cui le realizzazioni che offrono dello stesso fenomeno mostrano al contempo una relazione d'identità e di differenziazione (Unsworth & Cléirigh 2009: 154). Ciò rimanda alla nozione di *traduzione intersemiotica* o *trasmutazione* di Jakobson (1959: 233), che sarebbe costituita dall'interpretazione di segni verbali attraverso segni non verbali, per noi l'illustrazione.

Un caso che emerge dal testo riguarda i contesti in cui vengono raffigurati i *Reactional processes* (Kress & van Leeuwen 1996: 67), con il soggetto che osserva qualcosa o qualcuno nell'immagine o al di fuori di essa: la direzione dello sguardo

⁸ Es. *polstrada* < *pol-izia+strada*: "polizia stradale" (testa a sinistra, GRADIT).

⁹ Es. *Coldiretti* < *col-tivatori+diretti*: "Confederazione nazionale coltivatori diretti" (GRADIT).

¹⁰ Es. *mandarancio* < *manda-rino+arancio*: "agrume ottenuto dall'incrocio tra il mandarino e l'arancio" (GRADIT).

¹¹ GRADIT.

non viene mai descritta a livello linguistico, ma affidata esclusivamente alla rappresentazione grafica. Al contrario, molti *Action processes* (*ibidem*: 63) ottengono una trasposizione in entrambi i codici: ad esempio, i *papécori*¹² < *paperi* + *pecore* vengono descritti nel loro incedere in fila indiana e la medesima azione viene rappresentata anche graficamente (fig. 1).

Figura 1 – *Papécori*



Quanto espresso finora rimanda al concetto di *meaning compression* (Baldry & Thibault 2006: 24), che insiste sulla capacità dei testi multimodali di favorire l'identificazione di significati dalla combinazione delle risorse impiegate con maggiore efficienza rispetto a quanto avverrebbe attraverso l'impiego di una sola risorsa.

Dalla nostra analisi, però, emerge che non tutte le illustrazioni sarebbero indispensabili ai fini della comprensione del testo: l'*oroniglio* < *orologio* + *coniglio* (fig. 2), descritto come un coniglio "la [cui] particolarità è quella di indicare con le orecchie l'ora esatta, proprio come le due lancette di un orologio" (Benni 1984: 13), è ben immaginabile anche senza ricorso al lavoro di Cuniberti.

Figura 2 – *Oroniglio*



Al contrario, nel caso del *narcisoleonte* < *Narciso* + *camaleonte*¹³ (fig. 3), l'immagine è necessaria per comprendere il comportamento della creatura, che non viene descritto specificamente nel testo.

¹² Paperi tutti uguali in branchi come pecore (Benni 1984: 99).

¹³ "Camaleonte esibizionista [...] fa di tutto per farsi notare" (*ibidem*: 57).

Figura 3 – *Narcisoleonte*



I casi come *oroniglio* non implicano, però, che l’immagine rappresenti una mera “traduzione” in termini grafici di quanto espresso dal testo. Infatti, riteniamo di poter affermare che, quantomeno in *Stranalandia*, non sia possibile rintracciare esempi della funzione *B1.7 Translate* della tassonomia di Marsh e White (2003: 653 – fig. 4): teoricamente, tale funzione opererebbe nel momento in cui si realizzasse una perfetta simmetria tra l’informazione contenuta nel testo e quella rappresentata nell’immagine. Nemmeno la descrizione verbale dell’*oroniglio* rende superflua la sua resa grafica, in quanto non vi sarebbe una completa identità tra le due modalità semiotiche.

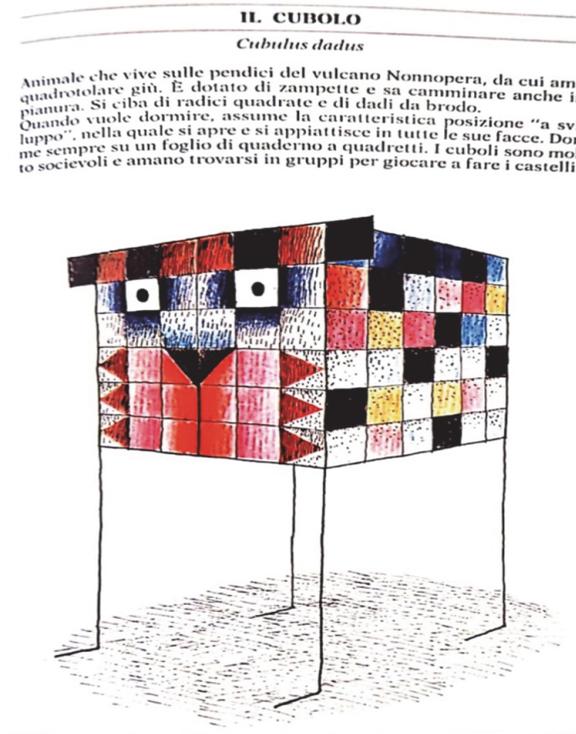
Figura 4 – *Tassonomia delle funzioni del rapporto testo-immagine (Marsh & White 2003)*

A Functions expressing little relation to the text	B Functions expressing close relation to the text	C Functions that go beyond the text
<i>A1 Decorate</i>	<i>B1 Reiterate</i>	<i>C1 Interpret</i>
A1.1 Change pace	B1.1 Concretize	C1.1 Emphasize
A1.2 Match style	B1.1.1 Sample	C1.2 Document
<i>A2 Elicit emotion</i>	B1.1.1.1 Author/Source	<i>C2 Develop</i>
A2.1 Alienate	B1.2 Humanize	C2.1 Compare
A2.2 Express poetically	B1.3 Common referent	C2.2 Contrast
<i>A3 Control</i>	B1.4 Describe	<i>C3 Transform</i>
A3.1 Engage	B1.5 Graph	C3.1 Alternate progress
A3.2 Motivate	B1.6 Exemplify	C3.2 Model
	B1.7 Translate	C3.2.1 Model cognitive process
	<i>B2 Organize</i>	C3.2.2 Model physical process
	B2.1 Isolate	C3.3 Inspire
	B2.2 Contain	
	B2.3 Locate	
	B2.4 Induce perspective	
	<i>B3 Relate</i>	
	B3.1 Compare	
	B3.2 Contrast	
	B3.3 Parallel	
	<i>B4 Condense</i>	
	B4.1 Concentrate	
	B4.2 Compact	
	<i>B5 Explain</i>	
	B5.1 Define	
	B5.2 Complement	

4. Scelte testuali, ricadute grafiche

In generale, le decisioni di Benni sulla stesura di *Stranalandia* sembrerebbero avere ricadute sulla costruzione grafica di Cuniberti: un primo elemento facilmente osservabile riguarda la mancanza di un confine tra il blocco tipografico e il blocco grafico (Bateman 2008). Diversamente da quanto accade in altre tipologie testuali come il fumetto, in cui le risorse visive d'informazione e quelle linguistiche sono separate da un *framing border* (Baldry & Thibault 2006: 7), il nostro caso suggerisce che l'autore non abbia voluto creare una demarcazione fisica tra testo e illustrazione, sottolineando anche visivamente il rapporto esistente tra due modalità semiotiche che paiono essere connesse a livello funzionale nella costruzione del significato testuale (fig. 5). Infatti, volendo suddividere una pagina del testo come proposto da Baldry e Thibault, ci sembra che le principali divisioni attese vengano fatte convenzionalmente tra il titolo in alto e un blocco contenente la (presunta) denominazione scientifica dell'animale, la sua descrizione e la sua immagine.

Figura 5 – Una pagina di *Stranalandia*



Anche la selezione dei colori delle illustrazioni può derivare dalle decisioni compiute in sede di stesura dell'opera, generando una contrapposizione tra immagini a colori e immagini in bianco e nero¹⁴.

5. *Ibrido linguistico = ibrido grafico?*

Come visto al paragrafo 2, il blend nasce dall'unione di spezzoni di parole diverse, che vengono fusi in un nuovo elemento lessicale. È parso utile, dunque, chiedersi quanto il disegnatore sia riuscito a replicare questo livello di fusione all'interno delle illustrazioni e se sia possibile identificare un parallelismo perfetto tra blend lessicale e blend grafico.

A tal fine, recuperiamo la distinzione proposta da Kress e van Leeuwen (1996: 52-53) tra elementi grafici *cojoined*, *compounded* e *fused* (fig. 6).

Figura 6 – *Elementi cojoined, compounded e fused*¹⁵



Nel primo caso, gli elementi costitutivi dell'immagine sono semplicemente collegati attraverso un vettore; nel caso di un'illustrazione *compounded* troviamo un unico insieme, in cui però è ancora possibile distinguere i costituenti originari. Nel caso di elementi *fused* non esiste più l'eventualità di separare i componenti alla base dell'immagine, che diventa un tutto indivisibile. Volendo trasporre tale modello sul piano linguistico, gli autori propongono la corrispondenza degli elementi *cojoined* con il caso di due sintagmi uniti tra loro dalla copula (“the bird is black”), realizzazione linguistica del vettore grafico; al contrario, un unico sintagma del tipo “black bird” offre un esempio di relazione *compounded*, in cui le entità sono ancora separate e con una propria semantica autonoma, ma in cui il “processo” è stato eliminato. Per le illustrazioni *fused*, invece, la controparte linguistica sarebbe offerta da casi quali “blackbird”, in cui i due costituenti originari sono stati fusi per diventare una nuova entità.

Sulla base di quanto detto finora, riteniamo di poter ascrivere i blend al novero delle formazioni di tipo *fused*, essendo che l'unione tra le due parole fonte è, in

¹⁴ La distinzione risulta pertinente considerando la prospettiva di Baldry e Thibault (2006: 92-93), secondo cui il bianco e nero genererebbe una *scientific attitude* oggettiva, essendo la “selezione modale non marcata” nelle riviste scientifiche (Lemke 1998), mentre i colori sposterebbero il testo verso una *sensory modality* molto più soggettiva, ma certamente selezionata per veicolare *engagement*. Inoltre, nella prospettiva di uno scivolamento verso una “sensory modality”, è utile considerare anche come la selezione dei colori nel testo prediliga tinte molto accese, con maggiore salienza percettiva, che riflettono iconicamente referenti di per sé normalmente molto colorati: il camaleonte (fig. 3) e il pappagallo (fig. 7) vengono ammirati per i loro colori sgargianti, mentre il *cupolo* (fig. 5) è creato a somiglianza di un disegno che i bambini realizzano su carta quadrettata, di solito con grande profusione di colore.

¹⁵ Immagine tratta da Kress e van Leeuwen (1996: 52-53).

questo caso, addirittura più stretta rispetto all'esempio offerto dagli autori: se la rintracciabilità dei costituenti di base di un composto risulta ancora piuttosto agevole, quella degli elementi costitutivi di un blend richiede spesso un maggiore sforzo cognitivo a seguito del processo di taglio.

Avendo verificato la natura ampiamente "ibridata" dei blend linguistici di Benni, passiamo a considerare le scelte compiute da Cuniberti nella loro resa grafica: la trasposizione visiva maggiormente adeguata sarebbe un'immagine *fused*; ma l'illustratore ha veramente optato per tale soluzione?

Una simile prospettiva sembra valere solamente per 4 occorrenze su 20 (*cockeruth* < *cocker* + *mammuth*¹⁶; *pappagatto* < *pappagallo* + *gatto*¹⁷; *Pavarotto* < *Pavarotti* + *passerotto*¹⁸; *gattacielo* < *gatto* + *grattacielo*¹⁹); i primi tre sono blend coordinati endocentrici (a doppia testa), in cui, cioè, il contributo linguistico dei costituenti al blend è paritario. Dunque, anche il contributo all'illustrazione viene realizzato in tal modo: prendendo ad esempio il *pappagatto* (fig. 7), linguisticamente animale ibrido di *pappagallo* e *gatto*, Cuniberti ne offre una rappresentazione grafica in cui è impossibile distinguere dove finisca il primo animale e dove cominci il secondo, al punto da non saper dire se esso sia ricoperto da pelo o piume. Il *gattacielo*, invece, si configura come un blend subordinato endocentrico, in quanto "principalmente *gatto*", di cui *grattacielo* funge da modificatore: a prescindere da ciò, però, è possibile riconoscere un pari livello di ibridismo tra il lessema, che appare così ben formato anche per l'ampio margine di sovrapposizione tra i due costituenti di base, e l'immagine, che coniuga perfettamente i due referenti selezionandone gli elementi salienti.

Figura 7 – *Pappagatto*



¹⁶ "Un cocker gigantesco, con folto pelo e zanne da mammoth" (Benni 1984: 28).

¹⁷ Animale che "ricorda un po' il pappagallo e un po' il gatto" (*ibidem*: 65).

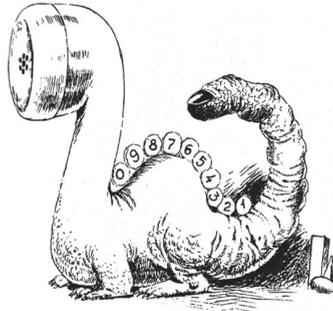
¹⁸ Passero che canta romanze d'amore simile al tenore Pavarotti (*ibidem*: 67).

¹⁹ "Gatto dal lungo collo" provvisto di finestre, come un grattacielo (*ibidem*: 41).

In altri 2 casi è, invece, possibile ipotizzare un maggior grado di ibridazione a livello grafico rispetto a quello lessicale:

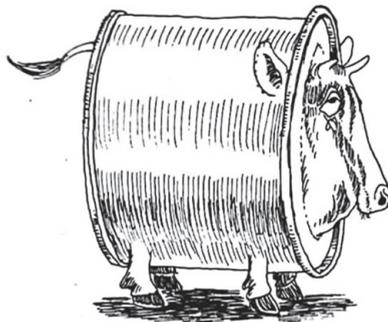
1. *prontosauro* < *pronto* + *brontosauro* (fig. 8): dinosauro con collo a forma di cornetta telefonica e numeri sulla schiena. Benni opta per unire un'interiezione (*pronto?*) a un nome (*brontosauro*); l'illustratore, però, non ha la possibilità di rappresentare l'interiezione e, dunque, seleziona l'oggetto fisico più vicino ad essa, ovvero la cornetta telefonica. Inoltre, la raffigurazione riesce a fondere compiutamente i due referenti di partenza aggiungendo più particolari rispetto a quanti Benni ne offra nella descrizione linguistica: un dettaglio rilevante, ma che l'autore non menziona, sono i numeri sulla schiena del brontosauro, che Cuniberti colloca sapientemente in corrispondenza di eventuali scaglie. In questo modo, egli genera una resa grafica molto più *fused* rispetto al corrispettivo linguistico.

Figura 8 – *Prontosauro*



2. *simmukenthal* < *Simmenthal* + *mucca* (fig. 9): “mucca [che] nasce già inscatolata” (Benni 1984: 69). Avendo selezionato un marchio registrato difficilmente rappresentabile graficamente (*Simmenthal*) e non essendovi descrizioni specifiche, Cuniberti ha optato per una latta metallica, rendendo il disegno molto più incisivo del blend lessicale.

Figura 9 – *Simmukenthal*



I restanti 13 blend della lista²⁰ (*leometra* < *leone*+*geometra*²¹; *oronigli* < *orologio*+*coniglio*; *cantango* < *cane*+*tango*²²; *gogotorinkomoto* < *go*+*go*+*ornitorinco*+*motociclo*²³; *narcisoleonte* < *Narciso*+*camaleonte*; *wakkasaki* < *vacca*+*Kawasaki*²⁴; *pescemobile* < *pesce*+*automobile*²⁵; *papécori* < *paperi*+*pecore*; *pellicanestro* < *pellicano*+*pallacanestro*²⁶; *bancaruga* < *banca*+*tartaruga*²⁷; *serpentevisione* < *serpente*+*televisione*²⁸; *Bolieto* < *Boleto*+*lieto*²⁹; *Boluto* < *Boleto*+*bruto*³⁰) presentano, come controparte grafica, un'illustrazione meno ibridata rispetto alla resa linguistica: ad esempio, il *leometra* sarebbe un blend coordinato endocentrico, poiché l'etichetta lessicale identifica un essere che è sia un leone che un geometra. A livello visivo, però, Cuniberti ci restituisce solamente un leone in abiti eleganti e con un metro in una zampa (fig. 10).

Figura 10 – *Leometra*



²⁰ Il blend *quadrotolare*<*quadrato*+*rotolare*, non è stato inserito nell'elenco perché costituito da un aggettivo e da un verbo e, dunque, difficile da considerare nel suo livello d'ibridazione.

²¹ "Animale che porta, anche d'estate, giacca, pantaloni e cravatta [...] nato dall'incrocio tra un leone e un geometra" (Benni 1984: 11).

²² "Cane ballerino di tango" (*ibidem*: 26).

²³ "Assomiglia a un ornitorinco, ma al posto delle zampe palmate ha le zampe rotellate, vale a dire munite di schettini" (*ibidem*: 53).

²⁴ "Mucca velocissima [...] con un muggito a otto cilindri" (*ibidem*: 69).

²⁵ "Un pesce che va a benzina" (*ibidem*: 84).

²⁶ Pallacanestro in cui il canestro è un pellicano (*ibidem*: 101).

²⁷ Tartaruga che svolge funzioni di banca (*ibidem*: 102).

²⁸ "Serpentoni che si raggomitano a schermo, fingendo di essere la cornice di uno schermo televisivo" (*ibidem*: 105).

²⁹ "Un fungo alto e slanciato sempre di buon umore e sapore" (*ibidem*: 107).

³⁰ "Fungo cattivissimo che vive solitario e scontroso, nascosto nel muschio" (*ibidem*).

6. *Quando l'immagine va oltre il testo...*

Come riportato in figura 4, Marsh e White (2003) propongono una tassonomia delle funzioni che l'immagine può svolgere in rapporto al testo: le autrici suddividono le funzioni in tre macro-categorie, a seconda che l'illustrazione intrattenga un basso livello di relazione con il testo (funzioni *A*), che il rapporto sia stringente (funzioni *B*), o che la funzione svolta dall'immagine vada oltre quanto espresso dal testo (funzioni *C*). Nel nostro caso è possibile riscontrare 10 delle 49 funzioni della tassonomia: alcune di esse sono estendibili a tutte le illustrazioni analizzate, e verosimilmente saranno calzanti anche per le restanti immagini del libro, come nei casi di *A3.1 Engage*, il cui scopo di catturare l'attenzione del lettore è alla base di tutte le realizzazioni grafiche in questione, e di *B5.2 Complement*, elicitata ogni qual volta una modalità di espressione aiuti l'altra a veicolare il suo messaggio. Non sembra possibile, invece, parlare né di *A1 Decorate*, perché lo scopo delle illustrazioni non è solamente quello di abbellire il testo, bensì di influenzare la memoria e la comprensione del lettore, né di *B1.7 Translate*, dal momento che presupporrebbe una perfetta simmetria tra modalità scritta e modalità grafica di rappresentazione.

Una funzione individuata frequentemente nel nostro elenco è la *B4.2 Compact*, circostanza che dipende dalle caratteristiche stesse del campo d'indagine: trattandosi di blend ed essendo le immagini preposte proprio a illustrare la commistione dei due costituenti di base, la funzione di "represent succinctly" (Marsh & White 2003: 670) pare essere quella più adatta a illustrare il rapporto testo-immagine. Gli unici 3 casi che non si allineano a questa prospettiva sono quelli di *narcisoleonte*, *papécori* e *pellicanestro* (fig. 11). In essi, la raffigurazione è ben riuscita, ma l'osservatore non riuscirebbe a identificare perfettamente i costituenti dei blend senza avere accesso alla descrizione scritta. Così, pur intuendo le tendenze narcisistiche del camaleonte, la reiterazione aprioristica delle azioni dei papécori e il fatto che il pellicano partecipi alla partita di basket, è difficile affermare con certezza che il lettore ricostruirebbe le *source words* senza l'aiuto di Benni.

Figura 11 – *Pellicanestro*



Così come sia Kress e van Leeuwen (1996: 72) che Bateman (2008: 149) individuano rispettivamente la *Locative Circumstance* e la relazione asimmetrica *CIRCUMSTANCE*, anche Marsh e White propongono la funzione *B2.3 Locate*, di cui abbiamo individuato 4 casi (per es. il ramo dell'albero individua il contesto spaziale in cui il *Pavarotto* canta le sue romanze d'amore).

Ancora nel novero delle funzioni strettamente legate al testo, sono emersi 2 casi di *B3.1 Compare*, in cui l'immagine compara elementi già comparati nella versione linguistica (per es. il confronto tra le diverse posizioni assunte dall'*oroniglio*, come indicato dal testo), e altri 2 casi di *B1.2 Humanize*, ovvero i due funghi *Bolieto* e *Boluto* che, con l'attribuzione di tratti tipicamente umani, vengono personificati.

È stato, invece, possibile attribuire solo un'immagine alle funzioni *B3.3 Parallel* (il *narcisoleonte* viene mostrato in un contesto diverso da quello proposto nel testo) e *B3.2 Contrast* (le immagini rendono esplicita la diversa conformazione del *cubolo* quando è in piedi e quando è sdraiato).

Passando, infine, alle funzioni che vanno oltre il testo, riportiamo l'attestazione di 2 delle 11 categorie di questo gruppo: 4 illustrazioni sono riconducibili a *C2 Develop*, poiché offrono una rappresentazione più dettagliata rispetto al testo, aggiungendo particolari ulteriori (per es. il *pescemobile* viene caratterizzato fisicamente solo da Cuniberti, mentre Benni si limita a dire che è "un pesce che va a benzina"). L'ultima funzione che troviamo espletata in *Stranalandia* è quella di *C3.2.2 Model physical process* (5 occorrenze): la definizione di Marsh e White (2003: 672, "provides visual representation of material or mechanical process") può essere impiegata per illustrare, ad esempio, il compito dell'immagine del *gogotorinkomoto*, cioè quella di fornire rappresentazione visiva del movimento descritto nel testo.

La presenza non marginale di raffigurazioni con funzioni che vanno al di là del semplice rapporto con il testo segnala la perfetta riuscita dell'opera: nonostante le funzioni del gruppo *B* possano essere sufficienti a stabilire la ragion d'essere delle immagini in un testo, la categoria *C* è senza dubbio quella in cui si giunge a "superare" lo scritto nella caratterizzazione dei personaggi: senza la componente multimodale *Stranalandia* sarebbe dotata di minore impatto.

7. Questioni di genere letterario

A seguito di questa analisi, ci siamo chiesti a quale genere letterario poter ascrivere *Stranalandia*: osservando la copertina del libro, con l'illustrazione del *cubolo*, potremmo immaginare si tratti di un colorato libro per bambini. Per poter verificare l'affinità con il genere è necessario valutare le finalità che le immagini di Cuniberti ricoprono nel testo; prendendo a modello le funzioni che Fang (1996: 131) pone alla base dei libri illustrati per bambini, notiamo che *Stranalandia* si allinea a tali previsioni circa il ricorso all'immagine allo scopo di stabilire lo scenario per lo svolgersi delle azioni e per ampliare la caratterizzazione dei personaggi. La differenza, però, è che la definizione dei tratti dei soggetti non dipende, nel nostro caso, esclusivamente dai disegni. Un'ulteriore mancanza di conformità a questo genere si ri-

scontra considerando che in esso lo sviluppo della narrazione viene spesso affidato alle immagini a causa della brevità del testo scritto: nel nostro caso, il testo non è eccessivamente lungo, ma sicuramente non breve quanto quello negli esempi di Fang, e le immagini non sono dotate di capacità di sviluppo dell'azione narrativa.

Nel valutare il presente genere letterario, ci vengono in aiuto anche le dimensioni di significato interpersonale offerte da Koutsikou *et al.* (2021: 8 – fig. 12).

Figura 12 – *Dimensioni di significato interpersonale* (Koutsikou et al. 2021)

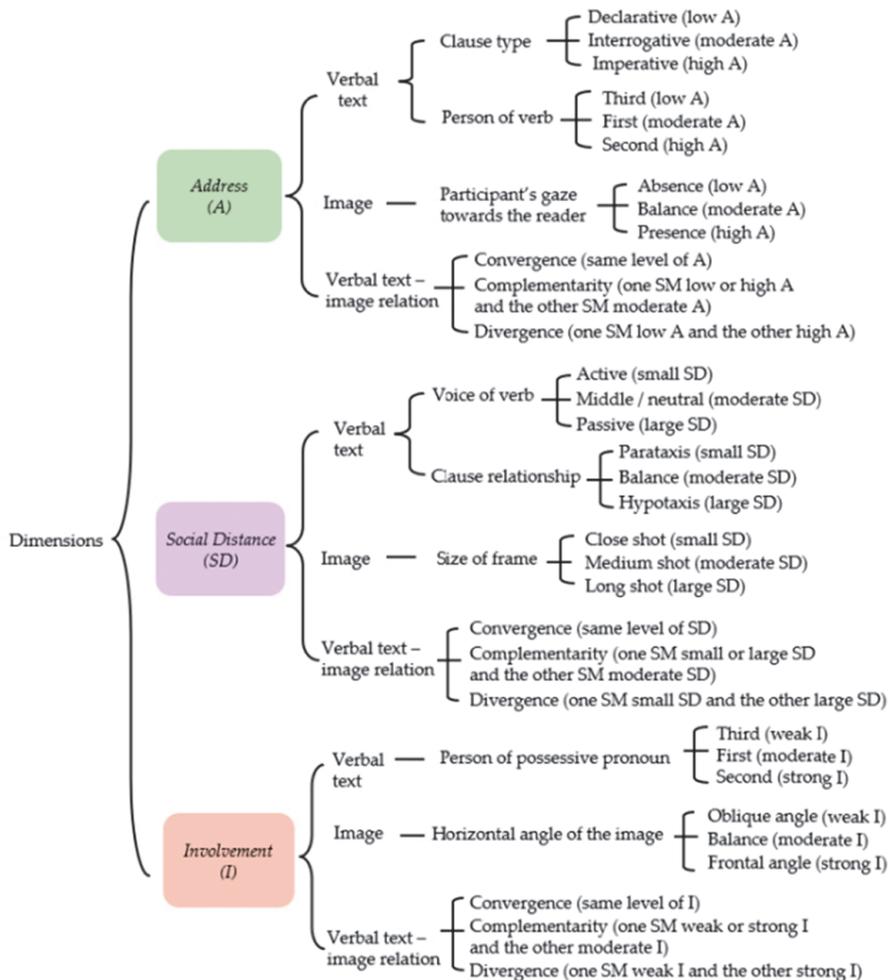


Figure 3. The framework of analysis.

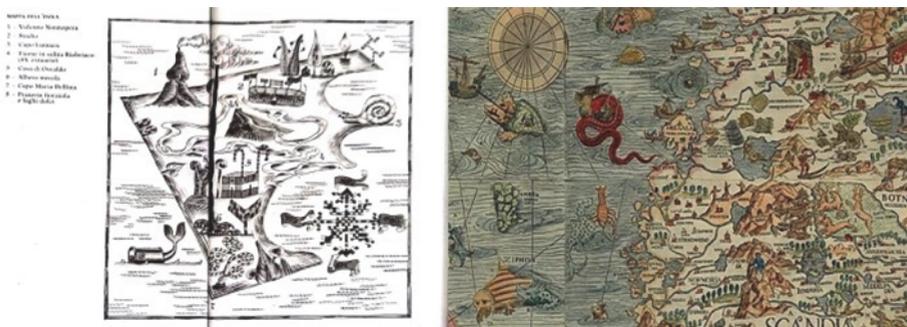
Le autrici valutano il significato interpersonale del testo in base ai parametri di *Address*, *Social Distance* e *Involvement*: per un pubblico molto giovane, viene comunemente scelto un *Address* convergente, con frasi dichiarative e il verbo coniugato alla terza persona; una *Social Distance* complementare/divergente, con il testo

verbale che promuove una bassa distanza sociale (diatesi attiva e paratassi), mentre le immagini prediligono una media/grande distanza (*medium/long shots*, con i personaggi rappresentati a mezzo busto o a figura intera); un *Involvement* convergente, con pronomi possessivi di terza persona e prospettiva orizzontale obliqua. I nostri dati sono concordi per quanto concerne l'*Address* e la *Social Distance*, mentre l'*Involvement* non sarebbe convergente per l'equilibrio tra le immagini ad angolazione frontale e obliqua (12 occorrenze vs. 8). Pertanto, *Stranalandia* sembra condividere diversi elementi con i libri illustrati per bambini, ma, rispetto a libri di argomento scientifico per bambini in età prescolare di Koutsikou *et al.*, spingerebbe alla costruzione di un maggiore grado di coinvolgimento del lettore.

La prospettiva di Alù e Hill (2018), invece, ci consente di confrontare l'opera benniana con i diari di viaggio degli esploratori. Il prologo di *Stranalandia* traccia un parallelismo tra questo testo e quelli analizzati dalle autrici: l'insieme di racconto e immagini è presentato dal narratore come la riproduzione del diario di viaggio di due studiosi naufragati sull'isola che hanno cercato di registrare le peculiarità dei suoi abitanti.

Anche altri particolari rimandano alle rappresentazioni di viaggio del passato: la "balena" che Cuniberti colloca al largo delle coste stranalandesi (fig. 13) rinvia alla pratica dei miniatori del XV secolo di inserire figure di mostri nelle loro riproduzioni senza poi menzionarli nel testo³¹ (Higgs Strickland 2005). Una caratteristica che, invece, Benni recupera dai *voyages pittoresques* ottocenteschi è l'accompagnamento di descrizioni scritte alle immagini, spesso sotto forma di antologia: la componente testuale è qui sicuramente imprescindibile e il quadro che risulta da questo connubio è un testo antologico d'illustrazione di strane creature.

Figura 13 – *Confronto tra la mappa di Stranalandia e la Carta Marina (Olaus Magnus 1539)*



³¹ In accordo con questa pratica, Benni non fa menzione della "balena" nella legenda della mappa (Benni 1984: 8).

8. Conclusioni

In conclusione, pare necessario segnalare la rilevanza dell'unione tra le modalità semiotiche visiva e linguistica. Nonostante la buona comprensibilità di entrambe le realizzazioni separatamente, il loro connubio aumenta notevolmente la portata di significato dell'opera: le descrizioni dei personaggi di *Stranalandia* traggono beneficio dall'accostamento con l'illustrazione, e le immagini, a loro volta, si vedono arricchite di particolari grazie alla presenza del testo.

Un tratto fondamentale del presente lavoro riguarda le opportunità di trasposizione grafica dei blend: sebbene sia stato possibile identificare occorrenze di maggiore ibridazione a livello grafico rispetto a quello linguistico, i dati ci consentono di affermare che il rapporto tra le parole fonte di un blend lessicale è di norma più stretto rispetto all'immagine corrispondente.

Tracciare i confini di genere di *Stranalandia* appare più complicato del previsto: non si tratta di un libro esclusivamente per bambini, data la quantità di testo scritto, la complessità morfologica dei blend e i rimandi extratestuali. Il testo, per essere compreso pienamente, deve soddisfare il settimo criterio della testualità, cioè quello di intertestualità (de Beaugrande & Dressler 1994: 199), volto a “designare le interdipendenze fra la produzione o la ricezione di un dato testo e le conoscenze che i partecipanti alla comunicazione hanno di altri testi”, conoscenze sulla base delle quali si svilupperebbero i tipi testuali. Per *Stranalandia* più che per altri testi è lecito dire che non soddisfa né con completezza né con esattezza le caratteristiche di un tipo ideale. Anche la letteratura di viaggio offre spunti di comparazione interessanti, sebbene Benni si prenda la libertà di andare avanti e indietro nei secoli, recuperando generi e strutture differenti, creando quello che potremmo definire un “libro illustrato per adulti”.

Bibliografia

- Alù, Giorgia & Hill, Sarah Patricia. 2018. The travelling eye: reading the visual in travel narratives. *Studies in Travel Writing* 22(1). 1-15.
- Baldry, Anthony & Thibault, Paul J. 2006. *Multimodal transcription and text analysis. A multimedia toolkit and coursebook with associated on-line course*. London: Equinox Publishing Ltd.
- Basile, Grazia. 2012. Il fumetto come testo semioticamente complesso. Aspetti teorici e divulgativi. In Manco, Alberto (ed.), *Comunicazione e ambiente. Orientare le risorse, aiutare a capire, stimolare ad agire, ispirare il cambiamento*, 175-189. Napoli: Università degli Studi di Napoli “L'Orientale”.
- Bateman, John A. 2008. *Multimodality and genre. A foundation for the systematic analysis of the multimodal documents*. London: Palgrave Macmillan.
- Bauer, Laurie. 1983. *English word-formation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beaugrande, Robert-Alain de & Dressler, Wolfgang U. 1994. *Introduzione alla linguistica testuale*. Bologna: Il Mulino.

- Benni, Stefano. 1984. *Stranalandia*. Milano: Feltrinelli.
- Berman, J. M. 1961. Contribution on blending. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* 9. 278-281.
- Bezemer, Jeff & Kress, Gunther. 2008. Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. *Written Communication* 25(2). 166-195.
- Bombi, Raffaella. 2009. *La linguistica del contatto. Tipologie di anglicismi nell'italiano contemporaneo e riflessi metalinguistici*. Seconda edizione. Roma: Il Calamo.
- Castagneto, Marina & Parente, Elisa. 2020. Ti va un'apericena al ristorante? I blend in italiano come lessicalizzazioni complesse. In Valenti, Iride & Menza, Salvatore (a cura di), *Lessicalizzazioni complesse. Ricerche e teoresi*, 345-372. Roma: Aracne.
- Fang, Zhihui. 1996. Illustrations, text, and the child reader: What are pictures in children's storybooks for? *Reading Horizons* 37(2). 130-142.
- [GRADIT] *Grande dizionario italiano dell'uso online*. <https://dizionario.internazionale.it>
- Higgs Strickland, Debra. 2005. Artists, audience, and ambivalence in Marco Polo's *Divisament dou monde*. *Viator* 36. 493-529.
- Jakobson, Roman. 1959. On linguistic aspects of translation. In Brower, Reuben Arthur (ed.), *On Translation*, 232-239. Harvard: Harvard University Press.
- Koutsikou, Maria & Christidou, Vasilias & Papadopoulou, Maria & Bonoti, Fotini. 2021. Interpersonal meaning: Verbal text-image relations in multimodal science texts for young children. *Education Sciences*. 11(245). <https://doi.org/10.3390/educsci11050245>
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo. 1996. *Reading images. The grammar of visual design*. London/New York: Routledge.
- Lehrer, Adrienne. 1996. Identifying and interpreting blends: An experimental approach. *Cognitive Linguistics* 7(4). 359-390.
- Lemke, Jay L. 1998. Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text. In Martin, James R. & Veel, Robert (eds.), *Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science*, 87-113. London/New York: Routledge.
- Manco, Alberto. 2017. *Pertestualità e traduzione*. Seconda edizione. Roma: Il Calamo.
- Marchand, Hans. 1969. *The categories and types of present-day English word-formation. A synchronic-diachronic approach*. München: Verlag C. H. Beck.
- Marsh, Emily E. & White, Marilyn Domas. 2003. A taxonomy of relationships between images and text. *Journal of Documentation* 59(6). 647-672.
- Piñeros, Carlos-Eduardo. 2000. Word-blending as a case of non-concatenative morphology in Spanish. *Rutgers Optimality Archive* [ROA-343]. <http://roa.rutgers.edu/files/343-0999/343-PINEROS-0-0.PDF>
- Scalise, Sergio & Bisetto, Antonietta. 2008. *La struttura delle parole*. Bologna: Il Mulino.
- Unsworth, Len & Clérigh, Chris. 2009. Multimodality and reading: The construction of meaning through image-text interaction. In Jewitt, Carey (ed.), *Handbook of multimodal analysis*, 151-164. London: Routledge.

ANDREA R. LEONE-PIZZIGHELLA^{1,2}, ARIANNA BIENATTI^{1,3},
JENNIFER-CARMEN FREY¹

Discourse markers in the curricularization of ‘academic language’. A mixed methods analysis of *tipo* and *praticamente* in Italian secondary schools

*Abstract*⁴

Curricularization is the process by which specific elements of natural language are rendered teachable, learnable, and assessable skills for the purposes of schooling. A mixed methods analysis of discourse and texts from ethnographic and corpus linguistic projects illustrates how curricularization occurs by examining the central role of teachers’ metapragmatic commentary in the local definition of so-called ‘academic language’ in Italian secondary schools. To do this, we focus on student language use during the *interrogazione* ‘oral exam’, and other oral displays, and how the appropriateness of this language is explicitly or implicitly evaluated by teachers. Specifically, we examine the use and uptake of discourse markers *tipo* ‘like’ and *praticamente* ‘practically, basically’, as a means of understanding how local forms of ‘academic language’ come to be enregistered – that is, linked to the social identity of the successful student – and then curricularized – that is, taught as discrete skills to be mastered.

1. *Introduction*

Academic genres such as the *tema* ‘essay’, and the *interrogazione* ‘oral exam’, in Italian secondary schools, and their associated registers and performative rituals, are tightly defined by community expectations, by tradition, and by curricular standards. While written academic texts and their language have been examined in depth, via an *a posteriori* view and more quantitative methods (e.g., T2K-SWAL Corpus, Biber 2006; for Italian see Spina 2010), the oral exam genre has not yet been exhaustively described (but see Sposetti 2008 for one exception). The present mixed-methods analysis draws on multimodal and metapragmatic frameworks to explore the role of discourse markers in *interrogazioni* in the local enregisterment and curricularization of ‘academic language’⁵ in Italian secondary schools.

¹ Eurac Research, Institute for Applied Linguistics.

² Marie Skłodowska-Curie Fellow.

³ Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

⁴ All authors contributed equally to the present contribution.

⁵ Regarding the possible ambiguity of the term *accademico* in the Italian scholarly tradition on the topic, we refer to the discussion in Mastrantonio (2021: 351), who highlights how the term *accademico* has been used to refer to the variety of language employed in university settings and by the academic community. Only recently (D’Aguanno 2019), the adjective *accademico* has acquired a meaning closer

The linguistic anthropological concept of enregisterment (Agha 2003) affords an analytical perspective on register formation as an ongoing process whereby individuals and institutions define, create, or reinforce indexical links between ways of speaking and social identities. In schools, the enregisterment of ‘academic language’ seems to operate in lockstep with its *curricularization* (Valdés 2015), whereby naturally acquired language is rendered – via curricular intervention – a skill linked to institutional standards, student ability levels, assessment, and other measurements of learning outcomes and student performance.

Since the concept of ‘academic language’ is far from unified (Thompson & Watkins 2021; Valdés 2004) and since the teaching of ‘academic language’ has been extensively debated (Jensen & Thompson 2020) and critiqued (e.g., Flores & Rosa 2015), we do not approach it as a self-contained register (hence the single quotation marks here and elsewhere). Instead, we examine how local and often idiosyncratic models of ‘academic language’ emerge via students’ use of discourse markers (henceforth DMs) and teachers’ metapragmatic commentary about them in oral displays. Throughout this analysis, we also consider how written norms and models find their way into orality through students’ socialization to use (or not use) specific DMs in both written and oral academic displays of knowledge, thereby providing a complement to existing research on orality in writing (e.g., Prada 2016; Roggia 2010). This analysis addresses three questions:

1. Which DMs used in *interrogazioni* key specific modality(ies)?
2. Which DMs are considered inappropriate in the context of *interrogazioni*, and how does this relate to the modalities they are keying?
3. How does metapragmatic commentary during *interrogazioni* contribute to the local enregisterment and curricularization of ‘academic language’?

2. Literature review and conceptual framework

2.1 The role of DMs in (academic) discourse

Since Berretta’s (1984) article about *connettivi testuali* in expository monologues, abundant discussion has occurred about the definition and internal systematization of DMs (cf. Bazzanella 2006) and the functions they perform. Undoubtedly, all DMs perform a procedural function, instructing the interlocutor as to how a given utterance should be interpreted with respect to the linguistic or extralinguistic context (Sansò 2020); some of them also display an indexical function which links the user of specific DMs to registers, social characteristics, and modalities (Ghezzi 2018; Fiorentini 2020). The fact that DMs are highly modality- and register-sensitive (Voghera 2019) is particularly relevant when analyzing their intertextual and resemiotized use in schools, where language functions along with a constellation of other factors as a third-level indexical (Silverstein 2003) of person/student types (e.g. Wortham 2004).

Being aware of this, there have been calls to formally teach students the meaning in context of less frequent ‘academic’ DMs, specifically connectives, “to support [...] the

to the one common in anglophone contexts, namely a synonym of *language of schooling*. We use it here to indicate what is variously referred to in schools as CALP, formal language, *linguaggio dello studio*, as opposed to their counterparts BICS, informal language, *linguaggio della comunicazione*.

use of connectives that indicate an academic voice in their writing” (Crosson & Lesaux 2013: 197; see also Rati 2020 for Italian). Crossley and McNamara have also used automated quantitative methods to show that this strategy seems to help students respond to examiners’ standards, stating that “argumentative essays judged to be of higher quality by expert human raters are more linguistically sophisticated, but at the same time contain fewer cohesive devices” (2011: 185). This also holds true for (causal) connectives in particular: highly trained students use fewer but more sophisticated causal connectives in their essays with respect to students who are novices in the genre (Bienati & Frey forth.).

Raters’ partiality to higher lexical sophistication, concatenated with pedagogical interventions which pointedly teach more ‘academic’ connectives, confirms that there is some shared concept of ‘academic language’ linked to the use of low frequency DMs. However, the cyclical logic of using rater judgements as both the motivation *and* the justification for teaching ‘academic language’ risks reifying and naturalizing it as a gatekeeping device in schools. In other words, while explicitly teaching DMs deemed ‘academic’ may empower students to gain greater access to resources in the short term, it does not problematize why there are linguistic barriers to these resources in the first place. The perception among expert human raters (and, more concretely, teachers) that a stable register of ‘academic language’ *exists* will only perpetuate its use as a tool for exclusion, continuing to put the onus of academic success on students. The gatekeeping functions associated with perceived mastery of ‘academic language’ are in actuality an institutional, ideological, and political issue which belies deep systemic inequity (Thompson 2021).

2.2 The metalinguistic labor of enregistering and curricularizing ‘academic language’

To interrupt this cyclical definition of ‘academic language’, we draw on the concept of enregisterment (Agha 2003). Unlike register, enregisterment describes an ongoing process of semiotic recontextualization between people and institutions, not a static product (Rhodes et al. 2021). In other words, a register is a “cultural model” (Agha 2003: 145) which exists only insofar as it is constantly (re)enregistered via situated interactional, ideological, and sociohistorical factors pertaining to a given population of speakers (*ibidem*: 168), such as teachers and students in (an) educational institution(s). *Metapragmatic commentary* is a key component of the process of enregisterment in that it creates, confirms, or validates indexical connections between ways of speaking and social identities (Rymes 2014). Thus, the use of certain DMs does not alone determine the enregisterment of ‘academic language’: this occurs via the coordinated actions, or *metalinguistic labor*, of the members of an institution as a whole. Carr (2006: 647), speaking from her linguistic anthropological research in a clinical setting, defines metalinguistic labor as “speakers’ explicit claims about what good [...] language is and the activation of those claims in clinical practice”, which can be easily applied to the analysis of language in educational institutions. The metalinguistic labor required to uphold the concept of ‘academic language’ includes innumerable components, so we focus here on explicit and implicit metapragmatic commentary about DMs and about what constitutes appropriate or inappropriate language during

interrogazioni and other oral displays. This metapragmatic commentary and metalinguistic labor then, in turn, enregister local forms of ‘academic language’.

In schools, as mentioned in Section 1, the enregisterment of ‘academic language’ appears to parallel its *curricularization*, whereby some types of language are deemed a skill to be taught, learned, and assessed (Valdés 2015; see also Lewis 2022). That is, the more a way of speaking is academically rewarded, the more it becomes a model for academic success, the discrete components of which are rendered discrete academic skills, such as the teaching of low frequency DMs for academic writing discussed in Section 2.1. Studies such as Crosson and Lesaux (2013) show that DMs are already fairly curricularized in the written mode. The same is not true, however, in the *interrogazione* and other types of oral displays, despite the fact that GISCEL (1975, VII.B⁶) long ago highlighted the need to focus research and pedagogy on the *interrogazione* in particular. In the following sections, we analyze whether and how the language used in classroom discourse is keyed as academic, and if this language overlaps with some of the hallmarks of academic writing.

3. *Data collection and methods*

Data from audio recordings and fieldnotes from two ethnographic projects were used as a departure point for an analysis of DMs in reference corpora of written and spoken Italian and in corpora of written essays from students. While the corpora provide a large selection of texts and utterances by which to study the context and frequency of use of DMs, the ethnographic data provide a longitudinal and metapragmatic perspective on the use of DMs in the classroom.

3.1 Linguistic ethnographic data

The linguistic ethnographic data come from a year of data collection (2016-2017) in third-year classes at three high schools⁷ in Umbria (Leone-Pizzighella 2022) and from a year of data collection (2022-2023) in second-year classes at two middle schools⁸ in Northeastern Italy (Leone-Pizzighella 2023a, 2023b). Fieldnotes and audiovisual recordings were collected approximately once per week (~6 hours) in each focal class (2-3 total visits per week for +/- 30 weeks for each project). Fieldnotes were then coded qualitatively to identify salient themes and were then used as a basis for the analysis of audio and video files, as well as their transcription and further examination via classroom dis-

⁶ “La pedagogia tradizionale bada soltanto alla produzione scritta, non cura le capacità di produzione orale. Questa è messa a prova nel momento isolato e drammatico dell’ «interrogazione», quando l’attenzione di chi parla e di chi ha domandato e ascolta è, nel migliore dei casi, concentrata sui contenuti dalla risposta e, nei casi peggiori, sulle astuzie reciproche per mascherare e, rispettivamente, smascherare quel che non si sa. La capacità di organizzare un discorso orale meditato o estemporaneo cade fuori dell’orizzonte abituale della pedagogia linguistica tradizionale...”

⁷ We use middle school to refer to lower secondary school (ISCED 2 / grades 6-8 / ages ~11-14) and high school to refer to upper secondary school (ISCED 3 / grades 9-13 / ages ~14-19).

⁸ Project “STEMCo” (Stances Toward Education in Multilingual Contexts), H2020-MSC-IF no. 101030581.

course analysis (Rymes 2016) in the tradition of interactional sociolinguistics (Gumperz 1982) and educational linguistics (Hornberger 2001).

3.2 Corpus data

We chose the CORIS corpus (Rossini Favretti et al. 2002) and the KIParla corpus (Mauri et al. 2019) as reference corpora representing written and spoken Italian registers respectively. In addition to the reference corpora, we used corpora containing student writing collected in Italian middle (LEONIDE, Glaznieks et al. 2022) and high schools (ITACA, <https://itaca.eurac.edu/>) in the multilingual province of Bolzano/Bozen from 2015 to 2022.

3.3 Methods

Considering linguistic ethnographic and corpus data in an iterative and mutually informing manner enhances our overall understanding and interpretation of complex social systems. Starting from the ethnographic data about students' use and teachers' uptake of specific DMs in *interrogazioni*, we establish via the use of register scores which of these DMs carry a keying function for specific registers of written or spoken language. This methodology (Durrant & Brenchley 2019; Durrant & Durrant 2022) determines how characteristic a certain lemma is for a given target register based on relative frequencies of that lemma in different registers (here operationalized as subcorpora of our reference corpora) in which it appears. We then used network graphs to illustrate the DMs and strength of association with particular registers and modalities using the register scores provided and filtering out DM-register relations that lay under a threshold register score of 0.09 (indicating thus that the DM is not particularly specific to a given register). We complemented the analysis of salient DMs in ethnographic data by looking at students' use of one specific DM, *tipo*, in their writing from middle to high school. This was done by using normalised frequencies per million words, observing how DMs marked as inappropriate during *interrogazioni* are used in student's writing over time.

4. Analysis and results

In this section we first present findings about how the written modality is taken up as a model for oral performances of 'academic language'. We then focus on two specific DMs typical of the oral modality, *praticamente* and *tipo*, to exemplify the metalinguistic labor which appears to contribute to the enregisterment and curricularization of spoken 'academic language' (especially in its negative definition of what is not spoken 'academic language') across several Italian secondary schools.

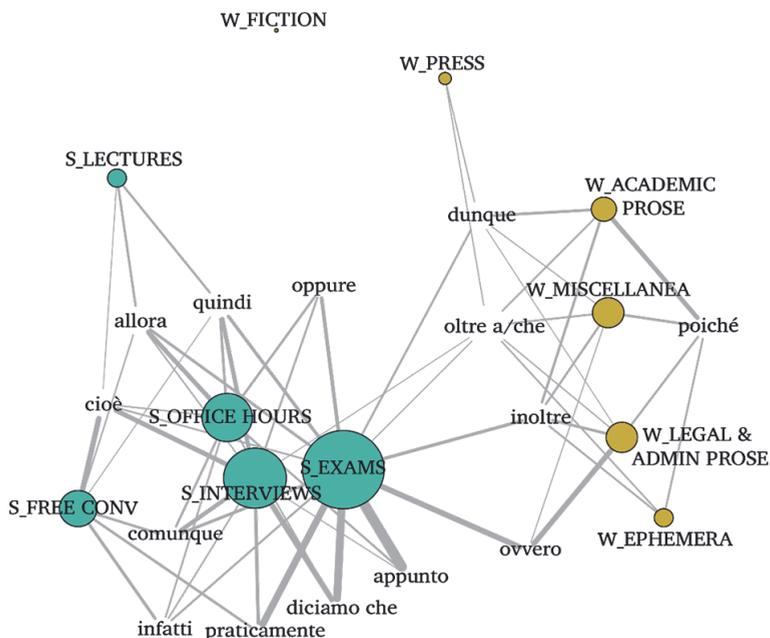
4.1 The *interrogazione* as a genre between the written and the oral

The *interrogazione*, particularly at high school⁹, was immediately identifiable in both ethnographic projects as a distinct genre which required a shift in formality charac-

⁹ Especially in the classical lyceum.

terized by DMs not often used and/or used in a different way in peer-peer speech. A review of recordings and notes about four *interrogazioni* from a high school show that the most common DM¹⁰ was intrasentential *appunto*, followed by *diciamo che*, followed in almost equal measure by intrasentential *infatti* and *allora*, but also including a variety of other DMs which are typically reserved for the written modality, such as *poiché*, *dunque*, *ovvero*, *inoltre* and *oltre a/che* as well as other DMs more typical of the spoken modality including *oppure*, *praticamente*, *cioè*, *quindi*, *comunque*. A quantitative evaluation of the typicality of the mentioned DMs across written (in yellow in Figure 1) and spoken (in blue in Figure 1) registers in reference corpora shows that DMs typically used in the written registers are also fairly strongly associated with oral exams performed by university students (but not with other formal oral displays; e.g., lectures), suggesting that students are socialized over time to use more sophisticated lexical items alongside features typical of the oral mode, and that that (some) standards for writing may be transposed onto the *interrogazione*.

Figure 1 – A network representation of the degree of typicality of selected DMs across genres



Beyond the overlaps shown above, the conceptual closeness between the *interrogazione* and the written modality was highlighted on several occasions by teachers' metapragmatic commentary on students' oral displays. In middle school Biology in Veneto, after the teacher needed to heavily scaffold one student's *interrogazione*, she instructed the class, "*Dovete fare un discorso che sta in piedi da solo*" "You need to make a speech that

¹⁰ Two of these *interrogazioni* were not recorded due to privacy reasons, so no specific count of tokens is provided here.

stands on its own two feet' (Fieldnotes 6 February 2023), implying that the *interrogazione* should not rely on dialogue and should instead follow the logic of a standalone text. On other occasions, in Literature class in Veneto, the teacher offered both a negative and a positive example of *interrogazione*-appropriate language to her students. Once, when a student finished an *interrogazione* in which he confidently and thoroughly answered all the questions asked of him, the teacher told him, "Allora Giuseppe¹¹, la sostanza mi va bene, ma il linguaggio no. [...] 'Prendono quella roba là, 'quella cosa'; quando si fa un'interrogazione non vanno bene," 'Alright Giuseppe, the substance is acceptable for me, but the language is not. ... 'They take that stuff there, 'that thing;' when you do an *interrogazione* [those words] are not acceptable' (Fieldnotes 3 November 2022). Conversely, on another occasion when a student used discipline-specific language and the *passato remoto* in response to the teacher's question, the teacher almost ecstatically responded, "Ti darei 10 se mi scrivessi così!" 'I would give you a 10 if you wrote like this!' (Fieldnotes 6 February 2023), linking the language used in the students' oral display to a positive evaluation in the written domain. Here we see teachers explicitly instructing students to use precise, decontextualizable language when doing *interrogazioni*, much like the language that is used in monologic writing such as *temi*.

4.2 Praticamente

During a review session in Geography at a middle school in South Tyrol, a student began her response to a known-answer question (Mehan 1985) with *praticamente*. The teacher immediately stopped her and said, "*Praticamente non lo diciamo perché è un avverbio inutile. Non vuol dire niente*" 'We don't say *praticamente* because it's a useless adverb. It doesn't mean anything' and then invited her to continue with her response (Fieldnotes 29 March 2023). The same DM was also observed to be policed at the high school in Umbria, as observed during a round-robin review session in Italian literature class as shown in transcript (1)¹² (Audio recording, 5 May 2017):

- (1) Policing *praticamente*¹³
- 1 Stu: si incrociano sia gli elementi comunque del passato,
2 >che gli elementi::< del futuro.
- 3 Prof: mm.
- 4 Stu: e::: praticamente utilizza uno schema metrico=
5 Prof: =<praticamente>? ((frowning))
- 6 Stu: eh. hh.(1.0) in pratica:: utilizza uno schema metrico:::
7 molto rigido↑. e infatti Leopardi porre alla fine questa::
8 questa rigidità inventando appunto uno:: (.) >una canzone
9 libera<.
- 10 Prof: mm. ((looks down at her book))
- 11 Stu: ((dabbing)) °ciccia:::°

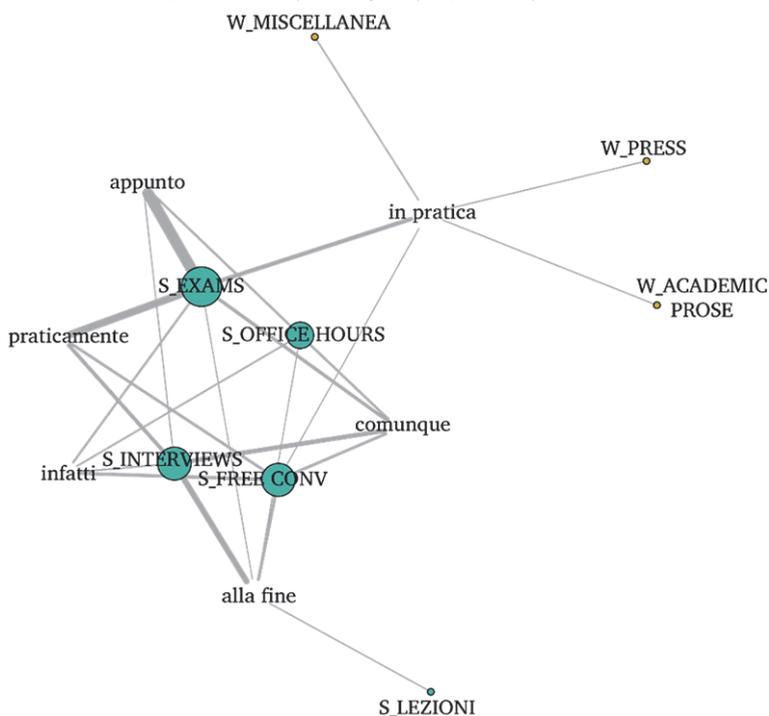
¹¹ All names are pseudonyms.

¹² An analysis of other aspects of this extract, and an English translation of it, can be found in Leone-Pizzighella 2022, p. 140.

¹³ Transcriptions of classroom discourse follow the conventions in Jefferson (1984).

The student's turn is rich in DMs (*comunque, praticamente, in pratica, infatti, alla fine, appunto*) which are commonly used in the oral modality, but only her *praticamente* (line 4) is repeated by the teacher in a disapproving tone (line 5), which cues the student to rephrase her contribution, after some trepidation, to *in pratica* (line 6) which is tacitly deemed acceptable by the teacher who allows the turn to continue. *In pratica*, which is here functionally identical to *praticamente*, seems to be preferred as more appropriate. In fact, upon quantitative inspection, *in pratica* is the only DM among the ones used in the interaction that is connected to written registers, as is shown by the DM network in Figure 2. While other DMs could also have been policed as oral features, only *praticamente* is flagged as inappropriate.

Figure 2 – A network representation of the degree of typicality of DMs used in (1) across genres.

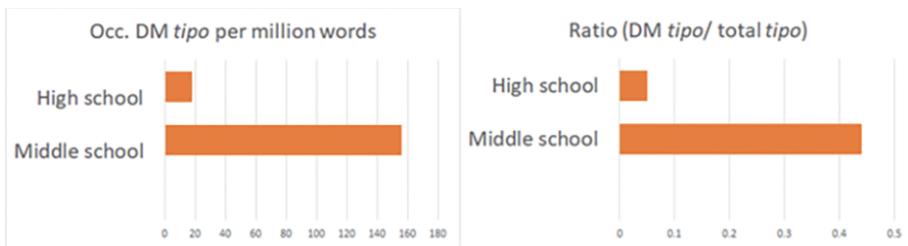


4.3 Tipo

During a review session in middle school Literature class in South Tyrol, the subject teacher called on a student to recount the topic that they had studied in the previous lesson. When his response began with *tipo*, the support teacher – seated at the back of the classroom – called out, “TIPO NO”. Later in the lesson, during an enthusiastic discussion led by the subject teacher, the students shifted into a more colloquial register, using *tipo* several times. The support teacher then wrote *TIPO* on the blackboard and crossed it out with a big X, commenting, “*Tipo non si può sentire*” lit. ‘*Tipo* is unheardable’, i.e., ‘We don’t say *tipo*’ (Fieldnotes 28 September 2022).

The DM *tipo* is also well attested in the corpora analyzed, with a total of 15 occurrences when it functions (broadly) as an exemplification marker¹⁴ and 171 occurrences across all syntactic categories and functions. The distribution of the occurrences of *tipo* functioning as a DM, however, is not even. Figure 3 shows that the highest rate of occurrences (normalized per million words) is found in the middle school texts. A decrease in occurrences in the high school texts goes hand in hand with a decrease of the ratio between *tipo* used as a DM and *tipo* pertaining to other syntactic categories. This result speaks for acquired register awareness on the part of the students, who become aware that the DM *tipo* indexes at least a certain register, if not also a certain maturity level, and thus seem to avoid it when aiming for a more formal register.

Figure 3 – Frequency per million words of the DM *tipo* & ratio of use of the DM *tipo* on the total occurrences of *tipo* in Italian middle and high school students' temi.



5. Discussion

Returning to the questions posed in Section 1, the analysis of the data above illustrates that:

1. DMs used in *interrogazioni* index a mix of oral and written modalities,
2. DMs *tipo* and *praticamente* are considered, at least by some teachers, inappropriate for oral display, and
3. metapragmatic commentary about DMs in *interrogazioni* may account for the decreased use of specific DMs in both the oral and written modality over time.

Taken together, these phenomena are explained, at least in part, by the ways that students at middle and high schools are socialized to participate in oral displays of academic knowledge. In middle schools, where students are actively undergoing *scolarizzazione* (lit. scholarization) and where *interrogazioni* are a new type of assessment for many students, oral displays co-occur more frequently with explicit metapragmatic commentary about how (not) to perform the genre. The overlap between the *interrogazione* (as seen in the ethnographic data) and the *tema* (as seen in the corpus data) is made evident by teachers' metapragmatic commentary in the

¹⁴ The annotations of the functions of *tipo* have been done manually, following Voghera (2014).

moment, explicitly linking students' language use during oral displays to the type of language used in the written mode (Section 4.1). We also see these standards become curricularized in high school. The high school in Umbria used a rubric for students' self-evaluation of their own *interrogazioni* which included 'knowledge of the subject,' 'oral display (use of language, both Italian and subject-specific),' and 'organization, or the ability to build an argument' (Fieldnotes October 21 2016¹⁵), which are the same evaluative criteria typically applied to *temi* of the type collected in the corpora cited above (MIUR 2018). The overlap in the evaluation criteria of these two genres also suggests that *interrogazioni* and other types of evaluative oral displays are analytically comparable to *temi*.

Given the overlap between the standards of the written mode and the *interrogazione*, it is possible that prescriptive rules expressed in classroom discourse contribute to the disappearance of certain DMs like *tipo* not only from spoken discourse but also from written texts as students move from middle to high school. Notably, while there was a specific prohibition of *tipo* at the middle school, this DM occurred very rarely during the *interrogazioni* observed at the high school and did not emerge as a salient characteristic of this genre in that context. As seen in Section 4.3, the same also appears to occur in student writing during the transition from middle to high school. Indeed, when one high school student was presented with a researcher's observations about the frequency of specific DMs in *interrogazioni*, she readily listed off which DMs were most commonly used by her peers for this type of oral display, namely, "*appunto, comunque, inoltre... c'è un sacco di parole così!*" 'indeed, however, furthermore... there are tons of words like that!' (Fieldnotes 21 October 2016). This students' preliminary analysis, taken with the data presented herein, strongly suggest that implicit socialization – and the development of register awareness – continue over time, despite a reduction in teachers' overt metapragmatic commentary as students' expertise in the genre grows (see Section 4.2).

The policing of particular DMs and the acceptance of others provides very clear ideological commentary about what 'academic language' does and does not consist of, suggesting that teachers orient to a specific set of linguistic features as being desirable, appropriate, and/or academic, but that the socialization to use these features in the oral mode mostly occurs via examples of what *not* to do. This is consistent with Lippi-Green's (1994) unicorn metaphor with which she describes the concept of 'standard language': everyone has an idea of what it looks like, but everyone's ideas are slightly different because, in fact, no such entity exists. This hints that there are several local school norms for 'academic language' which are not entirely stable or coherent in themselves, in that they accommodate the idiosyncrasies of a small group of teachers, or even a single teacher (see Section 4.3), to decide what is appropriate in a specific moment of interaction. Teachers' uptake of particular DMs *keys discourse* as 'academic' or 'non-academic' in the context of Italian secondary education, and it is precisely this metapragmatic commentary about student discourse that comprises the metalinguistic labor around maintaining 'academic language' as a construct.

¹⁵ Translated from the original Italian.

6. *Implications for Research with Students and Practitioners*

When teachers at middle schools were presented with textual and audiovisual examples of classroom discourse from their own and their colleagues' classrooms, some of them reconsidered their definitions of 'academic' and 'non-academic' language, how they personally contribute to their enregisterment and curricularization, and what role these concepts play across the many subjects they teach. A lively discussion emerged among teachers in South Tyrol, where the group was divided on the merits and drawbacks of maintaining high standards for students' oral expression: some maintained that this was a fundamental aspect of scholarization, while others found it restrictive, exclusionary, and antiquated. One teacher called to mind Bunch's (2014; Bunch & Martin 2021) work on the "language of display" and the "language of ideas" when she suggested that an insistence on using 'academic language' might actually obfuscate the work that teachers are supposed to do with students, suggesting that the role of informal language might be comparable to that of a rough draft in terms of its purpose and utility, saying "*Il linguaggio informale è un po' come parlare in brutta copia*" 'Informal language is kind of like talking in a rough draft' (1 February 2023). At another teacher workshop in Veneto, one support teacher reflected on her own use of so-called 'academic language' and, laughing, realized that she doesn't actually use it in her work with students, stating, "*A pensarci bene, il linguaggio formale... non lo uso!*" 'Thinking about it carefully, formal language...I don't use it!' (Audio recording, 6 December 2022). It is fundamental to interrogate and unpack the taken-for-granted assumptions that underlie much of the project of teaching and learning, especially when the curriculum leans on commonsense notions which go relatively unchecked. By delving into the details of these social processes, we are able to better understand where potential interventions are possible and what can make such interventions have the desired impact on e.g., inclusive education.

Acknowledgements

We thank Verena Platzgummer and the Multilingual Breakfast Series at Eurac Research, the participants of the SPECK Collaborative for Linguistic Ethnography, and the participants at the 2023 AItLA Conference in Arezzo for their astute commentary about unpacking the assumptions inherent in 'academic language'. We also thank the teachers and students from all the schools who participated in these research projects.

Bibliography

- Agha, Asif. 2003. The social life of cultural value. *Language & Communication* 23(3-4). 231-273.
- Bazzanella, Carla. 2006. Discourse markers in Italian: towards a "compositional" meaning. In Fischer, Kerstin (ed.), *Approaches to Discourse Particles*, 449-464. Oxford: Elsevier.

- Berretta, Monica. 1984. Connettivi testuali in italiano e pianificazione del discorso. In Coveri, Lorenzo (a cura di), *Linguistica testuale. Atti del XV Congresso internazionale di studi della SLI*, 237-254. Roma: Bulzoni.
- Biber, Douglas. 2006. *University Language: A Corpus-Based Study of Spoken and Written Registers*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bienati, Arianna, & Frey, Jennifer-Carmen (forth.). Development of causal connectives in Italian L1 and L2 student writing: A comparison of argumentative texts from lower and upper secondary school. In Ackerley, Katherine & Castello, Erik (eds.), *Continuing Learner Corpus Research: Challenges and Opportunities*. Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
- Bunch, George C. 2014. The Language of Ideas and the Language of Display: Reconceptualizing 'Academic Language' in Linguistically Diverse Classrooms. *International Multilingual Research Journal* 8(1). 70-86.
- Bunch, George C. & Martin, Daisy. 2021. From 'Academic Language' to the 'Language of Ideas': A Disciplinary Perspective on Using Language in K-12 Settings. *Language and Education* 35(6). 539-556.
- Carr, E. Summerson. 2006. 'Secrets Keep You Sick': Metalinguistic Labor in a Drug Treatment Program for Homeless Women. *Language in Society* 35(05). 631-653.
- Crossley, Scott A. & McNamara, Danielle S. 2011. Understanding Expert Ratings of Essay Quality: Coh-Metrix Analyses of First and Second Language Writing. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning* 21(2/3). 170-191.
- Crosson, Amy C. & Lesaux, Nonie K. 2013. Does Knowledge of Connectives Play a Unique Role in the Reading Comprehension of English Learners and English-Only Students? *Journal of Research in Reading* 36(3). 241-260.
- D'Aguzzo, Daniele. 2019. *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*. Roma: Carocci.
- Durrant, Philip & Brenchley, Mark. 2019. Development of vocabulary sophistication across genres in English children's writing. *Reading and writing* 32(8). 1927-1953.
- Durrant, Philip & Durrant, Ayça. 2022. Appropriateness as an aspect of lexical richness: What do quantitative measures tell us about children's writing? *Assessing Writing* 51. 100596.
- Fiorentini, Ilaria. 2020. *Cioè nel senso e i riformulatori che non riformulano*, https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/cioe.html.
- Flores, Nelson & Rosa, Jonathan. 2015. Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review* 85(2). 149-171.
- Hornberger, Nancy H. 2001. Educational Linguistics as a Field: A View from Penn's Program on the Occasion of its 25th Anniversary. *Working Papers in Educational Linguistics* 17(1). 3-30.
- Ghezzi, Chiara. 2018. Constellation of indexicalities and social meaning. In Beeching, Kate, Ghezzi, Chiara & Molinelli, Piera (eds.), *Positioning the Self and Others: Linguistic perspectives*, 197-218. Amsterdam: John Benjamins.

- GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica). 1975. *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>
- Glaznieks, Aivars & Frey, Jennifer-Carmen & Stopfner, Maria & Zanasi, Lorenzo & Nicolas, Lionel. 2022. LEONIDE: A longitudinal trilingual corpus of young learners of Italian, German and English. *International Journal of Learner Corpus Research* 8(1). 97-120.
- Gumperz, John J. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Jefferson Gail. 1984. Transcription notation. In Atkinson, J. Maxwell & Heritage, John (eds.) *Structures of social interaction*, ix-xvi. New York: Cambridge University Press.
- Jensen, Bryant & Thompson, Gregory A. 2020. Equity in Teaching Academic Language – an Interdisciplinary Approach. *Theory into Practice* 59(1). 1-7.
- Leone-Pizzighella, Andrea R. 2022. *Discourses of Student Success: Language, Class, and Social Personae in Italian Secondary Schools*. London: Routledge.
- Leone-Pizzighella, Andrea R. 2023a. Cultivating teachers' communicative repertoire awareness [Conference Presentation]. *VIII Congresso DILLE*, Perugia.
- Leone-Pizzighella, Andrea R. 2023b. Data Management Plan—STEMCo (1.2.0) [dataset]. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10405882>
- Lewis, Mark C. 2022. Creating and Sustaining Representations of Academic Language: Curricularization and Language Ideologies in Second Grade. *Linguistics and Education* 72. 100973.
- Lippi-Green, Rosina. 1994. Accent, Standard Language Ideology, and Discriminatory Pretext in the Courts. *Language in Society* 23(2). 163-98.
- Mastrantonio, Davide. 2021. L'italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche. *Italiano LinguaDue* 13(1). 348-368.
- Mauri, Caterina & Ballarè, Silvia & Gorla, Eugenio & Cerruti, Massimo & Suriano, Francesco. 2019. KIParla corpus: a new resource for spoken Italian. In Bernardi, Raffaella & Navigli, Roberto & Semeraro, Giovanni (eds.), *Proceedings of the 6th Italian Conference on Computational Linguistics CliC-it. CEUR Workshop Proceedings*. <https://ceur-ws.org/Vol-2481/>.
- Mehan, Hugh. 1985. The Structure of Classroom Discourse. In van Dijk, Teun A. (ed.), *Handbook of Discourse Analysis III: Discourse and Dialogue*, 119-131. London: Academic Press.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. 2018. *Documento di lavoro per la preparazione delle tracce della prima prova scritta dell'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/documento+di+lavoro.pdf>.
- Prada, Massimo. 2016. Scritto e parlato, il parlato nello scritto. Per una didattica della consapevolezza diamesica. *Italiano LinguaDue* 2. 232-260.
- Rati, Maria S. 2020. I connettivi testuali nella didattica scolastica: Riflessioni e proposte. *Italiano a scuola* 2. 1-18.
- Rhodes, Catherine R. & Clonan-Roy, Katherine & Wortham, Stanton E. F. 2021. Making Language 'Academic': Language Ideologies, Enregisterment, and Ontogenesis. *Language and Education* 35(6). 522-538.

- Roggia, Carlo E. 2010. Una varietà dell'italiano tra scritto e parlato: La scrittura degli apprendenti. In Ferrari, Angela & De Cesare, Anna-Maria (a cura di), *Il parlato nella scrittura odierna. Riflessioni in prospettiva testuale*, 197-224. Bern: Peter Lang.
- Rossini Favretti, Rema, & Tamburini, Fabio & De Santis, Cristiana. 2002. CORIS/CODIS: A Corpus of Written Italian Based on a Defined and a Dynamic Model. In Wilson, Andrew & Rayson, Paul & McEnery, Anthony (eds.), *A Rainbow of Corpora: Corpus Linguistics and the Languages of the World*, 27-38. Munich: Lincom-Europa.
- Rymes, Betsy. 2014. Marking Communicative Repertoire Through Metacommentary. In Blackledge, Adrian & Creese, Angela (eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. 301-316. Cham: Springer.
- Rymes, Betsy. 2016. *Classroom Discourse Analysis: A Tool for Critical Reflection*. New York: Routledge.
- Sansò, Andrea. 2020. *I segnali discorsivi*. Roma: Carocci.
- Silverstein, Michael. 2003. Indexical Order and the Dialectics of Sociolinguistic Life. *Language & Communication* 23(3-4). 193-229.
- Spina, Stefania. 2010. AIWL: Una Lista Di Frequenza Dell'italiano Accademico. In *JADT 2010: 10th International Conference on Statistical Analysis of Textual Data*, 1317-1326.
- Sposetti, Patrizia. 2008. *L'italiano degli studenti universitari: Come parlano e come scrivono: riflessioni e proposte*. Roma: Homolegens.
- Thompson, Gregory A. 2021. Equitable Education and the Language Ideological Work of Academic Language (Introduction to Special Issue on Academic Language). *Language and Education* 35(6). 501-504.
- Thompson, Gregory A. & Watkins, Kathryn. 2021. Academic Language: Is This Really (Functionally) Necessary? *Language and Education* 35(6). 557-573.
- Valdés, Guadalupe. 2004. Between Support and Marginalisation: The Development of Academic Language in Linguistic Minority Children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7(2-3). 102-132.
- Valdés, Guadalupe. 2015. Latin@s and the Intergenerational Continuity of Spanish: The Challenges of Curricularizing Language. *International Multilingual Research Journal* 9(4). 253-273.
- Voghera, Miriam. 2019. Modalità parlata e scritta in classe. In Moretti, Bruno & Kunz, Aline & Natale, Silvia & Krakenberger, Etna (a cura di), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate. Atti del LII Congresso della Società Linguistica Italiana*, 417-431. Milano: Officinaventuno.
- Wortham, Stanton. 2004. From good student to outcast: The emergence of a classroom identity. *Ethos* 32(2). 164-187.

SABRINA MACHETTI¹, PAOLA MASILLO¹, GIULIA PERI¹

L'uso dell'input visivo nella valutazione della competenza linguistico-comunicativa in italiano L2. Uno studio di comparabilità

Abstract

The use of images represents a central theme in the field of language learning and teaching, for L1 as well as L2. Although marginally discussed in the literature, the use of visual inputs is also a relevant topic for second language testing and assessment procedures, especially for their role in activating the written and oral performance of those taking tests or being assessed. Starting from a description of the state of the art, the contribution illustrates the results of a research conducted within the framework of the CILS - Certification of Italian as a Foreign Language of the University for Foreigners of Siena aiming at investigating the validity of the Speaking Test proposed in the CILS DUE-B2 exam. The research methodology involves reference to recent construct validation models, the subsequent collection of quantitative and qualitative data and their analysis and discussion.

1. *Introduzione*²

L'uso dell'input visivo, nella fattispecie le immagini, rappresenta un tema centrale nel campo dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue, delle L1 come delle L2. Conferma tale centralità, spinta dalle sempre più evidenti dinamiche comunicative integrate e multimodali delle nuove società globali, un'ampia letteratura di taglio teorico ed applicativo, spesso focalizzata sull'analisi del rapporto tra input verbale e input visivo e sul ruolo di quest'ultimo quale stimolo nei processi di memorizzazione delle informazioni, risoluzione di un problema, incremento / decremento della motivazione, ecc. (Heaton 1975; 1986; Wright 1989; Pederzoli 2016a; Montero Perez 2022).

L'utilizzo dell'input visivo rimane ad oggi tema discusso solo marginalmente in riferimento ai processi di verifica, misurazione, valutazione della competenza in L2, in particolare per il suo ruolo di attivatore della performance scritta e orale di chi si sottopone o viene sottoposto a valutazione (Ockey 2007; Cublio

¹ Università per Stranieri di Siena.

² Il contributo è frutto del lavoro condiviso fra le tre autrici, che insieme hanno redatto la Bibliografia e i §§ 3 e 5. Tuttavia, Sabrina Machetti è responsabile dei §§ 1, 2; Paola Masillo dei §§ 4.1, 4.2; Giulia Peri dei §§ 4.3, 4.4.

& Winke 2013). Guardando al contesto della valutazione certificatoria dell'italiano L2, ossia quel tipo di valutazione che dichiara il livello di competenza posseduto in italiano L2 da un dato utente/apprendente garantendone la spendibilità nei diversi contesti della vita sociale (Barni & Machetti 2019; Machetti & Vedovelli 2024), l'uso degli input visivi risulta presente nelle quattro certificazioni riunite nell'associazione CLIQ (Certificazione Lingua Italiana di Qualità, <https://www.associazionecliq.it/>), ovvero nelle certificazioni CELI (Certificato di conoscenza della Lingua Italiana) rilasciata dall'Università per Stranieri di Perugia; PLIDA (Progetto Lingua Italiana) rilasciata dalla Società Dante Alighieri; Certit (Certificazione dell'italiano L2) rilasciata dall'Università Roma Tre; CILS (Certificazione di italiano come lingua straniera) rilasciata dall'Università per Stranieri di Siena. In particolare, la scelta degli input visivi per un dato livello e per una data abilità, pur variando da certificazione a certificazione, risulta sempre presente in relazione all'abilità di produzione orale.

Il presente contributo illustra i risultati di una ricerca dedicata ad indagare la validità del Test di Produzione orale proposto nell'esame CILS DUE-B2 dell'Università per Stranieri di Siena. Tale esame certifica la piena autonomia della competenza comunicativa in italiano L2. Chi possiede questo livello di competenza è in grado di interagire – sia oralmente che per iscritto – in questa lingua senza eccessiva fatica e tensione ed è in grado di comprendere le idee fondamentali di testi anche complessi, che si riferiscono ad argomenti legati alla realtà della vita quotidiana come a concetti più astratti (Barni *et al.* 2009; Council of Europe 2001).

La ricerca si interroga sulla comparabilità degli input verbali e degli input visivi – che il costrutto CILS dichiara forme parallele della stessa prova – e muove dalla necessità di indagare due criticità evidenziate negli anni dagli studi di validazione condotti con cadenza periodica sulla CILS. La prima riguarda il numero molto contenuto di candidati – inferiore al 10% dei candidati totali – che scelgono l'input visivo nella parte monologica del Test di Produzione orale. La seconda riguarda l'economicità legata alla selezione dell'input visivo, che richiede da parte di chi se ne occupa competenze che vanno ben al di là di quelle legate ai meccanismi di gestione della testualità di testi scritti e di testi orali. A tale criticità si lega il tema della fattibilità della prova (Bachman & Palmer 1996) che prevede un input visivo, con particolare riferimento al profilo di chi somministra la prova e alla sua capacità di gestire tale input nella situazione d'esame.

2. *Stato dell'arte*

Negli ultimi quindici anni, in ambito internazionale la ricerca dedicata all'impiego dell'input visivo nei processi di verifica, misurazione, valutazione della competenza in L2 è stata decisamente marginale rispetto a quella che si è occupata di altre dinamiche tipiche di tali processi, ma ha comunque offerto dei

primi, interessanti risultati. Molta di essa ha ad esempio mostrato come l'uso dell'input visivo risulti abbastanza diffuso in relazione ai livelli di competenza basici – A1 e A2, secondo il *Common European Framework* (CEFR, Council of Europe 2001) – a conferma dell'idea secondo cui le componenti visive faciliterebbero l'apprendimento e il processo di memorizzazione delle informazioni, supportando i processi cognitivi nell'elicitazione della competenza linguistica attraverso la performance (Lindner *et al.* 2017). Nei livelli dell'autonomia e della padronanza linguistica – B e C – gli input visivi sarebbero prevalentemente utilizzati come input che prevedono la produzione di testi appartenenti a particolari tipologie testuali, in prevalenza descrittiva e argomentativa.

In generale, e indipendentemente dalla L2 presa in considerazione, l'uso di input visivi in valutazione riguarda in prevalenza l'abilità di comprensione orale ed è andato crescendo grazie all'incremento di test *computer-based* (Alderson 2000; Bax 2003; Coniam 2001; Ginther 2002; Ockey 2007; Suvorov & Hegelheimer 2013; Suvorov & He 2022).

Luoma (2004: 167) discute in maniera estesa i criteri che dovrebbero guidare la scelta degli input visivi nella valutazione della competenza in L2 e gli elementi di criticità che spesso tale scelta incontra:

One reason why pictures are used as task materials is that they evoke meanings and ideas without using actual words that might influence the examinees' performance too strongly. Pictures are also often quicker than written materials, so they save testing time. There is always some ambiguity about pictures, however, and as a rule of thumb it is a good idea to make test pictures clear enough so that they do not intimidate the examinees by their visual complexity.

Al pari dell'ambiguità, controllabile ma non del tutto eliminabile, secondo Luoma (2004) anche l'umorismo rappresenterebbe un elemento di criticità nella scelta dell'input visivo, sia per motivazioni legate alla difficoltà di elicitare verbalmente un particolare contenuto visivo, sia per la distanza culturale che certe immagini umoristiche possono comportare.

In fase di selezione degli input visivi, la ricerca indica anche che un elemento centrale è rappresentato dal carico cognitivo che impegna chi si sottopone a valutazione nella risoluzione del compito, che può essere direttamente collegato con la complessità di decodificazione dell'input stesso. Sempre secondo Luoma (2004: 168)

one way of checking the appropriateness of the cognitive demands of a picture task is to ask some mock examinees to perform it in their mother tongue and make adjustments if necessary.

In relazione alla possibilità spesso data a chi viene valutato di scegliere fra più input visivi, O'Sullivan e Green (2011) considerano fondamentale che chi è sottoposto al test percepisca equità nei diversi input visivi, evitando che fattori demotivanti derivati da una percepita "ingiustizia" o sfortuna nell'assegnazione

delle immagini comportino un fallimento o una performance di livello inferiore.

A tali elementi e criticità si aggiungono ovviamente altri fattori legati alle caratteristiche intrinseche dell'immagine, difficilmente numerabili o sintetizzabili anche solo prendendo in considerazione la diversità dell'approccio con cui tali caratteristiche sono state, nel tempo, analizzate (Paris 2022; Pederzoli 2016b).

3. *Metodologia*

La metodologia della ricerca prevede il riferimento al modello di validazione integrato proposto da Chalhoub-Deville e O'Sullivan (2020), la conseguente raccolta di dati quantitativi e qualitativi e la successiva analisi e discussione.

Il modello di validazione utilizzato si concentra sul costrutto del test, ovvero sulla modellizzazione della competenza teoricamente definita (McNamara 2000), e mira a verificare se e come questo sia adeguatamente rappresentato dal test, a partire dagli input di cui ciascuna prova si compone fino alle evidenze fornite dalla performance di ciascun candidato. Nei test di produzione orale, la presenza o assenza di input visivi rappresenta infatti una diretta conseguenza della definizione dell'abilità di produzione orale da parte di chi si occupa di elaborare gli stessi test, poiché decidere di inserire o meno input visivi comporta una definizione a monte di cosa si intenda per produzione orale, se elementi della comunicazione non verbale (movimento delle mani, del corpo, delle labbra) o elementi contestuali siano inclusi in tale definizione e quale ruolo rivesta dunque l'input visivo.

Più nel dettaglio, la ricerca prende in esame la prova n. 2 del Test di Produzione orale dell'esame CILS DUE-B2, consistente in un monologo³. La prova n. 2 prevede la possibilità di scegliere tra input verbali e visivi, che il costrutto dell'esame CILS considera forme parallele della stessa prova per l'espletamento di un compito di tipo descrittivo, argomentativo, narrativo. Mentre con l'input di tipo verbale, la prova consiste in un'intervista e/o in un'interazione su un argomento dato, all'input visivo corrisponde la presentazione o la descrizione di un'immagine fotografica.

La ricerca si concentra sulla sessione d'esame svolta a marzo 2022 presso una Sede d'esame, analizza gli input visivi proposti per il Test di Produzione orale (4 diversi input) e discute alcune misure derivanti dall'analisi statistica dei dati delle performance dei candidati che hanno sostenuto la prova. A tal fine, la ricerca prevede la trascrizione delle performance orali legate a input verbale e delle performance orali legate a input visivo, di cui analizza le funzioni comu-

³ Il formato dell'esame CILS DUE-B2 si articola in cinque abilità che vengono testate attraverso cinque diversi Test: Test di Comprensione dell'ascolto, Test di Comprensione della lettura, Test di Analisi delle strutture della comunicazione, Test di Produzione scritta, Test di Produzione orale (Barni *et al.* 2009).

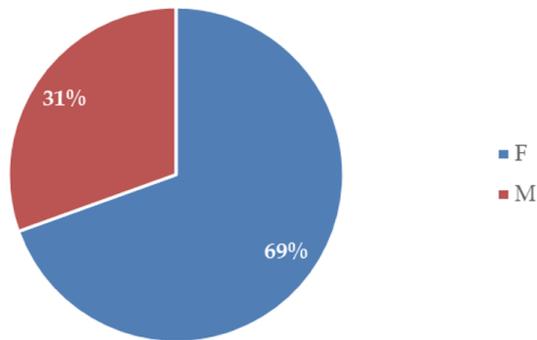
nicative e i tratti della morfosintassi e del lessico, attraverso un confronto con quanto esplicitato nel costrutto CILS (Barni *et al.* 2009).

4. *Analisi e discussione dei dati*

4.1 Campione di informanti

Procedendo all'analisi e alla discussione dei dati, la fig. 1 mostra come il campione di informanti considerato sia costituito da 159 candidati all'esame CILS DUE-B2, di cui il 69% donne e il 31% uomini.

Figura 1 – *Distribuzione percentuale uomini e donne [n = 159]*

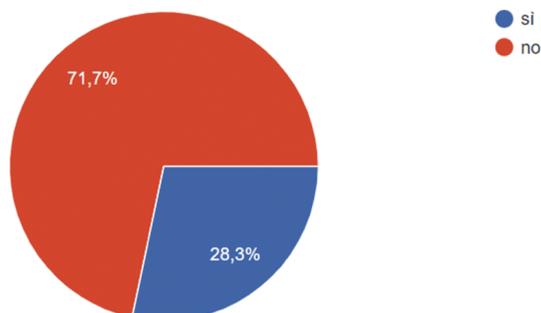


Si tratta di un dato atteso, in linea con quello rilevato negli esami CILS di altre sessioni e di altri livelli, che conferma anche una tendenza generale in relazione alle caratteristiche di chi apprende la lingua italiana in contesto guidato al di fuori del confine nazionale (Coccia *et al.* 2021).

4.2 La selezione dell'input

Dei 159 candidati, solo il 28,3% ($n = 45$) sceglie per la prova di produzione orale l'input visivo (fig. 2).

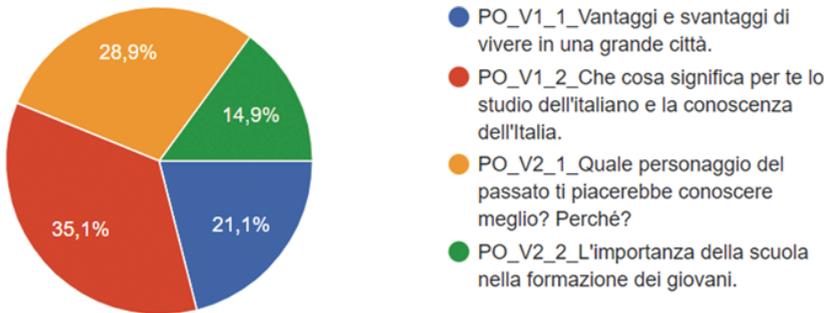
Figura 2 – *Prova n. 2, Input visivo (sì, no) [n = 159]*



Anche questa evidenza rappresenta un dato atteso, in linea con quanto emerso in precedenti ricerche dedicate allo stesso argomento (Pederzoli 2016b); un dato che comunque si colloca sopra la media degli esami CILS nell'arco temporale 1993 – 2021, che si attesta attorno al 10%. L'ipotesi che proponiamo per l'interpretazione di questo dato è che, essendo riferito alla stessa Sede d'esame, sia influenzato in qualche modo da un percorso di familiarizzazione o preparazione mirato allo svolgimento della prova orale, proposto ai futuri candidati attraverso l'uso dell'input visivo.

Passando ad esaminare quale, tra gli input verbali e visivi proposti, venga scelto dai candidati, emerge che in relazione all'input verbale la distribuzione della scelta dei candidati si presenta relativamente omogenea, nella misura in cui i candidati si orientano prevalentemente sui primi 3 input, con una più bassa tendenza (14,9%) a selezionare l'argomento dedicato al ruolo della scuola nella formazione (fig. 3).

Figura 3 – Prova n. 2, input verbale scelto [n = 114]



L'analisi di tale dato fornisce, seppur in maniera indiretta, evidenze in favore della rappresentatività del costrutto dell'esame, nel senso che ciascuna componente copre una parte di esso e dunque ne fornisce evidenze.

Il dato appena discusso si discosta da quanto rilevato per l'input visivo, dove la scelta di oltre il 50% dei candidati si dirige sull'immagine PO_V2_Immagine_2 (figg. 4 e 5).

Figura 4 – Input visivo scelto [n = 45]

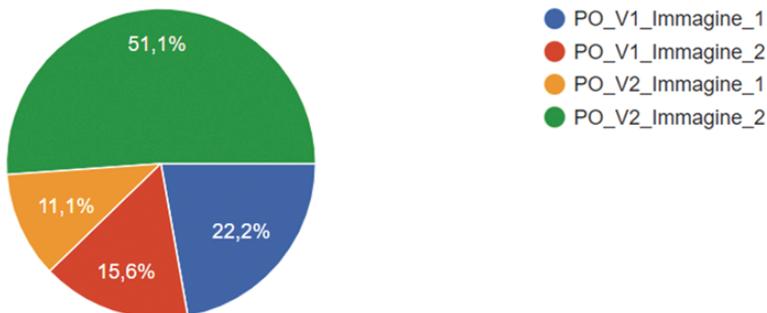


Figura 5 – Input visivo scelto ($n = 45$)

I 4 input visivi (fig. 5) non presentano caratteristiche tali da giustificare una simile tendenza, in primo luogo perché ciascuno di essi è stato sottoposto, dopo la selezione, ad almeno 3 fasi di revisione che ne hanno evidenziato un grado di rappresentatività del costrutto adeguato, costruito nel quale il criterio della rilevanza e familiarità per i candidati svolge un ruolo significativo⁴. Più nel dettaglio, i 4 input visivi forniscono evidenze valide, perché riferiti a contesti della comunicazione, luoghi, persone e ad azioni previste dal costrutto dell'esame CILS-DUE B2.

Stando così le cose, l'analisi richiede di essere approfondita prendendo in esame le funzioni comunicative potenzialmente collegate e collegabili a ciascun input e operando un confronto con quanto esplicitato nel costrutto CILS e dunque richiesto in fase di elicitazione della competenza orale per il livello B2 (Barni *et al.* 2009).

L'analisi procede dunque con l'esame delle istruzioni che la Prova n. 2 del Test di Produzione orale propone per l'input visivo.

4.3 Le funzioni comunicative

Le istruzioni che accompagnano l'input visivo, che vengono fornite al candidato in forma orale da chi somministra l'esame, consistono in quanto segue: "la situazione dell'immagine numero...". Tale modalità lascia il candidato nella condizione di produrre un parlato di tipo descrittivo, ma anche argomentativo o narrativo. Ai fini della nostra ricerca, il processo qui descritto richiede la raccolta di evidenze circa le

⁴ La rilevanza e familiarità per i candidati è di grado adeguato anche considerando che l'età media degli informanti è 33 anni e la fascia d'età maggiormente rappresentata è quella compresa tra i 20 e i 25 anni (124 candidati su 259, 47,8% del totale).

funzioni comunicative attese per tale livello, ancora a dimostrazione della rappresentatività del costrutto.

Le analisi svolte conducono infatti al seguente risultato (tab. 1):

Tabella 1 – *Funzioni comunicative*

	<i>Input VISIVO</i>	<i>Input VERBALE</i>
DESCRIVERE	23	/
NARRARE	/	66
ARGOMENTARE	22	48

Più nel dettaglio, l'input visivo non appare legato alla funzione comunicativa del narrare, ma si concentra su quelle del descrivere e dell'argomentare, andando così a rappresentare solo una parte del costrutto CILS, come esplicitato nel seguente descrittore:

Il candidato sa realizzare una descrizione, una narrazione o un'argomentazione chiara su svariati argomenti che rientrano nel suo campo d'interesse mettendo in evidenza i punti salienti e sostenendo le idee con elementi supplementari ed esempi pertinenti (Barni *et al.* 2009: 35).

4.4 Analisi linguistico/testuale

La ricerca ha poi proceduto con un'analisi che potremmo genericamente definire linguistico/testuale delle performance dei candidati, finalizzata in ultima istanza ed anche in questo caso a validare il costrutto dell'esame CILS DUE-B2.

Le analisi svolte evidenziano come nelle performance orali legate a input visivo si registri la tendenza all'impiego – maggiore rispetto a quella legata all'input verbale – della coordinazione per asindeto e della deissi (spaziale e testuale); di espressioni di apertura ricorrenti (*su questa foto, in questa immagine, nell'immagine numero uno, ecc.*) e di espressioni fisse e deittico-spaziali (*in primo piano, in secondo piano, a destra, sullo sfondo, ecc.*). Nelle performance legate ad input verbale, si registra la presenza di coordinate per asindeto, di formule di apertura, di elementi deittici (testuali, temporali, spaziali) e di connettori. In entrambi i casi, tali evidenze segnalano una buona e coesa strutturazione del discorso, secondo quanto richiesto dal costrutto previsto per l'abilità di produzione orale nell'esame CILS DUE-B2:

il candidato sa produrre testi orali coerenti e ben strutturati (*ibidem*).

E ancora

il candidato sa esprimersi in modo chiaro: sa produrre testi orali coerenti e ben strutturati, sa gestire una varietà ampia di situazioni, utilizzando con sicurezza le strutture fondamentali della lingua italiana e comunicare efficacemente i messaggi orali. Il candidato sa esprimersi in italiano in modo fluente e appropriato alle situazioni di comunicazione quotidiana [...] (*ibidem*).

Ciò trova riscontro anche nei criteri di valutazione della stessa performance orale adottati dai valutatori CILS e relativi al costrutto dichiarato, in questo caso con particolare riferimento al criterio dell'efficacia comunicativa⁵:

il candidato riesce a fare un discorso ben articolato e strutturato. Oltre a una comunicazione chiara, coerente e coesa delle informazioni, il candidato deve sapere usare mezzi linguistici adeguati per esprimere anche valutazioni personali. Il candidato deve saper dimostrare di saper sviluppare argomentazioni in modo non stentato, facendo anche discorsi lunghi e complessi con disinvoltura. Il transfert dalla L1 deve essere minimo (Materiale ad uso interno dei valutatori CILS).

In relazione alla formulazione del discorso, dall'analisi delle performance emerge una certa "semplicità", nel senso che i candidati, pur nell'efficacia comunicativa dell'intera performance, scelgono di utilizzare strutture basiche ed in generale più semplici di quelle previste dal livello d'esame.

Per quanto riguarda le strutture morfosintattiche, sia le performance legate a input visivo che quelle legate a input verbale comprendono l'utilizzo prevalente di strutture morfosintattiche previste per il livello B1 e il conseguente debole impiego di strutture previste per il livello B2 (Barni *et al.* 2009). La stessa cosa accade per quanto riguarda le forme verbali utilizzate, le quali risultano prevalentemente appartenenti ai livelli di competenza inferiori (indicativo presente, imperfetto, passato prossimo, infinito presente, condizionale presente, ecc.) ed in misura nettamente minore al livello B2 (coniuntivo presente, indicativo futuro, ecc.).

La stessa analisi evidenzia l'uso esteso della frase semplice e della coordinazione, rispetto alla frase complessa, che comunque compare in misura maggiore nelle produzioni con input verbale rispetto a quello con input visivo.

Tali evidenze possono essere ricondotte a due fenomeni abbastanza frequenti negli esami di certificazione linguistica, in particolare negli esami dei livelli dell'autonomia comunicativa (B1 – B2). Il primo si lega a un mancato consolidamento delle strutture morfosintattiche previste dal livello considerato, anche nel caso di candidati che hanno superato l'esame. Il secondo si lega ad una scelta consapevole operata dal candidato, che nella produzione orale sceglie appunto di non usare le strutture previste dal costrutto del livello d'esame che sta svolgendo. In ogni caso, si tratta di fenomeni che pongono diverse criticità in fase di valutazione.

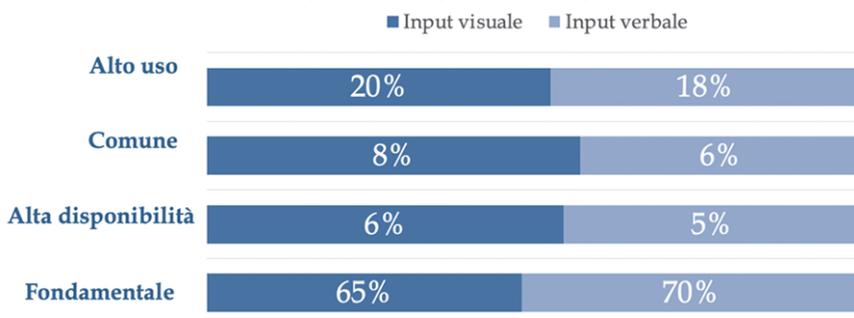
Passando al lessico, l'analisi fornisce evidenze che confermano quanto dichiarato dal costrutto CILS ovvero che

il candidato sa orientarsi in testi contenenti parole del Vocabolario di base della lingua italiana, ma anche lessico comune (fino al 7% max.). Nella produzione orale e scritta sa usare parole del lessico fondamentale e anche parte del lessico di alta disponibilità (Barni *et al.* 2009: 32).

⁵ Per 'efficacia comunicativa' si intende la capacità di comprendere l'interlocutore, mantenere il flusso del discorso, interagire rispettando i turni della conversazione, mettere in atto strategie comunicativamente efficaci in relazione ai compiti richiesti in ciascun livello (Barni *et al.* 2009: 18).

Sia per quanto riguarda le performance con input visivi che quelle con input verbali, i candidati nella maggioranza dei casi impiegano infatti il lessico fondamentale (65% input visivo, 70% input verbale) e parte del lessico di alta disponibilità (6% input visivo, 5% input verbale). Si registra anche un 8% (input visivo) e un 6% (input verbale) di lessico appartenente al lessico comune. In ogni caso, la percentuale maggiore di lessico appartiene al Vocabolario di base della lingua italiana (De Mauro 1980), sia per le performance derivanti da input visivo sia per le performance derivanti da input verbale: fondamentale (65%; 70%), alto uso (20%, 18%), alta disponibilità (6%, 5%).

Figura 6 – *Input visivi e input verbali, impiego del lessico*



5. Prospettive della ricerca

Le analisi svolte dimostrano in maniera sufficientemente adeguata la comparabilità dei due input, verbale e visivo, del test di Produzione orale CILS DUE-B2, pur evidenziando alcune criticità che interpretiamo nella direzione della necessità di approfondire l'analisi dei dati raccolti, anche tramite l'uso di procedure statistiche più sofisticate e informative, e ai fini della necessaria revisione del costruito e del formato degli esami CILS.

In questa direzione, proponiamo quelle che al momento appaiono le tre direzioni principali per il proseguimento della ricerca:

- l'incremento degli esiti derivanti dalla statistica classica. Come evidenziato dalla più volte citata ricerca di Perderzoli (2016a), l'analisi della media dei punteggi ottenuti dai candidati che hanno scelto l'input visivo e dei punteggi ottenuti dai candidati che hanno scelto l'input verbale potrebbe permettere di evidenziare differenze non rilevanti, non solo in relazione al Test di Produzione orale, ma anche alle altre sezioni di cui l'esame stesso si compone. In sintesi, questa analisi potrebbe fornire ulteriori evidenze a supporto della rappresentatività e validità del costruito d'esame, relativamente agli input ed indipendentemente dalla loro tipologia;
- l'impiego di strumenti di analisi statistica più raffinati. Ancora una volta, l'utilità di questa direzione viene indicata dalla ricerca di Perderzoli (*id.*) che fa

- uso del software FACETS (Linacre 2023) per giungere a stabilire una equivalenza nel funzionamento degli input visivi e degli input verbali. Pederzoli afferma anzi che i candidati possiedono il 50% di probabilità di utilizzare in maniera efficace sia gli input visivi che quelli verbali, seppur evidenziando una minore difficoltà nella gestione dell'input visivo. L'uso di tale strumento di analisi statistica o di strumenti similari sarebbe tale anche da gettare nuova luce sul momento della valutazione, dunque sul comportamento di chi valuta la performance orale come sui criteri utilizzati a tal fine, sulla loro interpretazione e sul loro utilizzo. In estrema sintesi, ad essere necessaria risulterebbe anche una maggiore familiarizzazione con le procedure di valutazione certificatoria che includono sia la formazione del somministratore, e dunque l'addestramento dello stesso nella somministrazione della prova nei casi in cui il candidato si interrompesse durante la performance legata ad un input visivo, sia con il formato dell'esame e le procedure di somministrazione da parte del candidato (ALTE 2020; Nasimi *et al.* in stampa);
- l'impiego di questionari (Grugni 2012; Pederzoli 2016b) destinati ai candidati che svolgono l'esame. I dati ricavati da essi potrebbero infatti chiarire le cause di una performance al di sotto del livello per il quale il candidato sostiene l'esame, evidenziando ad esempio il legame tra esito della prova e 1) scarsa familiarità con l'input visivo; 2) tipologia e contenuto dell'immagine; 3) difficoltà nel produrre un monologo articolato che abbia una durata di circa due minuti a partire da un input visivo non abbastanza ricco o rilevante e significativo per il candidato. Questa analisi potrebbe più in generale permettere di rilevare se la struttura dell'immagine sia o meno una variabile che ha un ruolo nel processo decisionale del candidato, portando il candidato a ritenere l'input visivo più complesso dell'input verbale.

Bibliografia

- Association of Language Testers in Europe (ALTE). 2020. *ALTE Principles of Good Practice*. [https://www.alte.org/resources/Documents/ALTE%20Principles%20of%20Good%20Practice%20Online%20\(Final\).pdf](https://www.alte.org/resources/Documents/ALTE%20Principles%20of%20Good%20Practice%20Online%20(Final).pdf)
- Alderson, J. Charles. 2000. Technology in Testing: The Present and the Future. *System* 28(4). 593-603.
- Bachman, Lyle F. & Palmer, Adrian S. 1996. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bax, Stephen. 2003. CALL – past, present and future. *System* 31(1). 13-28.
- Barni, Monica & Bandini, Anna & Sprugnoli, Laura & Lucarelli, Silvia & Scaglioso, Anna Maria & Strambi, Beatrice & Fusi, Chiara & Arruffoli, Anna Maria. 2009. *Linee Guida CILS*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Barni, Monica & Machetti, Sabrina. 2019. Le certificazioni di italiano L2. In Diadori, Pierangela (a cura di), *Insegnare italiano L2*, 122-130. Firenze: Le Monnier.

- Coccia, Benedetto & Vedovelli, Massimo & Barni, Monica & De Renzo, Francesco & Ferreri, Silvana & Villarini, Andrea (a cura di). 2021. *Italiano2020: lingua nel mondo globale. Le rose che non colsi...* Roma: APES.
- Council of Europe. 2001. *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR). Cambridge: University Cambridge Press.
- Chalhoub-Deville Micheline & O'Sullivan, Barry. 2020. *Validity: Theoretical Development and Integrated Arguments*. Bristol: Equinox Publishing.
- Coniam, David. 2001. The use of audio or video comprehension as an assessment instrument in the certification of English language teachers: A case study. *SYSTEM* 27(1). 1-16.
- Cubilo, Justin & Winke, Paola. 2013. Redefining the L2 listening construct within an integrated writing task: Considering the impacts of visual-cue interpretation and note-taking. *Language Assessment Quarterly* 10. 371-397.
- De Mauro, Tullio. 1980. *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*. Roma: Editori Riuniti.
- Nasimi, Aisha & Gelo, Adriano & Peri, Giulia. (in stampa). *La formazione dei somministratori-esaminatori nell'ambito delle certificazioni linguistiche*. Atti del VIII Congresso Internazionale della Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa "L'educazione linguistica nella formazione dei docenti", Perugia 18-19 maggio 2023.
- Ginther, April. 2002. Context and content visuals and performance on listening comprehension stimuli. *Language Testing* 19. 133-167.
- Grugni, Laura Carolina. 2012. *La validazione del Test di Produzione orale CILS livello DUE-B2*. Siena: Università per Stranieri di Siena, Tesi per la Scuola di Specializzazione, non pubblicata.
- Heaton, John Brian. 1975. *Beginning Composition Through Pictures*. Harlow: Longman.
- Heaton, John Brian. 1986. *Writing Through Pictures*. Harlow: Longman.
- Linacre, John Michael. 2023. *Facets computer program for many-facet Rasch measurement, version 3.86.0*. Oregon: Beaverton. Winsteps.co
- Lindner, Marlit Annalena & Lüdtke, Oliver & Grund, Simon & Köller, Olaf. 2017. The merits of representational pictures in educational assessment: Evidence for cognitive and motivational effects in a time-on-task analysis. *Contemporary Educational Psychology* 51. 482-492.
- Luoma, Sari. 2004. *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Machetti, Sabrina & Vedovelli, Massimo (a cura di). 2024. *Manuale della certificazione dell'italiano L2*. Roma: Carocci.
- McNamara, Tim. 2000. *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Montero Perez, Maribel. 2022. Second or foreign language learning through watching audio-visual input and the role of on-screen text. *Language Teaching* 55(2). 163-192.
- Ockey, Gary J. 2007. Construct implications of including still image or video in computer-based listening tests. *Language Testing* 24. 517-537.
- O'Sullivan, Barry & Green, Anthony. 2011. Test takers' characteristics. In Taylor, Lynda (ed.), *Examining Speaking: Research and Practice in Assessing Second Language Speaking*. *Studies in Language Testing* 30, Cambridge: UCLES/Cambridge University Press.

Paris, Orlando. 2022. La semiotica e il dibattito sull'iconismo in Italia. Alla ricerca di una teoria del segno iconico. *Cultura & Comunicazione* 20. 24-31.

Pederzoli, Mirella. 2016a. Il materiale visivo nei manuali di italiano L2. *TILCA, Teaching Italian Language and Culture Annual* (2016). 71-95.

Pederzoli, Mirella. 2016b. Un'immagine vale più di mille parole? L'input visivo per la valutazione della competenza linguistico-comunicativa nell'abilità di produzione orale: a case study. Siena: Università per Stranieri di Siena, Tesi di dottorato non pubblicata.

Suvorov, Ruslan, & Hegelheimer, Volker. 2013. Computer-assisted language testing. In Kunnan, Antony John (ed.), *Companion to Language Assessment*, 593-613. Oxford: Wiley-Blackwell.

Suvorov, Ruslan & He, Shanshan. 2022. Visuals in the assessment and testing of second language listening: A methodological synthesis. *International Journal of Listening* 36(2). 80-99.

Wright, Andrew. 1989. *Pictures for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

MARTA MAFFIA¹, MARIA PAOLA NOSCHESE¹

Ritratti e racconti del corpus GULP

Rappresentazioni multimodali di repertori linguistici plurali di immigrati adulti²

Abstract

The aim of this paper is to present a learner corpus collected in a volunteer organization in Naples as part of a still ongoing project on plurilingual and intercultural education and translanguaging. So far, we have collected the linguistic portraits and oral autobiographies in L2 Italian of 171 adult immigrants, including 81 women, mean age 32, representing 40 nationalities, 28 mother tongues and different levels of second language proficiency and educational backgrounds. The article proposes a multidimensional analysis of the acquired data, based on graphic, textual and prosodic aspects, with the aim of observing affective schemes and attitudes in the multimodal representation of plural linguistic repertoires. Some significant examples from the corpus are provided and described in detail.

1. Introduzione: la didattica translinguistica

Le articolate pratiche comunicative delle società globali del XXI secolo hanno costituito un contesto favorevole allo sviluppo di una prospettiva “eteroglossica” sul fenomeno del bilinguismo, contrapposta a quella “monoglossica” (Bakhtin 1975; Bailey 2007). Rifiutando l’assunto secondo cui l’uso di diversi codici linguistici da parte di un unico parlante costituirebbe una (problematica) deviazione da una presunta “normalità” monolingue, soprattutto a partire dagli anni Ottanta del Novecento si è affermata una visione olistica del plurilinguismo e si è evidenziata la necessità di normalizzare e valorizzare, più che demotivare, la coesistenza di più mondi linguistici all’interno di ogni parlante (Grosjean 1985; 1989).

According to the wholistic view, then, the bilingual is a fully competent speaker-hearer; he or she has developed competencies (in the two languages and possibly a third system that is a combination of the two) to the extent required by his or her needs and those of the environment. The bilingual uses the two languages – separately or together – for different purposes, in different domains of life, with different people. Because the needs

¹ Università di Napoli l’Orientale.

² Sebbene il contributo sia il risultato di ricerche condotte insieme dalle autrici, a Marta Maffia è da attribuire la redazione dei §§ 2, 3 e 3.1; a Maria Paola Noschese quella del § 1. Il § 3.2 e le conclusioni sono comuni.

and uses of the two languages are usually quite different, the bilingual is rarely equally or completely fluent in the two languages (Grosjean 1992: 55).

Tale visione olistica è culminata di recente nel modello di bilinguismo dinamico di Ofelia García (2009), secondo cui i confini tra le lingue che compongono il repertorio di un soggetto plurilingue non sono netti ma labili e sfumati e i suoi usi linguistici sono per natura multipli, adattativi e multimodali. In parziale continuità con la teoria della *Common Underlying Proficiency* (CUP) di Jim Cummins (1981), tale modello propone l'esistenza di un sistema linguistico "sottostante" unico e postula la presenza simultanea della molteplicità linguistica, spingendosi a proporre, però, una vera e propria decostruzione delle cosiddette *named languages*, a differenza di quanto affermato nel modello CUP.

A dynamic conceptualization of bilingualism (García, 2009) goes beyond the notion of two autonomous languages, of a first and a second language, and of additive or subtractive bilingualism. Instead dynamic bilingualism suggests that the language practices of all bilinguals are complex and interrelated [...] Within a dynamic conceptualization of bilingualism, bilinguals are valued for their differing multi-competence (Cook, 2008) because their lives, minds and actions are different from those of monolinguals. [...] Learning is then not just the 'taking in' of linguistic forms by learners, but 'the constant adaptation of their linguistic resources in the service of meaning-making in response to the affordances that emerge in the communicative situation [...]' (García 2014: 109).

Questo modo di considerare la competenza linguistica plurilingue, insieme alla concezione dell'apprendimento come un processo che consiste non solo nell'acquisizione di nuove forme ma nell'adattamento costante delle risorse linguistiche globali del parlante al servizio delle esigenze di ogni nuova situazione comunicativa, è riassunto nel *translanguaging* (García & Wei 2014), concetto non poco dibattuto³. Dal punto di vista teorico, le principali critiche al modello di García e colleghi sono legate alla già menzionata proposta di negazione della discretezza tra le comunità linguistiche e tra le lingue stesse e alla conseguente messa in discussione degli assunti alla base degli studi sul *code-switching* (si vedano, tra gli altri, MacSwan 2017, 2022; Cummins 2021)⁴. Tuttavia, ai fini del presente contributo, il *translanguaging* risulta interessante per le sue implicazioni di natura didattica⁵. In una pratica di insegnamento basata sulla teoria translinguistica, ogni azione è volta a promuovere il repertorio linguistico di ciascun apprendente e a sviluppare una visione positiva del plurilinguismo, in opposizione all'e-

³ È stato in realtà Williams nel 1994 a introdurre per primo il termine *translanguaging* per riferirsi all'uso sistematico (alternato tra ricezione e produzione) di due lingue da parte degli apprendenti nel contesto educativo gallese.

⁴ Proprio in reazione al modello proposto da Ofelia García e colleghi, MacSwan propone una *multilingual perspective on translanguaging*; in maniera analoga Cummins postula una distinzione tra l'*unitary translanguaging* (di García) e il "suo" *crosslinguistic translanguaging*.

⁵ È doveroso menzionare che, anche dal punto di vista operativo, la pratica del *translanguaging* è stata oggetto di diverse revisioni critiche (si vedano, tra gli altri, Jaspers 2018, che riflette sui limiti dell'azione trasformativa della didattica translinguistica, e McPake & Tedick 2022, che ne evidenziano la pericolosità in contesti didattici in cui sarebbe essenziale l'uso esclusivo di lingue "minoritarie" o a rischio di estinzione).

gemonia monolingue e alla dominanza delle lingue di prestigio. Attraverso il ricorso ai diversi codici padroneggiati in una classe o dal singolo apprendente e al coinvolgimento delle lingue cosiddette “minoritarie” (e di conseguenza di coloro che le parlano), il *translanguaging* intende favorire lo sviluppo della competenza metalinguistica e una propensione alla multimodalità cross-linguistica. Tra gli obiettivi della didattica translinguistica non mancano quelli di carattere ideologico, quali lo sviluppo di un pensiero critico e di una apertura a prospettive “altre” e il superamento di discriminazioni basate su pregiudizi linguistici e culturali⁶.

1.1 Strumenti dell’approccio autobiografico

L’approccio autobiografico, in particolare nell’ambito della formazione degli adulti, si è diffuso nel contesto italiano a partire dalla fine del secolo scorso e i primi anni del Duemila (Knowles 1996; Alberici & Demetrio 2002). Nell’educazione linguistica, tale approccio è risultato efficace ai fini sia dell’osservazione di rappresentazioni e atteggiamenti del parlante nei confronti dei codici che compongono il proprio repertorio, sia della valorizzazione delle competenze linguistiche di ciascun apprendente, anche in condizioni di vulnerabilità e in contesto migratorio (Cognigni 2007).

Lo strumento dell’autobiografia linguistica, elicitata in forma scritta, orale o disegnata e in modalità più o meno libera o guidata, è stato ampiamente utilizzato in Italia in ricerche condotte in diversi contesti di insegnamento/apprendimento. In un progetto realizzato nel territorio plurilingue dell’Alto Adige (Cavagnoli 2014), ad esempio, si è scelto di differenziare la modalità di realizzazione di questa attività di rilevazione etnografica in base alle caratteristiche dei destinatari: nelle scuole primarie si è ritenuto più efficace somministrare l’autobiografia linguistica sotto forma di questionario rivolto ai genitori degli studenti coinvolti; nella scuola secondaria di primo grado sono stati gli alunni stessi che hanno raccontato oralmente le proprie esperienze linguistiche, facendo emergere ricorrenti schemi affettivi legati alle lingue apprese nella propria vita. In un altro studio condotto sempre in scuole primarie ma in diverse regioni italiane (Cognigni 2014), l’utilizzo del ritratto linguistico (o *silhouette*, introdotta da Busch 2012), associato a una presentazione esplicativa orale, ha permesso di conoscere i repertori linguistici degli studenti, indagare le dinamiche di interazione tra le lingue e sviluppare nei partecipanti la consapevolezza linguistica, stimolando l’espressione di sé.

Lo strumento della *silhouette* linguistica è proposto anche nel progetto l’AltRo-parlante (Carbonara & Scibetta 2020), realizzato a partire dal 2016 in diversi Istituti Comprensivi del centro Italia con un’alta percentuale di studenti con *background* migratorio. In tale progetto, che intende promuovere una didattica translinguistica e incentivare negli studenti lo sviluppo di competenze linguistiche plurime, la raccolta dei

⁶ Tra gli studi che dimostrano l’efficacia del *translanguaging* in contesto didattico si vedano Henderson & Ingram 2018; Mortimer & Dolsa 2020; Seltzer 2020; Carbonara & Scibetta 2020; Benucci 2021. È da sottolineare che questo tipo di riflessioni, comunque, non sono certo nuove nel contesto italiano, ma anzi hanno trovato un terreno già fertile, in particolare grazie alla pubblicazione nel 1975 delle “Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica” a cura del Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell’Educazione Linguistica (GISCEL) della Società di Linguistica Italiana.

ritratti degli alunni costituisce una essenziale fase preliminare di presa di coscienza del bagaglio linguistico e culturale di ciascuno/a.

L'autobiografia linguistica è citata dal Consiglio d'Europa nell'ambito del PEL, il Portfolio Europeo delle Lingue, in quanto efficace e utile strumento di autovalutazione delle proprie competenze da parte dell'apprendente, anche nel caso di immigrati adulti. Inoltre, nel Toolkit "Supporto linguistico per rifugiati adulti" (Consiglio d'Europa 2017) una sezione è dedicata proprio alla pratica del ritratto linguistico, o "ritratto plurilingue", in quanto tecnica adatta alla riflessione sulle lingue, utilizzabile anche in assenza di solide competenze di letto-scrittura nella lingua materna. Con riferimento al target specifico di rifugiati e richiedenti asilo, apprendenti di lingue seconde, l'attività del ritratto linguistico viene descritta come:

[...] un buon modo per renderli consapevoli del "capitale linguistico" che già possiedono, fatto che incrementa la loro autostima, soprattutto in quelle circostanze in cui sembrano essere identificati più per le lingue che non conoscono che per quelle che conoscono. Una volta che hanno completato il ritratto, molti rifugiati sono desiderosi di mettere a confronto il loro repertorio con quello degli altri, di parlare delle lingue che conoscono, di dire dove le hanno imparate e con chi le usano (Consiglio d'Europa 2017: 62).

1.2 Obiettivo e struttura del contributo

Alla luce del quadro teorico e operativo delineato, questo contributo si pone l'obiettivo di presentare il corpus multimodale raccolto nell'ambito del progetto *GULP - Glottodidattica e Uso dei repertori Linguistici Plurali*, realizzato nell'organizzazione di volontariato Scuola di Pace nella città di Napoli e tuttora in corso. Dopo una breve descrizione del più ampio progetto, si definiranno il gruppo di apprendenti finora coinvolto e la procedura sperimentale di raccolta dei dati. Si proseguirà con una descrizione del corpus e con la presentazione di diverse prospettive di analisi. Saranno, infine, discussi alcuni esempi.

2. Il progetto GULP

Il progetto, avviato nel mese di novembre 2022, nasce e si sviluppa all'interno dell'attività di formazione linguistica in italiano L2 rivolta a cittadini immigrati adulti e offerta dalla Scuola di Pace a partire dal 2008, attività in cui entrambe le autrici sono coinvolte da tempo⁸. Nella sua globalità, ha lo scopo di favorire una riflessione sui temi e sui vantaggi dell'educazione plurilingue e interculturale, nell'ottica di una sperimentazione didattica nei corsi di lingua seconda. Parallelamente agli incontri di formazione dello

⁷ Si vedano a tale proposito i materiali disponibili a questo indirizzo: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3c6> (ultima consultazione: 10 gennaio 2024).

⁸ Maggiori informazioni sulla storia della scuola di italiano e sulle altre attività dell'associazione Scuola di Pace sono disponibili all'indirizzo <http://portale.scuoladipacenapoli.it/> (ultima consultazione: 10 gennaio 2024).

staff di docenti e volontari dell'associazione sulle teorie e sulle pratiche del *translanguaging*, la prima fase del progetto ha previsto la rilevazione etnografica delle competenze linguistiche degli/delle apprendenti iscritti/e all'associazione. Come evidenziato da Carbonara e Scibetta (2020), tale azione preliminare ha il duplice scopo di accrescere la consapevolezza sia da parte degli/delle apprendenti sia dei/delle docenti rispetto alla effettiva pluralità linguistica del gruppo e di raccogliere informazioni sugli schemi emotivi e percettivi legati ai diversi codici che compongono i repertori linguistici dei soggetti coinvolti.

2.1 Il gruppo di apprendenti

Gli/le apprendenti finora coinvolti/e sono 171, tutti/e frequentanti nell'a. s. 2022/23 i corsi di italiano dell'associazione⁹. Il gruppo, composto da 81 donne e 90 uomini, si presenta molto eterogeneo dal punto di vista delle variabili biografiche e sociolinguistiche, rilevate attraverso una scheda-intervista compilata al momento dell'iscrizione. Con un'età media di 32 anni, gli/le apprendenti sono rappresentanti di 40 nazionalità e hanno dichiarato 28 diverse lingue materne (tabelle 1a e 1b).

Tabelle 1a-b – Prime 10 nazionalità e prime 10 lingue materne più rappresentate nel corpus GULP

Nazionalità	n.	Lingua materna	n.
srilankese	22	spagnolo	41
pakistana	21	singalese	22
ucraina	21	ucraino	20
nigeriana	10	urdu	20
venezuelana	10	russo	12
russe	9	inglese	10
peruviana	6	arabo	9
salvadoregna	6	bengali	4
colombiana	5	fulah	4
cubana	5	francese	4
altro	56	altro	25
tot	171	tot	171

Sono in Italia da un tempo estremamente variabile (da un mese a più di 10 anni) e presentano diversi livelli di scolarizzazione nel Paese d'origine: da una condizione di analfabetismo o debole alfabetizzazione nella lingua materna alla formazione post-laurea. Rispetto alla competenza linguistico-comunicativa in italiano L2, il gruppo appare distribuito dal livello preA1 al livello B2 del QCER, sebbene in maniera fortemente sbilanciata a favore dei livelli più bassi (tabella 2)¹⁰. Tale sbilanciamento è legato alle

⁹ I/le partecipanti al progetto sono solo una parte sul totale di circa 400 iscritti/e ai corsi di italiano L2 della Scuola di Pace.

¹⁰ Per l'individuazione del livello di padronanza dell'italiano L2 si fa riferimento ai risultati ottenuti dalla somministrazione di un test di valutazione delle competenze in entrata, costruito da docenti esperti e utilizzato nell'associazione per la formazione delle diverse classi.

caratteristiche della popolazione che “abita” i corsi dell’associazione e si auspica possa essere quantomeno ridimensionato con la prosecuzione della raccolta dei dati.

Tabella 2 – *Livelli di competenza in italiano L2 nel corpus GULP*

<i>Livello</i>	<i>n.</i>
preA1	79
A1	45
A1+	10
A2	18
B1	13
B2	6
tot	171

Sebbene tutti/e i/le partecipanti abbiano in comune il proposito di apprendere, o perfezionare, la lingua del Paese in cui vivono, i bisogni linguistico-comunicativi e le motivazioni all’apprendimento sono i più vari all’interno del gruppo: dalla necessità di orientarsi in un Paese appena raggiunto alla volontà di riuscire a esprimersi in maniera sempre più “nativa” o di migliorare una posizione professionale già abbastanza stabile.

2.2 La raccolta dei dati

I dati presentati in questo contributo sono stati raccolti nell’arco di sette mesi, all’interno delle diverse classi in cui sono organizzati i corsi dell’associazione, durante le regolari lezioni di italiano L2 e grazie alla disponibilità e al sostegno di tutti/e i/le docenti e i/le tutor. Al fine di rilevare informazioni sui repertori linguistici plurali dei soggetti coinvolti e favorire la piena espressione di ciascuno/a, sono stati utilizzati in maniera combinata due strumenti: il ritratto e l’autobiografia.

In primo luogo, gli/le apprendenti sono stati/e invitati/e a riflettere su quante e quali lingue (compresi i dialetti, naturalmente) avessero in qualche modo “incontrato” nel corso della propria vita, indipendentemente dal livello di competenza sia in produzione sia in comprensione. Sono state poi distribuite alla classe delle semplici sagome umane, prive di alcuna connotazione di genere e stampate su carta bianca, ed è stato chiesto a ciascuno/a di posizionare le lingue individuate all’interno del corpo, usando penne, matite e colori messi a disposizione del gruppo. Alla frequente richiesta di ulteriori “regole” da seguire nella rappresentazione, è stata lasciata piena libertà nell’uso dei colori, delle strategie grafiche e anche nella scelta della lingua da utilizzare per gli eventuali glottonimi.

Dopo aver completato il proprio ritratto, ogni apprendente ha avuto il compito di presentarlo oralmente alla classe, usando preferibilmente la lingua italiana ma senza alcuna censura di eventuali *switch* verso altre lingue. Questo compito di produzione orale ha assunto una connotazione narrativa, soprattutto nel caso di partecipanti con un livello di competenza nella seconda lingua pari almeno all’A2, configurandosi quindi come una autobiografia linguistica in forma orale.

Le presentazioni sono state registrate con un registratore vocale digitale, dopo aver ottenuto il consenso di ciascuno/a alla raccolta e all’uso dei dati a scopi scientifici. Il parlato

raccolto, quindi, benché non possa definirsi spontaneo *strictu sensu*, può essere considerato come “scarsamente pianificato” e prodotto in una situazione di doppia asimmetria, legata da un lato alla disparità di ruoli (docente/discente) dall’altro al diverso grado di padronanza della lingua italiana (nativo/non nativo).

Bisogna aggiungere, infine, che sono stati raccolti anche i ritratti e le autobiografie di 26 docenti e tutor, volontari dell’associazione e di origine prevalentemente italiana, che non saranno oggetto di attenzione in questo contributo.

3. *Il corpus di ritratti e racconti*

Il corpus raccolto attraverso la procedura sperimentale descritta è costituito ad oggi da 171 ritratti linguistici e da altrettante presentazioni autobiografiche, per un totale di circa 7 ore di parlato.

Tutti i dati sono al momento organizzati in un database, in cui a ogni apprendente è stata attribuita una matricola identificativa, composta da un numero progressivo, le iniziali di nome e cognome, l’anno di nascita e la sigla del Paese d’origine. A ciascuna matricola sono associati i metadati (le principali informazioni socio-biografiche, quelle relative al *background* formativo e alla competenza in italiano L2) nonché i collegamenti al corrispondente ritratto digitalizzato (in formato .pdf), al file audio dell’autobiografia (in formato .wav) e alla trascrizione della registrazione (in un file .txt). Per la procedura di trascrizione, ortografica e su base percettiva, del parlato in L2 sono state utilizzate le norme CLIPS (Savy 2006).

Facendo riferimento alla classificazione proposta da Granger (2008), quello raccolto in questa fase iniziale del progetto GULP può essere definito come un piccolo *learner corpus* prevalentemente monolingue e di natura sincronica rispetto al singolo soggetto (al momento i dati sono stati raccolti in un solo *time-point* per ciascun/a apprendente) ma quasi-longitudinale se osservato nella sua globalità, data la presenza di gruppi con diversi livelli di competenza linguistica. Il corpus GULP nasce, quindi, con lo scopo di raccogliere informazioni di tipo quantitativo, sulle competenze plurilingui di apprendenti di italiano L2 (quante e quali sono le lingue parlate nel campione osservato di popolazione straniera sul territorio napoletano) e di tipo qualitativo, su schemi di natura affettiva e atteggiamenti legati ai diversi codici che compongono i “repertori percepiti” di tali soggetti adulti.

La raccolta di tali dati di natura sociolinguistica, inoltre, ha una duplice ricaduta nel contesto didattico: nell’immediatezza della condivisione dei ritratti e dei racconti favorisce la conoscenza reciproca all’interno della classe e la consapevolezza della ricchezza linguistica del gruppo; in secondo luogo, le informazioni sulle lingue conosciute dagli/dalle apprendenti forniscono i presupposti per la costruzione di una didattica translinguistica, che faccia leva sulle conoscenze già possedute dal gruppo per favorire lo sviluppo di una competenza metalinguistica trasversale. In una prospettiva di ricerca, inoltre, l’analisi a posteriori dei dati permette di descrivere fenomeni che possono sfuggire all’intuizione o alla percezione momentanea e di riflettere sia su preziose peculiarità di casi individuali sia su aspetti sistematici o tendenze comuni all’interno di specifici sottogruppi.

Per la natura dei dati raccolti, in forma grafica/scritta e in forma orale, nel corso di una interazione reale tra docente, apprendente e classe, il corpus può, inoltre, essere considerato multimodale¹¹: sebbene la produzione dei ritratti e delle autobiografie orali non sia esattamente simultanea, essi rappresentano due canali espressivi complementari nella realizzazione del compito globale, più ampio. Nonostante una certa dose di ridondanza, se considerati isolatamente, i prodotti dei diversi canali forniscono inevitabilmente un'informazione parziale, data la presenza di numerosi riferimenti deittici alla sagoma nelle produzioni orali e la scarsa interpretabilità dei soli dati scritti in assenza di una spiegazione delle scelte grafiche personali.

Gli obiettivi specifici descritti, la sua connotazione autobiografica e la natura multimodale del corpus lo distinguono dagli altri corpora di italiano L2 già presenti in letteratura¹².

3.1 Prospettive di analisi

Come già affermato in precedenza, la raccolta dei dati è tuttora in corso e il lavoro di analisi ancora in fase iniziale. Gli aspetti del corpus per ora considerati sono i seguenti:

- rispetto alla dimensione grafica, si vuole osservare quanti e quali codici linguistici siano rappresentati in ciascun ritratto e quale sia la lingua scelta per i glottonimi, laddove presenti. Riprendendo e adattando le categorie identificate da Carbonara e Scibetta (2020), è attribuita a ciascun ritratto un'etichetta riguardante la scelta grafica globale compiuta dall'apprendente. Si è tenuto conto, inoltre, dei parametri compositivi di *information value*, *framing* e *salience* proposti da Kress e van Leeuwen (2006, 181-182), con una particolare attenzione nell'annotazione della presenza e della posizione di tre codici linguistici: la lingua materna dell'apprendente, l'italiano e il dialetto napoletano;
- l'analisi dei testi in italiano L2 prodotti nel *task* dell'autobiografia orale è stata finora di natura tematica e di tipo qualitativo, con un approccio basato sull'osservazione di quella che Pavlenko (2007) definisce *subject-reality*, ossia l'informazione relativa al modo in cui gli eventi (linguistici) sono stati vissuti da chi racconta e legata al rapporto soggettivo dell'apprendente con i vari codici del proprio repertorio. In particolare, anche in questo caso si è deciso di identificare in ogni testo le sequenze relative all'apprendimento e all'uso della lingua

¹¹ Con la consapevolezza che la multimodalità costituisce oggi una teoria e un campo di indagine estremamente fluidi e dibattuti, si usa qui l'aggettivo multimodale prevalentemente in una prospettiva sociosemiotica, secondo cui "it [multimodality] attends to the full repertoire of resources that people use to communicate and represent phenomena and experiences including speech, sound, gesture, gaze, body posture and movement, writing, image and so on. [...] The use of these resources is understood as shaped by the social norms operating at the moment of making meaning, and influenced by the motivations and interests of people in a specific social context" (Jewitt 2014: 127).

¹² I corpora di italiano L2, sia scritti sia orali, sono ormai numerosi. Tra gli altri, si ricordano la Banca Dati di Italiano L2 (dal Progetto di Pavia, Andorno 2007), il LIPS (Lessico di Italiano Parlato di Stranieri, Vedovelli *et al.* 2007), il corpus VALICO (Corino & Marellò 2009), l'ADIL2 (Archivio Digitale Italiano L2, Palermo 2009), il corpus DILS (Dialoghi in Italiano come Lingua Straniera, Savy *et al.* 2012), il corpus ICoN (Tavosanis & Cominetti 2018), il corpus CELI (Spina *et al.* 2022).

- materna, dell'italiano e del dialetto napoletano e di analizzare in che modo siano linguisticamente espresse preferenze personali, riferimenti alle proprie competenze e abilità e ai diversi contesti d'uso o domini;
- le produzioni orali sono oggetto anche di un secondo tipo di analisi, di natura fonetica, volta a delinearne le caratteristiche ritmico-prosodiche del parlato autobiografico in italiano L2¹³. L'analisi acustica, condotta con Praat (Boersma & Weenink 2023), ha permesso finora di misurare la durata delle catene foniche (c.f.), delle sillabe e delle pause silenti in ciascuna produzione. Dai dati ottenuti sono stati calcolati la Velocità di Articolazione (VdA=n. sillabe/durata c.f.), la Velocità di Eloquio (VdE= n. sillabe/durata tot.), la fluenza (n. sillabe/n. c.f.) e la composizione del parlato, espressa in valori percentuali di durata delle diverse componenti dell'enunciato, ossia le sequenze articolate, i silenzi e le disfluenze (prolungamenti, nasalizzazioni, vocalizzazioni, etc.). Inoltre, per ciascuna catena fonica è stato calcolato il valore minimo, massimo e medio della frequenza fondamentale (f_0) e il *range* tonale in Hz. Quest'ultimo parametro frequenziale è stato successivamente convertito in semitoni (ST), al fine di neutralizzare le differenze legate al sesso dei parlanti.

I risultati delle analisi dovrebbero, nelle intenzioni delle autrici, convergere in un'immagine complessiva e complessa della rappresentazione, da parte degli/delle apprendenti, del proprio repertorio linguistico nonché degli aspetti affettivi/emotivi ad esso collegati, veicolati anche attraverso il livello soprasegmentale del parlato.

3.2 Alcuni esempi significativi

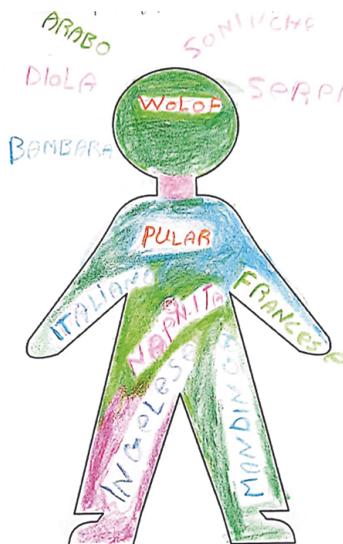
Sono stati per ora identificati in totale 348 diversi codici linguistici inseriti dai/dalle partecipanti nei propri ritratti. In media, ogni apprendente ha indicato 5 lingue (fino a un massimo di 15!). Se questi minimi dati quantitativi lasciano intuire la complessità dei repertori linguistici plurali degli/delle apprendenti coinvolti/e, i tre esempi di ritratti presentati di seguito, commentati alla luce delle informazioni fornite dagli stessi parlanti nelle autobiografie e integrati con i dati sugli aspetti prosodici, vogliono dare un'idea concreta della qualità dei dati raccolti e delle potenzialità del corpus.

Il ritratto presentato nella figura 1 è di BD, uomo di 32 anni proveniente dal Senegal e in Italia da 4 anni. BD è debolmente alfabetizzato nella sua lingua materna (o, meglio, nella lingua di istruzione del Paese d'origine) e presenta un livello di competenza in italiano L2 pari all'A1. Dal punto di vista della scelta grafica, il suo ritratto può essere definito "sfumato": ad eccezione di quanto accade per il wolof,

¹³ La scelta di applicare la metodologia dell'analisi spettroacustica alle produzioni orali degli apprendenti coinvolti, al fine di osservarne le caratteristiche soprasegmentali, è legata all'assunto secondo cui alle variazioni nel parlato degli indici ritmico-prosodici, in particolare la velocità, la durata delle pause silenti e l'escursione tonale, è associata l'espressione di diversi stati emotivi. Studi sui correlati acustici delle emozioni sono stati condotti su molte lingue (a partire da Banse & Scherer 1996) e anche sulle interlingue (Pellegrino & Maffia 2016). Si ritiene, quindi, che le informazioni ricavate da questo tipo di analisi, possano contribuire alla valutazione degli aspetti affettivi nel parlato autobiografico di cui è costituito il corpus GULP.

che occupa in maniera esclusiva la testa, nel corpo i confini tra i colori associati ai diversi codici che compongono il repertorio linguistico non sono netti, come a indicare una consapevolezza della “fluidità” dei propri usi linguistici. BD inserisce nel ritratto 12 lingue, scegliendo di posizionarne qualcuna anche fuori dalla sagoma, intorno alla testa, e utilizzando glottonimi in italiano.

Figura 1 – Ritratto linguistico di 56_BD_91_SEN



L'apprendente posiziona il pular, la propria lingua materna, in corrispondenza del petto, mentre l'italiano è in una delle braccia (speculare al francese) e il napoletano (*NAPONITA, nel ritratto) nella pancia. La sua produzione orale si presenta molto semplice dal punto di vista dell'organizzazione testuale, con il frequente utilizzo della formula presentativa “c'è/ci sono” per l'aggiunta progressiva di informazioni, e formalmente poco accurata, dato il basso livello di competenza in italiano L2. Ciononostante, come si evince dall'estratto riportato in (1), BD riesce a spiegare in maniera efficace la scelta di distinguere quelle che definisce le “nostre lingue”, “le lingue senegalesi”, posizionate fuori e dentro la testa, dalle “lingue stranieri”, come il francese e l'inglese, che occupano gli arti:

- (1) BD: Allora mi chiamo B. sono senegalese <eeh> la mia lingua del cuore è pular e gli altri *lingui sono <eeh> nel mio paese sono *wolof e <ee> serer, diola, bambara <eeh> queste nostre lingue [...] le lingue sono le lingue senegalesi non è non è lingue stranieri <sp> queste <eeh> queste, ma ci sono i altri <mh> come <ee> francese e inglese, pure italiano <sp> e pure ara+ arabo¹⁴

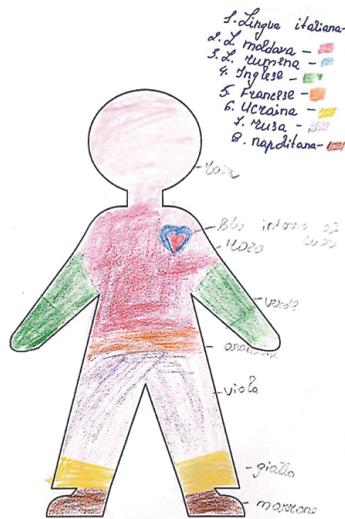
¹⁴ Nelle trascrizioni riportate, il parlato degli apprendenti è introdotto dalle iniziali (BD, ID e DK), mentre i turni della ricercatrice (o delle ricercatrici) sono introdotti da R (o R_1, R_2).

Il forte legame identitario con le lingue locali del Senegal non impedisce a BD di dimostrare entusiasmo anche verso il dialetto della sua attuale città, come si legge in (2):

- (2) R: e [il napoletano] tu lo conosci? lo parli?
 BD: sì napoletano sì lo conosco lo parlo poco poco
 R: ok, ti piace?
 BD: moltissimo, napoletano sì
 R: sì? qual è la tua parola preferita in napoletano?
 BD: uagliò [dialect]

Quello riportato nella figura 2 è invece il ritratto di ID, una ragazza di 17 anni proveniente dalla Moldavia e in Italia da soli 3 mesi, dove frequenta la scuola secondaria di secondo grado. ID ha un livello di competenza in italiano L2 pari all'A2 e ha dichiarato come L1 la lingua moldava¹⁵.

Figura 2 – Ritratto linguistico di 145_ID_06_MDA



La sua strategia grafica globale nella realizzazione del ritratto è quella della legenda, con l'ulteriore specifica dei colori utilizzati. Se la lingua materna è graficamente associata al cuore e circondata dal "vicino" rumeno, la lingua italiana, in cui sono scritti tutti i glottonimi, assume comunque una posizione di rilievo: è la prima lingua menzionata delle otto elencate nella legenda ed è anche la lingua posizionata nella testa. Come è stato evidenziato in altri lavori sulla comunità rumena (Centro Studi e Ricerche IDOS 2022), l'atteggiamento verso la lingua del Paese ospitante sembra

¹⁵ È da notare che nel mese di marzo 2023 il parlamento della Moldavia ha promulgato una legge con cui si dichiara lingua ufficiale la lingua rumena, in sostituzione di quella moldava, che scompare dalla Costituzione. Al di là delle questioni politiche, è chiaro come, nella personale percezione di ID, i due codici siano prossimi ma distinti.

essere anche in questo caso quello di una forte volontà di integrazione linguistica. A differenza di quanto accade nell'esempio precedente, inoltre, ID non si dimostra aperta al dialetto napoletano, rappresentato nei piedi (o meglio, nelle scarpe) e definito una "lingua brutta", come riportato in (3):

- (3) ID: a cuore mio lingua materna che<ee> invece moldava e<ee> intorno al cuore e<ee> rumena <eeh> va bene, a capelli lingua rosa che significa italiana e ho disegnato a capelli perché adesso <laugh> va bene adesso mio ca+ mio capello è<ee> pieno con italiano <laugh>
 R_1: la tua testa è piena di italiano
 ID: sì, adesso uso<oo> tanto italiano
 R_1: a scuola soprattutto no?
 ID: sì
 R_2: e il napoletano? lo / dove lo usi? lo usi, lo parli o lo capisci solo un po'?
 ID: no, lo capisco ma<aa> non mi piace perciò è a scarpe <laugh>
 R_2: perciò?
 ID: sta a scarpe
 R_2: perciò sta nelle scarpe, non ti piace nelle scarpe, ma perché perché non ti piace?
 ID: non lo so secondo me è una lingua<aa> brutta <laugh>

Ancora diverse sono le scelte grafiche compiute da DK, il cui ritratto è rappresentato nella figura 3.

Figura 3 – Ritratto linguistico di 86_DK_00_LKA



DK è una donna di 23 anni proveniente dallo Sri Lanka e in Italia da 4 anni. Ha completato l'istruzione secondaria ed è inserita in una classe di italiano L2 di livello B2. Il tipo di ritratto che ha scelto di realizzare non presenta parole ma solo sim-

boli: nello specifico, ogni lingua è rappresentata attraverso la bandiera del Paese in cui viene parlata, secondo il binomio lingua-nazione. Mentre la bandiera dello Sri Lanka è posizionata sul viso, accompagnata da un sorriso, perché “tutti i pensieri con <eeh> lingua cingalese”, i colori della bandiera italiana sono riportati al centro del corpo e all’interno di un cuore, mentre il napoletano è rappresentato in uno dei piedi con i colori del Comune di Napoli, giallo e rosso. Le scelte grafiche sono presentate da DK in una produzione orale articolata, che rivela un generale entusiasmo per l’apprendimento linguistico e di cui si riporta un estratto in (4):

- (4) DK: questa [l’italiano] è mia lingua del cuore perché sono venuta Italia 2018, quasi da quattro anni [...] Adesso perché la lingua italiana molto serve per me continuare miei studio, anche per andare mio sogno, tutte le cose con con la lingua italiana, così è mio cuore <laugh>, molto amo! [...] Anche molto amo napoletana perché loro molto usano gesti per parlare, anche parlare molto molto veloce, così mi piace.

[...]

Questa è rappresentata mondo perché +

R: Questa parte celeste?

DK: Sì, mappamondo come tutto mondo perché vorrei imparare tutte le lingue <eeh> lingue non ho conosciuto perché sono molto piace viaggiare <eeh> molto, così <sp> vorrei imparare tutte le lingue <laugh>

Infine, nella tabella 3 sono riportati alcuni dati di natura ritmico-prosodica relativi ai tre esempi presentati. Ci si limiterà in questo contributo a osservare i risultati globali, relativi alle produzioni orali nella loro interezza, discutendoli brevemente alla luce dei diversi livelli di competenza linguistica in italiano L2 degli apprendenti selezionati e dei contenuti dei loro racconti, e rimandando ad altra sede un’analisi più dettagliata della corrispondenza tra specifiche sequenze autobiografiche e caratteristiche soprasegmentali del segnale acustico.

Tabella 3 – *Caratteristiche ritmico-prosodiche del parlato autobiografico in italiano L2 di BD, ID e DK*

Parlante	VdA (sill/s)	VdE (sill/s)	Fluenza (sill)	Dur. tot. (s)	% sill.	% p. s.	% disfl.	% inter.	Range tonale (ST)
BD	5,1	2,8	5,1	168	42	27	7	24	10,8
ID	5,5	3,3	6,7	162	49	24	8	19	9,5
DK	4,9	3,2	6,3	210	62	17	15	6	12,7

Se i valori di VdA non sembrano fornire informazioni interessanti, al di là di una condivisa e attesa lentezza articolatoria nel parlato in lingua seconda, la VdE e la fluenza appaiono invece più efficaci nel distinguere BD, inserito nella classe di livello A1, dalle altre due apprendenti con una competenza linguistica in italiano L2 di livello intermedio (B1 e B2): BD produce in media catene foniche più brevi, più spesso intervallate da silenzi o da turni della ricercatrice. Questo dato è confermato

anche dai valori percentuali relativi alla composizione del parlato: le % di silenzio e di tempo occupato dall'interlocutore diminuiscono all'aumentare della competenza in L2, in virtù di una maggiore autonomia nella gestione del *task*. I dati relativi al *range* tonale, inoltre, sembrano indicare complessivamente una maggiore escursione melodica nel parlato di DK, in linea con l'entusiasmo che le sue parole trasmettono in (4), e una modulazione intonativa meno ampia in ID, l'unica (tra gli esempi proposti) a esprimere palesemente un giudizio negativo su una delle lingue del proprio repertorio.

4. Considerazioni conclusive e prossimi passi

Questo contributo ha avuto lo scopo di presentare un *learner corpus* multimodale, raccolto nella città di Napoli e nel contesto di una più ampia attività progettuale, realizzata nei corsi di italiano L2 offerti dall'organizzazione di volontariato Scuola di Pace e finalizzata a una sperimentazione di didattica translinguistica. Sono state descritte, inoltre, alcune possibili prospettive di analisi del corpus, tuttora in fase di implementazione.

Come dimostrano anche gli esempi riportati, i dati finora raccolti appaiono caratterizzati da una marcata eterogeneità, sia dal punto di vista delle variabili biografiche e sociolinguistiche degli/delle apprendenti coinvolti/e, sia con riferimento alla composizione e alla rappresentazione dei repertori. Parallelamente alla prosecuzione del progetto e all'ampliamento del corpus con nuovi dati, lo sviluppo delle analisi sulle diverse dimensioni considerate (grafica, testuale e ritmico-prosodica) permetterà di raggiungere gli specifici obiettivi di ricerca stabiliti: la verifica di quanti e quali siano i codici linguistici che compongono i repertori del campione di popolazione straniera raggiunta sul territorio napoletano; la descrizione e valutazione di schemi emotivi e affettivi legati alle diverse lingue nel repertorio di ciascun apprendente, con attenzione particolare alla lingua materna, all'italiano L2 e al dialetto napoletano. L'interrogazione della risorsa attraverso i metadati, inoltre, permetterà in futuro di rintracciare diversi percorsi di integrazione linguistica "percepita", dinamiche ricorrenti o tendenze comuni di specifici gruppi linguistico-culturali.

Tra i tanti aspetti da approfondire, ci sono sicuramente le implicazioni legate alla lingua scelta (anzi, consigliata) per le autobiografie orali (Pavlenko 2007). L'utilizzo della lingua seconda, infatti, ha di certo un considerevole impatto, legato al livello di competenza di ogni partecipante, sulla qualità delle informazioni trasmesse e trasmissibili, sulla quantità dei dettagli riportati, sul grado di intensità emotiva, sulla possibilità di esprimersi (nel senso più identitario del termine) attraverso la lingua, nonché sulla struttura del discorso e la frequenza di fenomeni di *code-mixing* e *switching*. In quest'ottica, la raccolta di autobiografie anche nelle L1 o in un altro codice selezionato dagli/dalle apprendenti costituirebbe di certo una preziosa fonte di informazioni.

Nell'impossibilità di formulare, in questa fase, reali conclusioni, non possiamo non augurarci che questo lavoro di ricerca, seppur con tutti i suoi limiti, possa contribuire a rendere i/le partecipanti sempre più consapevoli della ricchezza dei propri

“bagagli” linguistici e a sviluppare nei/nelle docenti di italiano L2 l’attenzione verso questi aspetti e la capacità di dare spazio a tutte quelle voci che troppo spesso rimangono silenti.

Ringraziamenti

La realizzazione del progetto e la raccolta dei dati presentati in questo contributo non sarebbero state possibili senza il supporto e la disponibilità dell’associazione Scuola di Pace e in particolare dei/delle docenti che ci hanno ospitate nelle proprie classi e degli studenti e delle studentesse, artefici della magia dell’incontro. Si ringraziano in particolare Marika Lamberti e Sara Marsiglia per l’impegno e la passione nella raccolta dei dati e per i preziosi consigli nella revisione di questo testo.

Bibliografia

- Alberici, Aureliana & Demetrio, Duccio. 2002. *Istituzioni di educazione degli adulti. 1. Il metodo autobiografico*. Milano: Guerini e Associati.
- Andorno, Cecilia (a cura di). 2007. *Banca dati di italiano L2. Progetto Pavia*. Pavia: Università di Pavia [CD].
- Bailey, Benjamin. 2007. Heteroglossia and boundaries. In Heller, Monica (Ed.), *Bilingualism: A social approach*, 257-274. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Bakhtin, Mikhail. 1975. *Bakhtinian thought: An introductory reader*. New York, NY: Routledge.
- Banse, Rainer & Scherer, Klaus R. 1996. Acoustic profiles in vocal emotion expression. *Journal of Personality and Social Psychology* 70(3), 614-636.
- Benucci, Antonella. 2021. Translanguaging, intercomprensione e didattica inclusiva in contesti ‘svantaggiati’. In Daloiso, Michele & Mezzadri, Marco (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, 27-37. Venezia: Edizioni Ca’ Foscari.
- Boersma, Paul & Weenink, David. 2023. *Praat: doing phonetics by computer* [Computer program]. Version 6.3.17, <http://www.praat.org/>.
- Bush, Brigitta. 2012. The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics* 33(5). 503-523.
- Carbonara, Valentina & Scibetta, Andrea. 2020. *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*. Roma: Carocci.
- Carbonara, Valentina & Scibetta, Andrea. 2022. Integrating translanguaging pedagogy into Italian primary schools: implications for language practices and children’s empowerment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25(3). 1049-1069.
- Cavagnoli, Stefania. 2014. L’autobiografia linguistica a scuola tra plurilinguismo e affettività. In Landolfi, Liliana (a cura di), *Crossroads languages in (e)motion*, 179-188. Napoli: Photocity Edizioni.
- Centro Studi e Ricerche IDOS. 2022. *Radici a metà – 30 anni di immigrazione romena in Italia*. Roma: IDOS Edizioni.

- Cognigni, Edith. 2007. *Vivere la migrazione tra e con le lingue: funzioni del racconto e dell'analisi biografica dell'italiano come lingua seconda*. Porto S. Elpidio: Wizards.
- Cognigni, Edith. 2014. Le autobiografie linguistiche a scuola tra plurilinguismo e affettività: dal ritratto al racconto delle lingue. In Landolfi, Liliana (a cura di), *Crossroads languages in (e) motion*, 189-220. Napoli: Photocopy Edizioni.
- Consiglio d'Europa. 2017. *Supporto linguistico per rifugiati adulti: il toolkit del Consiglio d'Europa*. <https://rm.coe.int/supporto-linguistico-per-rifugiati-adulti-il-toolkit-del-consiglio-d-e/16808b2cb0>.
- Corino, Elisa & Marellò, Carla. 2009. *VALICO. Studi di linguistica e didattica*. Perugia: Guerra.
- Cummins, Jim. 1981. The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. In California State Department of Education (eds.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, 3-50. Los Angeles: California State University, Evaluation, Dissemination, and Assessment Center.
- Cummins, Jim. 2021. *Rethinking the Education of Multilingual Learners. A Critical Analysis of Theoretical Concepts*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- García, Ofelia & Wei, Li. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- García, Ofelia. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Basil/Blackwell.
- García, Ofelia. 2014. Countering the Dual: Transglossia, Dynamic Bilingualism and Translanguaging in Education. In Rubdy, Rani & Alsagoff, Lubna (eds.), *The Global-Local Interface and Hybridity: Exploring Language and Identity*, 100-118. Bristol: Multilingual Matters.
- Granger, Sylviane. 2008. Learner corpora. In Lüdeling, Anke & Kytö, Meja (eds.), *Corpus Linguistics. An International Handbook. Volume 1*, 259-275. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Grosjean, François. 1985. The Bilingual as a Competent but Specific Speaker-Hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6(6). 467-477.
- Grosjean, François. 1989. Neurolinguistics, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language* 36, 3-15.
- Grosjean, François. 1992. Another view of bilingualism. In Harris, Richard J. (Ed.), *Advances in Psychology* 83, 51-62. North-Holland: Elsevier.
- Henderson, Kathryn I. & Ingram, Mitch. 2018. "Mister, you're writing in Spanglish": Fostering spaces for meaning making and metalinguistic connections through teacher translanguaging shifts in the bilingual classroom. *Bilingual Research Journal* 41(3). 253-271.
- Jaspers, Jürgen. 2018. The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication* 58. 1-10.
- Jewitt, Carey. 2014. Multimodal approaches. In Norris, Sigrid & Maier, Carmen D. (eds.), *Interactions, Images and Texts: A Reader in Multimodality*, 127-136. Berlin/München/Boston: De Gruyter Mouton.
- Kress, Gunther & Van Leeuwen, Theo. 2006. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London/ New York: Routledge.

- MacSwan, Jeff. (Ed.) 2022. *Multilingual Perspectives on Translanguaging*, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- MacSwan, Jeff. 2017. A Multilingual Perspective on Translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54 (1). 167-201.
- Malcom Knowles, Malcom. 1996. *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- McPake, Joanna & Tedick, Diane J. 2022. Translanguaging and Immersion Programs for Minoritized Languages at Risk of Disappearance: Developing a Research Agenda. In MacSwan, Jeff. (Ed.), *Multilingual Perspectives on Translanguaging*, 295-320. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Mortimer, Katherine S. & Gabriela Dolsa. 2020. Ongoing emergence: borderland high school DLBE students' self-identifications as lingual people. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26. 7-19.
- Palermo, Massimo (a cura di). 2009. *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: sondaggi su ADIL2*. Perugia: Guerra.
- Pavlenko, Aneta. 2007. Autobiographic Narrative as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics* 28 (2). 163-188
- Pellegrino, Elisa & Maffia, Marta. 2016. Expressing and labelling emotions in a second language: acoustic and perceptual analyses of emotional speech in L1-L2 Italian. In Guzzo, Siria & Britain, David (Eds.), *Languaging Diversity volume 2: Variationist approaches and identities*, 127-142. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Savy, Renata, Alfano, Iolanda, Crocco, Claudia & Capitanio, S. 2012. *Corpus Dialoghi in Italiano Lingua Straniera (DILS)*. www.parlaritaliano.it.
- Savy, Renata. 2006. CLIPS. Specifiche per la trascrizione ortografica annotata dei testi raccolti. In Albano Leoni, Federico & Giordano, Rosa (a cura di), *Italiano Parlato. Analisi di un dialogo*, 1-37. Napoli: Liguori.
- Seltzer, Kate. 2019. Reconceptualizing 'Home' and 'School' Language: Taking a Critical Translingual Approach in the English Classroom. *TESOL Quarterly* 53(4). 986-1007.
- Spina, Stefania, Fioravanti, Irene, Forti, Luciana, Santucci, Valentino, Scerra, Angela & Zanda, Fabio. 2022. Il corpus CELI: una nuova risorsa per studiare l'acquisizione dell'italiano L2. *Italiano LinguaDue* 1. 116-138.
- Tavosanis, Mirko & Cominetti, Federica. 2018. The ICoN Corpus of Academic Written Italian (L1 and L2). In *Proceedings of the Eleventh International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2018)*, Miyazaki, Japan. European Language Resources Association (ELRA).
- Vedovelli, Massimo, Pallassini, Alessandro, Machetti, Sabrina, Barni, Monica, Bagna, Carla, Pieroni, Simone & Gallina, Francesca. 2007. *Guida Corpus LIPS. Criteri di trascrizione Lessico Italiano Parlato di Stranieri*. www.parlaritaliano.it.
- Williams, Cen. 1994. *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog* [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Tesi di dottorato. University of Wales, Bangor.

CLAUDIO NOBILI¹, LINDA BADAN²

Didattica dell'italiano multimodale e spontanea. Primi risultati di uno studio contrastivo³

Abstract

In this paper we present the exploration of a new corpus that allows to examine the teacher's gestures in teaching Italian as a foreign language. The corpus includes the recordings of lessons of four teachers with different mother tongues (L1) and not trained in using gestures in the classroom before being videotaped: two teachers speak Dutch as L1 and the other two speak Italian as L1. The classes where the teachers were observed were attended by Dutch-speaking university students at A2 and B1 levels of Italian. The results of our analysis show a predominance of illustrative or coverbal gestures in both groups of teachers. Their need to be clear and to make themselves understood by the class (their professional "ethics") prevails over their geographical, linguistic, and cultural specificities. However, there are some differences: the only case in which the sum of gestures produced by Dutch L1 teachers is higher than that of gestures produced by Italian L1 ones concerns spatial gestures. On their part native Italian-speaking teachers produce more rhythmic and ideographic gestures.

1. Introduzione: pratiche multimodali nel contesto classe

Uno dei contesti più interessanti e affascinanti in cui osservare l'adozione di pratiche multimodali è senza dubbio il contesto classe. Nelle attuali classi sia scolastiche sia universitarie, crocevia di storie, geografie, lingue e culture differenti, specchio di una società sempre più articolata, multietnica e multilingue, il ricorso a un uso integrato di risorse comunicative verbali e non verbali risulta oggi giorno necessariamente funzionale a una didattica e a un apprendimento che vogliono essere efficaci ed efficienti (Voghera *et al.* 2020). Su questo sfondo, Voghera (2019: 427), riprendendo suoi precedenti lavori (cfr. in particolare Voghera 2014; 2017), e limitandosi dichiaratamente al piano della comunicazione verbale, torna a ribadire quanto "una qualsiasi lezione, anche la più tradizionale, implica numerosi passaggi intermodali e/o l'uso contemporaneo di più modalità". Oltre alla modalità parlata

¹ Università degli Studi di Salerno.

² Università degli Studi di Padova.

³ Sebbene l'articolo sia stato, nel suo impianto globale, pensato e rivisto congiuntamente dai due autori, a Claudio Nobili spettano i paragrafi 1. e 2., mentre a Linda Badan spettano i paragrafi 3. e 4. L'ultimo paragrafo (5.) è da attribuire a entrambi gli autori. Si specifica, inoltre, che l'articolo è patrocinato dal Centro di Ricerca Interuniversitario *LinE-Language in Education*.

e a quella scritta, di cui insegnanti e studenti si servono nelle attività quotidiane di classe, gli studi di Voghera evidenziano l'affermarsi di una terza modalità, la "scrittura dialogico-conversazionale" (Voghera 2019: 422-423), impiegata nello scambio di messaggi telematici (per esempio email) fruiti in un tempo intermedio rispetto all'immediatezza, nel rapporto tra produzione e ricezione, prevista dalla modalità parlata e rispetto alla distanza comunicativa correlata invece alla modalità scritta.

Accanto alle tre modalità esofasiche appena menzionate (modalità parlata, scritta e di scrittura conversazionale), non va dimenticata una quarta modalità, ossia quella endofasica che, stando ai lavori di Brusco con dati raccolti in contesti di formazione italiani (si veda, tra gli altri, Brusco 2021), consiste in un uso interiore delle parole sotto forma di dialogo condotto dal parlante e indirizzato unicamente a sé stesso, in uno spazio di solitudine e di silenzio. Si tratta di una modalità ancora largamente trascurata nella prassi didattica, da cui hanno origine testi senza dubbio scritti, quali per esempio appunti, schemi, liste, che non sono il prodotto né della modalità scritta né di quella di scrittura conversazionale, né tantomeno sono trascrizioni di parlato, ma sono la manifestazione di un discorso interiore, di un'elaborazione interiore e ordinata di idee, di cui il soggetto vuole lasciare una traccia, sia pur labile, riservata soltanto a sé stesso (da qui il termine "ego-testi" per cui si rimanda a Tomasin 2023).

Se ci si concentra specificamente sugli studi empirici prodotti da circa un decennio sulla didattica dell'italiano come lingua seconda/straniera (L2/LS) e sulla didattica disciplinare in italiano, si risconterà un'analisi multimodale allargata alle risorse comunicative non verbali (in particolare ai gesti delle mani e delle braccia), a cui l'insegnante ricorre per lo più spontaneamente come supporto al suo parlato. Tale attenzione è giustificata dalla particolare rilevanza che l'incastro multimodale tra parlato e gesto acquista in classe; è stato infatti rilevato che si indebolisce in contesti che si discostano gradualmente dal contesto classe, fino a un contesto laboratoriale che preveda un alto livello di pianificazione dell'interazione comunicativa (si rinvia a Nobili 2021 per approfondimenti).

2. *Multimodalità lingua-gesto dell'insegnante: una breve rassegna della letteratura*

Nell'ambito degli studi italiani spetta a Pierangela Diadori il merito di aver cominciato a inquadrare la produzione gestuale dell'insegnante di italiano L2 concomitante al parlato (vale a dire i cosiddetti gesti illustratori o coverbali, iconici per definizione) nel novero delle strategie di trasparenza, di chiarezza e di semplificazione di quel parlato più tecnicamente definito *teacher-talk* (Diadori 2004; Diadori *et al.* 2009: 100). Diadori (2013: 75) precisa che:

La frequenza di gesti illustratori nel *teacher-talk* è particolarmente elevata quando la disciplina insegnata è la L2. Non si tratta di una caratteristica specifica dei docenti che appartengono alle culture "del contatto", come quella italiana o più genericamente mediterranea (in opposizione alle culture del "non contatto" come quelle nordeu-

ropee). Al contrario, il ricorso ai movimenti del corpo per facilitare la comprensione rappresenta una strategia [*de*]gli insegnanti di lingue in genere.

I risultati a cui Diadori giunge per la didattica dell'italiano L2/LS si basano su esplorazioni via via più dettagliate del corpus CLODIS (*Corpus di Lingua Orale dei Docenti di Italiano per Stranieri*), articolato in sequenze videoregistrate di cinque minuti ciascuna, raccolte in Italia e all'estero dal 2004 e successivamente trascritte, che mostrano insegnanti nell'interazione con le rispettive classi (una discussione sui criteri adottati per la costruzione del corpus e sulle ragioni di una sua spendibilità per la formazione dei docenti di italiano L2 si trova in Diadori & Monami 2020). Da CLODIS è estratto l'esempio trascritto nella tabella 1 secondo l'originale riportato da Diadori (2013: 75)⁴.

Tabella 1 – Esempio di parlato multimodale dell'insegnante da CLODIS.

1	Docente	allora vi LEGGO (.) TUTTO (.) così spiego tutti i vocaboli che sono un po' più difficili. ALLORA COMMESSA abbiamo già visto che significa persona che lavora=
3	Studente 1	= nel negozio=
4	Docente	= nel negozio esatto. BUONGIORNO desidera? (.) fin qua sappiamo tutto. buongiorno ho visto una camicetta a fiori in vetrina che mi piace molto. è di seta credo. HO VISTO UNA CAMICETTA. abbiamo già detto la camicia (.) con i bottoni (CNV: l'insegnante finge di abbottonarsi una camicetta) A FIORI (.) a fiori (CNV: l'insegnante imita con le mani la forma dei fiori).
9	Studente 2	tutti fiori
10	Docente	con i fiori (.) ok? in veTRIna.

L'insegnante italiana, nello spiegare alla sua classe arabofona il significato di *fiore*, in concomitanza con *fiori* (rigo 8) esegue un gesto coverbale tradizionalmente classificato in letteratura come pittografico⁵, cioè l'insegnante riproduce con le mani la forma di un oggetto concreto, i fiori per l'appunto.

⁴ Come chiarisce Diadori stessa, i simboli utilizzati nella trascrizione sono quelli del "metodo Jefferson" (Jefferson 2004): lettere maiuscole=innalzamento del tono di voce; punto tra parentesi tonde=pausa; punto=abbassamento di tono; segno di uguale=due turni di parola contigui senza interruzioni; punto interrogativo=innalzamento di tono. I commenti del trascrittore sugli aspetti della comunicazione non verbale (CNV) sono inseriti tra parentesi tonde.

⁵ A proposito di una prima e ancora valida tassonomia dei gesti si vedano gli ormai classici lavori di Ekman & Friesen 1969; 1972.

Un'ulteriore analisi di CLODIS, condotta di recente da Monami (2021) e limitata a una sezione specifica del corpus⁶, ha evidenziato che il ricorso alla gestualità si configura non soltanto quale strategia di trasparenza, di chiarezza e di semplificazione in accompagnamento al parlato dell'insegnante, ma come strategia più frequentemente utilizzata per tali scopi rispetto ad altre strategie di tipo esclusivamente verbale. Si comprende meglio l'importanza di tale risultato se da un lato si chiariscono quali strategie unicamente verbali sono state contemplate dall'analisi, e se dall'altro lato si forniscono i dati assoluti e percentuali d'uso messi a confronto con quelli relativi al ricorso alla gestualità; vale perciò la pena di soffermarsi sulla tabella 2, che riprendiamo da Monami (2021: 9).

Tabella 2 – *Parlato multimodale dell'insegnante come strategia di trasparenza più frequentemente utilizzata in CLODIS.*

<i>Tipologia di strategie di trasparenza</i>	<i>Dati assoluti</i>	<i>Dati percentuali</i>
gestualità e mimica facciale	33	25,00 %
pratiche di glossa	23	17,42 %
ricorso a lingua madre (o lingua ponte)	13	9,85 %
vocaboli ad alta frequenza	13	9,85 %
uso di sinonimi	12	9,09 %
ripetizione [di] concetti chiave	11	8,33 %
riformulazioni	9	6,82 %
esempi concreti	9	6,82 %
spiegazione di significati	5	3,79 %
uso di sostantivi in luogo di pronomi	4	3,03 %

Dall'osservazione della tabella risulta evidente lo scarto, a vantaggio dei primi, tra i valori pertinenti alla pratica di un parlato multimodale lingua-gesto, ritenuto spontaneamente dagli/dalle insegnanti di CLODIS cruciale per la buona riuscita della lezione d'italiano LS, e i valori relativi a pratiche verbali che, nonostante tutto, sono ampiamente consolidate nella didattica e, potremmo dire più in generale, in contesti di comunicazione asimmetrica o diseguale (Orletti 2000); ci riferiamo all'uso di esempi concreti, finalizzati anche a chiarire l'esecuzione di un task, all'atto metacomunicativo di spiegazione in italiano di significati di parole ignote alla classe, e all'impiego di sostantivi anziché dei pronomi, più difficilmente disambiguabili.

Volendo gettare un rapido sguardo sul contesto della didattica disciplinare indirizzata alle cosiddette seconde generazioni (alunni figli di immigrati stranieri e nati in Italia), Andorno e Sordella (2020) e Andorno (2022) hanno di recente sottolineato il ruolo del parlato e della concomitante gestualità dell'insegnante nell'agevolare la didattica e l'acquisizione del lessico specialistico nella scuola primaria. I dati raccolti in una classe terza di una scuola di Torino, frequentata da un numero con-

⁶ La sezione comprende poco più di due ore di parlato di insegnanti plurilingui, estrapolato da dodici videolezioni (due per ciascuno dei livelli del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue-QCER*), in cui sono coinvolti apprendenti maggiorenni di italiano LS.

siderevole di alunni di seconda generazione, permettono alle studiose di mostrare una funzionalità della multimodalità dell'insegnante in relazione all'elicitazione di ipotesi sul significato di termini ignoti, formulate dalla classe a partire dalla struttura morfologica dei termini stessi; alla definizione progressiva di un termine in un dialogo tra insegnante e studenti di tipo co-partecipativo; alla co-costruzione di relazioni di (quasi) sinonimia tra termini del lessico specialistico e parole del lessico comune. A proposito di quest'ultimo caso, è interessante seguire l'esempio discusso in Andorno e Sordella (2020: 294-295): durante una lezione di storia dedicata all'evoluzione degli ominidi, l'insegnante istituisce un parallelo tra *evoluzione/evolvere* (termini del lessico disciplinare) e i corrispettivi *cambiamento/cambiare* (parole del lessico comune) tanto sul piano verbale quanto su quello gestuale. La coppia *evoluzione/cambiamento* è accompagnata da una rotazione di una mano aperta mentre le corrispondenti forme agli infiniti *evolvere/cambiare* sono illustrate dal tracciamento di un arco con una mano; si tratta di due gesti coverbali di tipo pittografico che, a differenza del gesto eseguito dall'insegnante di CLODIS per la rappresentazione dell'oggetto fiore, rimandano metaforicamente al significato di passaggio graduale da una forma e da uno stato iniziali a una forma e uno stato finali.

Ciò che accomuna le pratiche didattiche osservate fin qui è la pura accidentalità che caratterizza il ricorso ad atti multimodali da parte dell'insegnante nel contesto classe. Stupisce che manchi a oggi nei percorsi professionalizzanti attivi presso scuole e università, in Italia e all'estero, un'attenzione adeguata verso la formazione dell'insegnante a un esercizio della multimodalità lingua-gesto che sia pienamente consapevole. Stupisce ancora di più se pensiamo, come abbiamo già detto, al ruolo strategico che la multimodalità riveste nel contesto classe rispetto ad altri contesti comunicativi che se ne discostano via via in modo sostanziale.

Una delle risorse che l'insegnante di italiano sia L1 sia L2/LS può sfruttare per una formazione anche autonoma incentrata sulla multimodalità consiste certamente nei dizionari di gesti redatti per scopi diversi negli ultimi trent'anni (Diadori 1990, ora Diadori 2003⁴; Poggi 2002; 2006: 64-73; Caon 2010; 2012; Nobili 2019: 59-95; 2022: 49-61). A questi dizionari possiamo accostare una sorta di sillabo verticale, che propone una serie di attività sulla gestualità italiana suddivise per capitoli tematici e calibrate in accordo con cinque dei sei livelli del QCER, da A1 a C1 (Caon *et al.* 2018).

Nonostante questi utili strumenti, i corpora di parlato multimodale restano tuttavia una risorsa imprescindibile per la formazione dell'insegnante. Al di là di CLODIS e del corpus PLURITALS (*Plurilinguismo dell'insegnante nella classe di italiano L2/LS*), costruito nell'ambito di un progetto di ricerca dottorale in corso di svolgimento presso le Università di Liegi e di Gand (Belgio), non esistono, per quanto ne sappiamo, altri corpora che consentano un'analisi accurata, anche in ottica contrastiva, della gestualità dell'insegnante nella classe di italiano L2/LS. Pertanto, ai fini di questo lavoro, è stato allestito e analizzato un nuovo corpus, le cui caratteristiche vengono dettagliatamente spiegate nel paragrafo seguente. Va precisato da subito che il campione di insegnanti selezionato e incluso nel corpus non è

stato preventivamente sottoposto ad alcun processo formativo orientato a creare e sviluppare consapevolezza in merito alle potenzialità di un impiego strategico della multimodalità lingua-gesto; quest'ultima, pertanto, per quel che riguarda il nostro discorso, può essere definita di tipo *spontaneo*.

3. *La nostra ricerca*

In questo lavoro ci proponiamo di presentare i risultati dell'analisi quantitativa di un corpus che, seppur di piccole dimensioni allo stato attuale, si rivela interessante poiché permette di analizzare la gestualità di quattro docenti di italiano LS con L1 diversa: due docenti hanno il nederlandese come L1 mentre gli altri due hanno l'italiano. Le classi in cui i docenti sono stati osservati sono state frequentate da studenti adulti nederlandofoni di italiano LS di livello A2 e B1 secondo il QCER.

In particolare miriamo a rispondere alle seguenti domande di ricerca:

1. Quanti e quali gesti vengono prodotti durante l'insegnamento dell'italiano LS?
2. Quali gesti sono più frequenti nei docenti italiani e quali nei docenti nederlandesi?
3. Quali differenze e quali somiglianze si notano confrontando l'uso dei gesti da parte di docenti con L1 diversa?

Il corpus della nostra ricerca consiste in 4 videoregistrazioni, una per ciascuno dei 4 docenti di italiano LS selezionati. Dei 4 docenti, di età compresa tra i 44 e i 55 anni, D1 e D2 sono i parlanti nativi di nederlandese, mentre D3 e D4 di italiano. Per quanto riguarda i due insegnanti di madrelingua nederlandese, hanno entrambi studiato e si sono formati in aree nederlandofone. D1 è nato e cresciuto nei Paesi Bassi per poi trasferirsi in Belgio, nelle Fiandre⁷, per lavoro; parla fluentemente italiano e inglese; il suo livello di studio corrisponde a un dottorato in letteratura italiana. D2 è invece nato e cresciuto in Belgio, nelle Fiandre; parla fluentemente italiano, inglese e francese; ha ottenuto un master per l'insegnamento dell'italiano LS.

Per quanto riguarda i due insegnanti di madrelingua italiana, sono entrambi nati e cresciuti in Italia (Centro-Nord). D3 parla fluentemente nederlandese, inglese, spagnolo e svedese, e ha ottenuto un master per l'insegnamento dell'italiano LS. D4 parla fluentemente nederlandese, inglese e francese, e ha ottenuto un dottorato in linguistica applicata.

I video sono stati registrati durante le lezioni di italiano LS al primo e al secondo anno della laurea triennale attiva presso il Dipartimento di Traduzione, Interpretariato e Comunicazione dell'Università di Gand. In particolare, le lezioni tenute da D1 e D2 sono state videoregistrate durante il corso di *Italiaans-Taalstructuren* (corso di grammatica italiana), rivolto a studenti adulti di italiano LS

⁷ Il Belgio ha tre lingue ufficiali: il francese, il nederlandese e il tedesco. Il nederlandese è la lingua ufficiale nelle Fiandre e, insieme al francese, è anche lingua ufficiale a Bruxelles.

di livello B1; le videoregistrazioni delle lezioni tenute da D3 e D4 sono state invece effettuate durante il corso di *Italiaans-Taalpraktijk B* (corso di conversazione), incentrato sull'acquisizione di nuovo lessico, e rivolto a studenti adulti con un livello di italiano A2.

Tutti gli studenti partecipanti alle lezioni sono nati e cresciuti in Belgio (nelle Fiandre) e sono parlanti nativi di nederlandese. Parlano fluentemente anche inglese e hanno studiato francese a partire dalle scuole elementari.

Ogni videoregistrazione del corpus ha una durata pari a 1 ora e 15 minuti circa ed è stata trascritta manualmente secondo le convenzioni di trascrizione del progetto CLIPS (*Corpora e Lessici di Italiano Parlato e Scritto*: <http://www.clips.unina.it/it/>; Savy 2006). I gesti dei docenti sono stati riprodotti con una foto e accuratamente descritti in relazione al parlato corrispondente (laddove presente). Per la determinazione dei tipi di gesti individuati ci si è basati sulle classificazioni prevalenti in letteratura e riprese in ultimo da Nobili (2019), e su alcuni dei dizionari dei gesti italiani già menzionati (Diadori 2003⁴; Caon 2010). Sono così risultati pertinenti alla ricerca i tre gruppi di gesti seguenti.

1. Coverbali (GCV): gesti, lo ripetiamo, che contribuiscono a chiarire e organizzare il messaggio verbale (Rahmat 2018). I coverbali sono stati ulteriormente classificati nelle seguenti sotto-categorie: (i) gesti deittici (GCVd), prodotti per indicare oggetti, luoghi, direzioni; (ii) gesti pittografici (GCVp), usati per rappresentare letteralmente o metaforicamente una parola, un concetto, la forma o il movimento del referente; (iii) gesti ritmici (GCVr), ossia motori, che mostrano il ritmo, la prosodia del discorso, e sono indipendenti dal contenuto; (iv) gesti batonici (GCVb), che enfatizzano visualmente il ritmo di parole o frasi battendo il tempo; (v) gesti ideografici (GCVi), che tracciano il percorso o la direzione di un pensiero; (vi) gesti spaziali (GCVs), usati per mostrare una relazione spaziale tra elementi; (vii) gesti cinetografi (GCVc), che aiutano a raffigurare un'azione corporea.
2. Emblematici (GE): gesti che possono sia accompagnare che sostituire il discorso verbale. La caratteristica principale dei gesti emblematici è la loro convenzionalità, in quanto la loro forma e il loro significato dipendono dalla lingua e dalla cultura in cui vengono eseguiti (Gullberg 2008). I gesti emblematici rispondono dunque a un vero e proprio codice gestuale di una data lingua e cultura.
3. Pedagogici (GP): gesti specificamente usati nella didattica in presenza o assenza di parlato concomitante, e ulteriormente classificati nelle seguenti sotto-categorie: (i) gesti di informazione (GPi), prodotti per spiegare esplicitamente le strutture di una LS; (ii) gesti di animazione (GPa), realizzati "per gestire l'interazione in classe, per attribuire i turni di parola, per sollecitare la partecipazione degli studenti ecc.." (Diadori 2013: 14); (iii) gesti di valutazione (GPv), che forniscono alla classe un feedback positivo o negativo⁸.

⁸ Durante l'analisi l'attribuzione di un gesto al gruppo dei coverbali o degli emblematici si è basata sulle definizioni dei due tipi di gesti riportate nel testo. Successivamente si è proceduto a valutare quali dei

4. *Analisi dei dati*

In questo paragrafo presentiamo l'analisi quantitativa dei gesti prodotti durante le videoregistrazioni. La tabella 3 illustra il totale dei gesti prodotti dai 4 docenti. Nell'insieme sono stati contati 1400 gesti. Fin da subito si osserva che gli insegnanti nativi di italiano hanno prodotto un maggior numero di gesti (870) rispetto ai colleghi di madrelingua nederlandese (530).

Tabella 3 – *Totale dei gesti prodotti dai docenti.*

	<i>Numero</i>	<i>%</i>
D1	293	21
D2	237	17
D3	541	39
D4	329	23
TOTALE	1400	100

I gesti prodotti dai 4 docenti sono stati poi suddivisi per tipo (gesti coverbali o emblematici), ed è stata calcolata la percentuale d'uso di ciascun tipo rispetto al totale dei gesti realizzati dal singolo insegnante. La tabella 4 rivela chiaramente che i gesti prodotti con più frequenza sono quelli coverbali sia rispetto al totale dei gesti prodotti da tutti e 4 gli insegnanti (GCV=1247; 89%) sia rispetto al totale dei gesti prodotti da ciascun insegnante, al di là della L1 di partenza. I gesti emblematici risultano sfruttati dall'intero campione di docenti in quantità considerevolmente più esigua rispetto ai coverbali (GE=11%): in particolare, i docenti con il nederlandese come L1 (D1 e D2) producono in valori assoluti molti meno gesti emblematici rispetto ai docenti italiani (escluso D1, a colpo d'occhio la differenza in percentuale tra i singoli docenti non appare così significativa).

Tabella 4 – *Tipo di gesti prodotti per docente.*

	GCV	GCV%	GE	GE%
D1	277	95%	16	5%
D2	213	90%	24	10%
D3	479	89%	62	11%
D4	278	84%	51	16%
Totale	1247	89%	153	11%

L'analisi è proceduta con la scomposizione della categoria dei gesti coverbali per individuare quale sotto-tipo risultasse prodotto più frequentemente. In base ai totali riportati nella tabella 5 si osserva che il sotto-tipo di gesto coverbale più frequente rilevato nelle nostre registrazioni è quello deittico (GCVd=323), seguito dai ge-

gesti totali prodotti dai docenti (siano essi coverbali o emblematici) fossero utilizzati con una funzione pedagogica (vedi paragrafo 4).

sti batonici (GCVb=222) e dai gesti cinetografi (GCVc=167). I gesti ideografici (GCVi=159) e quelli spaziali (GCVs=153) vengono prodotti più o meno con la stessa frequenza. Inoltre si nota che la frequenza d'uso dei GCVs è pressoché identica in tutti i docenti (fa eccezione D2), indipendentemente dalla loro L1. Proprio per l'eccezionalità di D2, la sotto-categoria dei gesti spaziali è l'unica attinente ai coverbali che presenta più gesti prodotti dai docenti di nederlandese L1 rispetto ai docenti di italiano L1. Tuttavia, le differenze più notevoli si riscontrano nell'uso dei gesti ritmici (GCVr) - 31 per i docenti nativi del nederlandese *versus* 113 per gli italiani - e dei gesti ideografici (GCVi) - 42 per i parlanti nativi nederlandesi *versus* 117 per gli italiani.

Tabella 5 – *Frequenza d'uso dei diversi tipi di gesti coverbali.*

	GCVd	GCVb	GCVc	GCVi	GCVs	GCVr	GCVp
D1	77	53	48	26	35	24	14
D2	49	47	27	16	50	7	17
D3	136	71	60	72	35	81	24
D4	61	51	32	45	33	32	24
Totale	323	222	167	159	153	144	79

Infine, si è tentato di individuare quali gesti, tra tutti quelli prodotti dagli insegnanti, potessero essere classificati come specificamente pedagogici (GP). Ne sono stati calcolati 503, ossia circa il 36% del totale dei gesti eseguiti (1400; cfr. Tabella 3). Tali gesti sono stati poi distribuiti nelle sotto-categorie di: gesti pedagogici di informazione (GPi), di animazione (GPa) e di valutazione (GPv). Come illustrato dalla Tabella 6, i docenti italiani producono una quantità maggiore di gesti pedagogici rispetto ai docenti con il nederlandese come L1, anche se, a parte il caso di D3, la differenza tra i singoli docenti non è così significativa. Nel nostro corpus, si nota che i GPi vengono soprattutto impiegati per chiarire la spiegazione del docente riguardante l'argomento trattato e, anche in relazione a questa sotto-categoria, non ci sono grandi differenze nella frequenza di produzione tra i vari insegnanti (spicca D3, che esegue 94 GPi sui 295 totali). I GPa vengono prodotti molto più frequentemente da D3 (italiano) rispetto a tutti gli altri insegnanti (77 GPa su un totale di 185), mentre D2 (nederlandese) è quello che ne produce molti di meno (19). Per quanto riguarda i GPv, gli insegnanti di madrelingua nederlandese non ne producono quasi mai.

Tabella 6 – *Tipi di gesti pedagogici usati dai docenti.*

	GP	GPi	GPa	GPv
D1	99	56	43	0
D2	95	75	19	1
D3	187	94	77	16
D4	122	70	46	6
TOTALE	503	295	185	23

5. *Discussione e conclusioni*

I risultati dell'analisi quantitativa mostrano una predominanza di gesti coverbali in entrambi i gruppi di docenti (tabella 4). Prima di trarre delle conclusioni su questo risultato è importante sottolineare che la frequenza e il tipo di gesti prodotti durante la lezione di italiano LS possono essere stati influenzati da vari fattori, generali e più strettamente legati al contesto classe.

È stato rilevato che gli insegnanti italiani producono un numero cospicuo di gesti rispetto a quelli nederlandesi (tabella 3). Il dato non ci sorprende ed è spiegabile alla luce della diversa base culturale degli insegnanti. Come dimostrato anche da studi precedenti (Cavicchio & Kita 2013), gli italiani producono più gesti nel confronto, per esempio, con parlanti inglese in generale. Possiamo spendere questo risultato nel nostro lavoro, accostando la cultura anglosassone a quella dei parlanti nederlandese. Al di là di questi paragoni specifici, è comunque ormai ampiamente nota e documentata la ricchezza di gesti emblematici che caratterizza la lingua e la cultura italiana, tanto da costituire un vero e proprio codice gestuale codificato.

Spostandoci sul contesto classe, non è possibile interpretare correttamente i risultati di questo lavoro senza considerare la differenza di materia e di argomenti trattati dai quattro docenti del campione. In diversi studi è stato osservato che l'integrazione dei gesti al parlato può favorire l'acquisizione di nuove parole (Macedonia & Knösche 2011; Smotrova & Lantolf 2013; Smotrova 2017; García-Gómez & Macizo 2019). Sulla base di questi studi, si potrebbe allora ipotizzare che la maggior produzione di gesti da parte dei docenti italiani rispetto a quelli nederlandesi sia stata condizionata dall'obiettivo di insegnamento: va qui ricordato che le lezioni dei nostri docenti di italiano L1 si focalizzano proprio sull'insegnamento di nuove parole del lessico italiano, mentre quelle dei docenti di nederlandese L1 sono piuttosto lezioni di grammatica italiana.

Un secondo specifico elemento di cui tener conto riguarda la struttura della lezione, in particolare se il docente offre spiegazioni con o senza l'ausilio di esercizi pratici da far svolgere agli studenti in classe. La lezione di D3, per esempio, è incentrata principalmente sulla figura dell'insegnante che spiega senza avvalersi di esercizi pratici, ed è esattamente in questa lezione che è stato rilevato il maggior numero di gesti (cfr. ancora la tabella 3).

Un ulteriore fattore che potrebbe influenzare la gestualità dei docenti e che non va di certo trascurato è la loro personalità in classe: un docente di natura più timida potrebbe produrre meno gesti rispetto ad un altro docente più estroverso. Questa differenza personale è però ovviamente difficile da individuare o da neutralizzare, e va al di là dello scopo del presente lavoro.

Tornando adesso sulla predominanza di gesti coverbali riscontrata in entrambi i gruppi di docenti, indipendentemente dalla loro L1, piccole schegge di diversità possono essere comunque rintracciate: l'unico caso in cui la somma dei gesti prodotti dai docenti con nederlandese L1 è superiore a quella dei gesti prodotti dai docenti con italiano L1 riguarda i gesti spaziali. A ciò si aggiunga che i docenti madrelingua italofofoni si distinguono decisamente per i gesti ritmici e ideografici (tabella 5).

Nonostante queste poche ma significative differenze, che in futuro dovrebbero essere comprovate da un lavoro più ampio, a prevalere sulle specificità geografiche, linguistiche e culturali dei docenti è il loro bisogno di essere chiari e di farsi capire, insomma la loro “etica” professionale. Un’etica attuata attraverso il ricorso ai gesti coverbali, utili per chi parla (aiutano il locutore a esplicitare l’argomento spiegato e discusso) e indirizzati a facilitare la comprensione da parte degli apprendenti. La maggior parte dei gesti coverbali usati nel nostro corpus rimanda ai deittici che, come notato da Diadori (2013), hanno evidentemente un ruolo cruciale nell’insegnamento di una LS.

Sul versante opposto si noti infine che solo un terzo dei gesti realizzati può essere attribuito alla categoria dei cosiddetti gesti pedagogici (tabella 6); ne concludiamo che i docenti della nostra indagine producono per la maggior parte gesti effettivamente spontanei, che sostengono il parlato e che rappresentano un supporto fondamentale alla didattica, senza tuttavia tradursi in specifiche azioni pedagogiche. Per tale motivo è opportuno rimarcare quanto accennato all’inizio di questo contributo circa l’esigenza, ormai irrinunciabile, di una formazione dell’insegnante a un esercizio didatticamente consapevole della multimodalità in classe.

Bibliografia

- Andorno, Cecilia. 2022. Interpersonal, ideational, and textual functions of coverbal gestures in speech. Remarks from a teacher talk sample. In Voghera, Miriam (ed.), *From speaking to grammar*, 57-74. Berlin: Peter Lang.
- Andorno, Cecilia & Sordella, Silvia. 2020. Multimodalità ‘incidentale’ e dialogicità nel discorso scolastico. Esempi da momenti di insegnamento del lessico specifico. In Voghera, Miriam & Maturi, Pietro & Rosi, Fabiana (a cura di), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell’ora di lezione*, 285-302. Firenze: Franco Cesati Editore.
- Brusco, Simona. 2021. Parlare da soli. Un’indagine sull’abilità endofasica degli studenti. In Borreguero Zuloaga, Margarita (a cura di), *Acquisizione e didattica dell’italiano: riflessioni linguistiche, nuovi apprendenti e uno sguardo al passato*, vol. I, 357-378. Berlin: Peter Lang.
- Caon, Fabio. 2010. *Dizionario dei gesti degli italiani. Una prospettiva interculturale*. Perugia: Guerra edizioni.
- Caon, Fabio. 2012. Competenza comunicativa interculturale e dimensione gestemica. Perché e come realizzare un dizionario dei gesti degli italiani. *EL.LE* 1(1). 35-45.
- Caon, Fabio & Giovannini, Michela & Meneghetti, Claudia. 2018. *L’italiano a gesti. Attività per lo sviluppo della comunicazione non verbale A1-C1*. Torino: Loescher Editore.
- Cavicchio, Federica, & Kita, Sotaro. 2013. English/Italian bilinguals switch gesture parameters when they switch languages. In *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society* 35, 305-309.
- Diadori, Pierangela. 2003⁴. *Senza parole. 100 gesti degli italiani* (1^a edizione: 1990). Roma: Bonacci Editore.

- Diadori, Pierangela. 2004. Teacher-talk/foreigner-talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca. In Maddii, Lucia (a cura di), *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2*, 71-102. Atene: Edilingua Edizioni.
- 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*. Atti del Convegno (Firenze, 14 marzo 2013), 71-102. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Diadori, Pierangela, Palermo, Massimo & Troncarelli, Donatella. 2009. *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Diadori, Pierangela & Monami, Elena. 2020. CLODIS: una banca dati multimodale per la formazione dei docenti di italiano L2. In Gorla, Eugenio & Ciccolone, Simone (a cura di), *RID-Rivista italiana di dialettologia. Lingue, dialetti, società*, numero monografico *Corpora di parlato nel panorama italo-romanzo. Verso l'individuazione di pratiche condivise XLIV*(44). 151-169.
- Ekman, Paul & Wallace, V. Friesen. 1969. The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica* 1(1). 49-98.
- Ekman, Paul & Wallace, V. Friesen. 1972. Hand movements. *Journal of Communication* 22(4). 353-374.
- García-Gámez, Ana B. & Macizo, Pedro. 2019. Learning nouns and verbs in a foreign language: The role of gestures. *Applied Psycholinguistics* 40(2). 473-507.
- Gullberg, Marianne. 2008. Gestures and second language acquisition. In Robinson, Peter & Ellis, Nick C. (eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, 276-305. Oxford: Routledge.
- Jefferson, Gail. 2004. Glossary of transcript symbols with an introduction. In Lerner, Gene H. (ed.), *Conversation analysis. Studies from the first generation*, 13-31. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Macedonia, Manuela & Knösche, Thomas R. 2011. Body in mind: How gestures empower foreign language learning. *Mind, Brain, and Education* 5(4). 196-211.
- Monami, Elena. 2021. L'uso delle strategie di trasparenza nella comunicazione dei docenti plurilingui. In Greco, Alessandro & Badan, Linda & Crocco, Claudia (a cura di), *Incontri. Rivista europea di studi italiani*, sezione monografica *Il plurilinguismo del docente d'italiano L2/LS* 36(2). 1-12.
- Nobili, Claudio. 2019. *I gesti dell'italiano*. Roma: Carocci.
- Nobili, Claudio. 2021. Parole e gesti dell'insegnante nell'ora di italiano a stranieri (e non solo). La nozione di *continuum* contestuale. In Greco, Alessandro & Badan, Linda & Crocco, Claudia (a cura di), *Incontri. Rivista europea di studi italiani*, sezione monografica *Il plurilinguismo del docente d'italiano L2/LS* 36(2). 1-14.
- Nobili, Claudio. 2022. *L'italiano senza parole: segni, gesti, silenzi*. Firenze: Franco Cesati Editore.
- Orletti, Franca. 2000. *La conversazione diseguale. Potere e interazione*. Roma: Carocci Editore.
- Poggi, Isabella. 2002. Symbolic gestures. The case of the Italian Gestionary. *Gesture* 1. 71-98.

- Poggi, Isabella. 2006. *Le parole del corpo. Introduzione alla comunicazione multimodale*. Roma: Carocci Editore.
- Rahmat, Agus. 2018. Teachers' gesture in teaching EFL classroom of Makassar State University. *Journal of English Language, Literature, and Teaching* 2(2). 236-252.
- Savy, Renata. 2006. Specifiche per la trascrizione ortografica annotata dei testi raccolti. In Albano Leoni, Federico & Giordano, Rosa (a cura di), *Italiano parlato. Analisi di un dialogo*, 1-37. Napoli: Liguori Editore.
- Smotrova, Tetyana. 2017. Making pronunciation visible: Gesture in teaching pronunciation. *Tesol Quarterly* 51(1). 59-89.
- Smotrova, Tetyana & Lantolf, James P. 2013. The function of gestures in lexically focused L2 instructional conversations. *The Modern Language Journal* 97(2). 397-416.
- Tomasin, Lorenzo. 2023. Égo-textes. Complément à la taxinomie des textes des origines romanes. In Corbella, Dolores & Dorta, Josefa & Padrón, Rafael (édités par), *Perspectives de recherche en linguistique et philologie romanes*, vol. 1, 99-108. Strasbourg: Société de Linguistique Romane/Éditions de Linguistique et de Philologie (ELiPhi).
- Voghera, Miriam. 2014. Grammatica e modalità: un rapporto a più dimensioni. In Lubello, Sergio (a cura di), *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, 205-223. Bologna: il Mulino.
- Voghera, Miriam. 2017. *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei*. Roma: Carocci Editore.
- Voghera, Miriam. 2019. Modalità parlata e scritta in classe. In Moretti, Bruno & Kunz, Aline & Natale, Silvia & Krakenberger, Etna (a cura di), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate*. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6-8 settembre 2018), 417-432. Milano: Officinaventuno.
- Voghera, Miriam & Maturi, Pietro & Rosi, Fabiana (a cura di). 2020. *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*. Firenze: Franco Cesati Editore.

LOREDANA SCHETTINO¹, EMANUELA CAMPISI², ANTONIO ORIGLIA¹

Disfluenze bimodali.

Forme, funzioni e pattern di fenomeni di disfluenza e gesti per la gestione del parlato di guide turistiche.³

Abstract

The literature provides increasing evidence that co-verbal gestures partake in utterances. This position is supported by the observation, in several languages, that a suspension of speech due to planning issues often corresponds to a suspension of gestural activity. However, studies on the correlation between speech disfluency phenomena and co-occurring gestures differ considerably over methodological approaches and mostly concern dyadic interactions produced under highly controlled conditions. A comprehensive and dynamic view of the simultaneous development of speech and gesture production at places in communication where speakers intervene to manage production issues is still lacking. This study is based on productions from a real-life communicative context, namely, visits of museum heritage led by expert guides. The representative efficacy of a method for the analysis of disfluency phenomena in a bimodal perspective, at both the phono-articulatory and gestural levels, is proposed and verified.

1. Introduzione

La comunicazione umana nella modalità parlata può essere descritta come un'attività complessa in cui i parlanti sono coinvolti contemporaneamente in diversi processi continui: la pianificazione del messaggio che si vuole trasmettere, la sua codifica e produzione linguistica, la ricezione e percezione della produzione propria e dell'interlocutore (Levelt 1989). Si tratta di operazioni continue ma non per forza lineari in quanto i parlanti co-costruiscono l'interazione in corso d'opera e possono pertanto avere bisogno di sospendere la produzione per guadagnare tempo aggiuntivo per l'elaborazione di quanto vogliono dire o correggere quanto già detto se riconosciuto come problematico per la comunicazione (Lickley 2015). In questo senso fenomeni come pause, riempitivi, prolungamenti di segmenti fonici di parola, ripetizioni, auto-correzioni, cambi di progetto, spesso descritti come "fenomeni di disfluenza", rappresentano elementi normali del parlato che lo caratterizzano in

¹ Università degli Studi di Napoli Federico II.

² Università di Catania.

³ Questo articolo è il risultato della collaborazione tra gli autori. Tuttavia, a fini esclusivamente accademici Loredana Schettino è responsabile delle §§ 1, 2.1, 2.3, 3.1, 3.2.1, 3.3 e 4, Emanuela Campisi delle §§ 2.2, 2.3 e 3.2.2, Antonio Origlia della § 3.4. Tutti gli autori sono responsabili della § 5.

quanto strumenti linguistici a disposizione dei parlanti per gestire in maniera efficace i processi complessi sottesi alla comunicazione parlata (Allwood *et al.* 1990, Voghera 2017).

Quest'ultima, in contesti naturali, non si basa solo sull'uso del canale fonico-uditivo e sulla produzione di segni vocali, ma tende a sfruttare in maniera cooperativa e integrata diverse modalità a disposizione date le specifiche condizioni di produzione e ricezione. Per modalità comunicativa si può intendere un meccanismo semiotico costituito dal complesso insieme di relazioni fra diverse componenti, ovvero le condizioni enunciative e pragmatiche e i canali a disposizione, le quali contribuiscono a veicolare significati attraverso manifestazioni espressive loro correlate (Voghera 2017). In quest'ottica è possibile descrivere l'attività comunicativa parlata come intrinsecamente multimodale. In particolare, nel parlato le informazioni acustiche e visive possono essere integrate con la produzione di gesti delle mani (i cosiddetti "gesti co-verbali" o "*co-speech gestures*") che accompagnano il discorso per definire, completare o rafforzare il significato degli enunciati (cfr. Campisi 2018). Sebbene sia stato dibattuto il ruolo dei gesti rispetto alla produzione linguistica parlata, moltissimi studi hanno fornito prove empiriche a supporto della cooperazione e integrazione fra gesti e parlato nella trasmissione di significati piuttosto che dell'uso dei gesti come mero supporto in caso di difficoltà. È stato quindi ampiamente dimostrato che i gesti co-verbali partecipano allo sforzo comunicativo del parlante interagendo con il parlato sul piano prosodico, sintattico, semantico e pragmatico (McNeill 1992, Kendon 2004).

A tal proposito, sono rilevanti gli studi sulla relazione fra parlato e gesti in corrispondenza di fenomeni di disfluenza. Nello specifico, è stato possibile osservare che in tutte le lingue studiate le disfluenze nel parlato sono raramente accompagnate da un gesto e spesso corrispondono all'interruzione anche del gesto in corso e del mantenimento della posizione al momento dell'interruzione del movimento (Seyfeddinipur 2006, Graziano, Gullberg 2018). Ciò ha messo in evidenza come indagini sulle regolarità d'occorrenza di eventi disfluenti e sulla loro co-occorrenza con gesti co-verbali possano fornire indicazioni sui processi alla base della significazione e della gestione della propria produzione comunicativa (Graziano, Gullberg 2018).

Tuttavia, sebbene sia presente in letteratura una sempre maggiore spinta a cogliere la dinamica della relazione fra gesti e parlato attraverso lo studio della loro interazione in casi di disfluenza, questi studi differiscono notevolmente per la varietà degli approcci metodologici adottati, ad esempio rispetto alla selezione dei fenomeni identificati come "disfluenze", all'identificazione dei gesti e delle fasi gestuali considerate per l'allineamento con le unità disfluenti nel parlato. Inoltre, essi riguardano per lo più interazioni diadiche prodotte in laboratorio, oppure in condizioni altamente controllate. Quindi manca ancora una descrizione coerente delle disfluenze in prospettiva multimodale. In un lavoro recente, Kosmala (2022) propone un approccio multimodale all'analisi delle disfluenze supportato da osservazioni qualitative secondo l'impianto derivante dalla linguistica interazionale, ma

risulta ancora difficile quantificare le osservazioni qualitative in modo da cogliere regolarità nella dinamica dell'interazione fra fenomeni di disfluenza e gesti nel processo continuo della comunicazione parlata. Questo studio mira ad osservare il ruolo svolto dalle disfluenze nella gestione della produzione parlata in italiano e la loro interazione con gesti co-verbali sia sul piano formale che funzionale considerando produzioni in un contesto comunicativo reale specifico, vale a dire il parlato divulgativo prodotto da guide turistiche per la descrizione di beni museali, e proponendo un metodo per l'osservazione di regolarità nella co-produzione di fenomeni vocali e gestuali caratterizzanti eventi disfluenti nella continuità del parlato.

2. *Quadro teorico*

2.1 Fenomeni di disfluenza per la gestione del parlato

Il termine “disfluenze” è usato in letteratura per fare riferimento a una classe eterogenea di fenomeni tipici della lingua parlata come cambi di progetto, auto-correzioni, ripetizioni, riempitivi, allungamenti segmentali, pause che sembrerebbero alterare l'ideale flusso del parlato. Trattandosi di fenomeni oggetto di interesse per studiosi di diversi ambiti, è possibile trovare notevoli divergenze nella loro definizione terminologica, le quali riflettono differenze nella concettualizzazione di “fluenza” e nella definizione tassonomica degli elementi inclusi fra i cosiddetti “fenomeni di disfluenza” a seconda di scopi di studio specifici e relativi approcci di analisi. Per citare qualche esempio⁴, si parte dal termine *dysfluency*, usato per far riferimento a fenomeni di disfluenza *atipici* legati a condizioni patologiche rispetto a quelli *tipici* della lingua parlata (Wingate 1984), per passare da “*own speech management phenomena*”, per far riferimento all'insieme di fenomeni impiegabili come strumento di gestione della propria produzione linguistica (Allwood *et al.* 1990), a *fluenzemi*, per identificare questi fenomeni come indicatori quantificabili della percezione di fluenza nel parlato di apprendenti rispetto a quello di nativi di una lingua (Götz 2013), fino all'impiego di parentesi tonde per il prefisso *dis-* di (*dis*)*fluencies*, per sottolineare l'ambiguità della valenza funzionale di questi fenomeni a seconda del contesto d'occorrenza (Crible 2018, Kosmala 2021).

Nonostante tale mancanza di accordo, è ormai comunemente riconosciuto che l'occorrenza dei fenomeni di disfluenza rappresenti la norma piuttosto che l'eccezione nel parlato spontaneo, con una frequenza media di circa 6-10 fenomeni ogni 100 parole (cfr. Bortfeld *et al.* 2001 e Lickley 2015), e che l'idea della fluenza nel parlato come corrispondente a un ininterrotto e regolare di un flusso di parole in enunciati ben formati possa essere considerata irrealistica come un movimento privo di attrito (Ginzburg *et al.* 2014).

In effetti, oltre alla pervasività è stato possibile osservare che l'occorrenza di questi fenomeni segue schemi regolari risultanti dal loro impiego nell'attività *self-monitoring* svolta dal parlante (Levelt 1989, Shriberg 1994). Secondo il modello del

⁴ Per una rassegna terminologica si vedano Eklund (2004), Crible (2017).

linguaggio proposto da Levelt (1983, 1989), i parlanti sono in grado di monitorare e controllare l'appropriatezza intenzionale e contestuale e la correttezza linguistica della propria produzione su un doppio circuito, *double perceptual loop*: l'*inner speech* non ancora pronunciato (dunque durante le fasi di pianificazione o di codifica linguistica, prima dell'articolazione) e l'*overt speech* pronunciato (dunque durante o dopo la fase di articolazione). Sulla base di questa attività, i parlanti possono decidere di sospendere temporaneamente l'erogazione del discorso e guadagnare tempo per la soluzione di problemi di produzione pre-articolatoria, ad esempio attraverso silenzi, prolungamenti segmentali, riempimenti, o alterare sequenze già pronunciate, ad esempio attraverso l'inserimento, la cancellazione, la sostituzione di alcuni elementi. A questi ultimi può essere attribuita una funzione retrospettiva e sono stati descritti pertanto come *backward-looking disfluencies*, mentre ai fenomeni realizzati per coprire tempi aggiuntivi necessari per la pianificazione e codifica del messaggio è attribuibile una funzione prospettiva, e sono stati descritti come *forward-looking disfluencies* (Hieke 1981, Ginzburg *et al.* 2014).

In quanto strumenti linguistici di cui i parlanti dispongono per gestire efficacemente i processi online di pianificazione, codifica, articolazione e ricezione del discorso (Allwood *et al.* 1990; Levelt 1989), i fenomeni di disfluenza possono rientrare fra i correlati linguistici funzionali della modalità parlata (Voghera 2017) ed essere considerati come *finestra* sulla natura dei processi sottostanti la produzione e percezione della comunicazione parlata (Chafe 1980, Shriberg 2001).

2.2 Gesti co-verbali e produzione parlata

C'è ormai ampio consenso in letteratura sul fatto che i gesti co-verbali sono da considerare a pieno titolo parte integrante dell'enunciato. Dopo una prima fase in cui i *gesture studies* avevano come obiettivo principale dimostrare come tali movimenti contribuiscano in maniera pervasiva alla costruzione del significato, la crescente presa di consapevolezza della loro integrazione col parlato a livello semantico e temporale ha avuto come conseguenza un aumento di interesse nei confronti dei meccanismi soggiacenti alla produzione di un messaggio multimodale che integri componenti proposizionali con quelle legate alle immagini mentali (McNeill 1992).

A differenza di alcune teorie che ricercano l'architettura cognitiva responsabile della produzione dei gesti nei meccanismi soggiacenti alla produzione di azioni indipendenti dal parlato (Hostetter & Alibali 2008), alcune proposte suggeriscono che, quando è coinvolto nella produzione di gesti, il sistema motorio è influenzato anche da processi di pianificazione del parlato (Kita & Özyürek 2003); altre ancora, in modo più radicale, partono dal presupposto che parole e gesti, in quanto componenti dell'atto comunicativo, sono entrambi gestiti da un processo centrale che controlla la produzione linguistica (che nel modello di Levelt corrisponde al *conceptualizer*) e, come tali, pianificati insieme (de Ruiter 2000; 2007).

Una visione di questo tipo consente di superare un approccio riduttivo alla gestualità, in cui ad esempio ci si chiede se il gesto abbia esclusivamente una finalità compensativa, oppure in cui ci si interroga solo sul contributo che il singolo gesto

apporta al corrispondente immediato nel parlato, per soffermarsi invece sul messaggio nel suo insieme: un flusso più o meno lungo in cui le due modalità si intrecciano in modo dinamico e la cui organizzazione dipende dall'intreccio di intenzioni comunicative, condizioni del discorso, adattamento al destinatario e problemi di produzione.

2.3 Fenomeni di disfluenza e gesti co-occorrenti

Lo studio della co-occorrenza fra gesti e disfluenze nel parlato è stato riconosciuto come particolarmente utile per fornire indicazioni sul tipo di relazione che sussiste fra lingua parlata e gestualità. In letteratura è possibile trovare osservazioni discordanti sulla relazione temporale fra la produzione di gesti e marcatori di disfluenza spesso legate a questioni di natura metodologica, considerato che questi studi possono essersi basati sull'osservazione di diversi tipi e parti di gesto (Graziano, Gullberg 2018). Tuttavia, si riscontra concordanza nell'osservare che i gesti vengono prodotti per lo più in corrispondenza di parlato "fluente" e molto meno frequentemente in sovrapposizione con fenomeni di disfluenza (Kosmala 2021). Nondimeno è interessante studiare questa relazione in quanto può fornire indicazioni sulle dinamiche alla base dell'attività comunicativa fonico-gestuale intesa come processo continuo e integrato.

I primi studi di questo genere si basano sull'ipotesi che i gesti rappresentino uno strumento di compensazione in caso di difficoltà nel linguaggio (Krauss, Hadar 1999) o che, considerata la sincronizzazione fra sospensioni nel parlato e nei movimenti gestuali, questi possano segnalare l'arrivo di una pausa di pianificazione linguistica (Butterworth e Beattie 1987). In particolare, Graziano e Gullberg (2018) sottolineano che la sospensione dell'attività gestuale in corrispondenza di disfluenze nel parlato supporta l'idea di un sistema vocale-gestuale integrato e che l'osservazione di casi di co-occorrenza sia con gesti referenziali che pragmatici (Kendon 2004) indica che, in questi casi, i parlanti possono non solo cercare di compensare le loro difficoltà espressive attraverso gesti referenziali, ma anche usare gesti per marcare e fornire informazioni sul discorso. Ciò sembrerebbe in linea con l'interpretazione proposta da de Ruiter (2000: 293), basata sul modello di Levelt, per cui il modulo di controllo della produzione linguistica (*conceptualizer*) può individuare (attraverso i *feedback* interni ed esterni derivanti dal *double-perceptual loop*) problemi temporanei nel parlato e compensare trasmettendo parte dell'intenzione comunicativa attraverso la modalità gestuale.

Questi studi tendono a concentrarsi su alcuni tipi di fenomeni generalmente rientranti nella categoria "disfluenze", cioè su elementi di sospensione o "interruzione" del parlato (fenomeni di esitazione come pause, sia piene che silenti, prolungamenti, interruzioni di parola) mentre minore attenzione è riservata alla loro distinzione funzionale, eccezion fatta per lo studio in cui Seyfenddinipur (2006) osserva che fenomeni di disfluenza con funzione diversa possono correlare con diversi tipi di gesti: una sospensione del parlato può correlare con una sospensione anche nei

gesti mentre un'autocorrezione può correlare con una ripetizione del gesto prodotto durante l'articolazione vocale della parte "corretta".

Manca ancora una visione globale e dinamica del contemporaneo sviluppo della produzione vocale e gestuale nei punti della comunicazione in cui i parlanti intervengono sotto la spinta della propria attività di controllo (*monitoring*, Levelt 1989). Nel tentativo di raggiungere tale scopo Kosmala (2021, 2022) propone di descrivere fenomeni di disfluenza identificandone i *marker* nel contesto d'occorrenza rispetto a più livelli di analisi (vocale, sintattica, gestuale) e supportandone l'analisi quantitativa con una più dettagliata analisi qualitativa.

Per rispondere all'esigenza di individuare sistematicità nella relazione fra fenomeni gestuali e vocali e tenerne in considerazione il carattere continuo, questo studio avanza una proposta metodologica basata su un'osservazione di sequenze regolari di co-occorrenza che permetta di ricostruire *pattern* di sviluppo della produzione vocale e gestuale in prossimità di disfluenze.

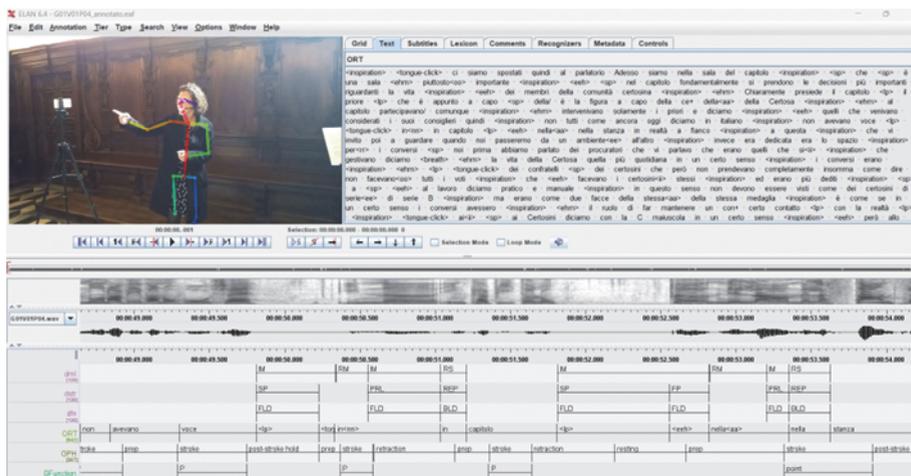
3. Metodo

3.1 Dati

Lo studio che presentiamo si basa sull'osservazione delle regolarità di co-occorrenza di gesti e fenomeni di disfluenza presenti in dati estratti dal corpus CHROME (Origlia *et al.* 2018) il quale è stato raccolto nell'ambito del Progetto PRIN CHROME (*Cultural Heritage Resources Orienting Multimodal Experiences*) per le analisi di dati multimodali da cui derivare modelli di comportamento comunicativo applicabili alla progettazione di agenti virtuali per la fruizione di beni storico-artistici. L'analisi riguarda quindi uno specifico tipo di parlato prodotto in un contesto comunicativo reale, quello delle guide turistiche. Si tratta di parlato per lo più monologico caratterizzato da un elevato grado di pianificazione del discorso e dalla relazione asimmetrica tra la guida e uditorio.

Il corpus consiste di registrazioni audio-video di visite guidate tenute da tre guide esperte presso la Certosa di San Martino a Napoli. Ciascuna guida (G) tiene 4 visite (V) della durata di circa un'ora suddivise in sei punti di interesse (P: *il pronao; il chiostro grande; il parlatorio; la sala del capitolo; il coro; la cappella del tesoro*). Per questo studio esplorativo è stata considerata la registrazione audio-video della descrizione della sala del capitolo tenuta dalla prima guida durante la sua prima visita (G01V01P04). Quest'ultima è composta da 673 parole pronunciate in 5 minuti e 46 secondi (circa 117 parole al minuto). Su questi dati sono state condotte l'annotazione dei fenomeni di disfluenza e quella dei gesti co-verbali in maniera indipendente secondo i criteri descritti nei seguenti paragrafi (cfr. §§ 3.1.1 e 3.1.2). Come strumento di lavoro è stato adottato il software ELAN (2020, Sloetjes, Wittenburg 2008) il quale permette di operare agevolmente annotazioni multilivello di file audio-video (Figura 1).

Figura 1 – Esempio di annotazione multilivello condotta in ELAN



3.2 Annotazione

3.2.1 Annotazione dei fenomeni di disfluenza

L'annotazione dei fenomeni di disfluenza è stata svolta dalla prima autrice considerando solo il segnale acustico e seguendo uno schema articolato su più livelli per integrare l'identificazione delle strutture formali dei fenomeni (Shriberg 1994, Eklund 2004) e delle loro funzioni nel contesto di occorrenza (Ginzburg et al. 2014). Lo schema di annotazione comprende i seguenti livelli (Schettino 2022):

1. *Disfluency Model (dml)*, sul primo livello vengono individuate le regioni in cui può articolarsi un evento disfluente, ovvero la regione della stringa pronunciata che viene corretta (Reparandum, RM), quella dove si realizza la correzione (Reparans, RS) e quella in cui si realizza la sospensione dell'articolazione del messaggio (Interregnum, IM, cfr. Shriberg, 1994);

2. *Disfluency Structure (dstr)*, sul secondo livello vengono individuati i tipi di struttura che realizzano le regioni disfluente (Eklund, 2004), ovvero inserimenti (*Insertion, INS*), cancellazioni (*Deletion, DEL*), sostituzioni (*Substitution, SUB*), ripetizioni (*Repetition, REP*), pause silenti (*Silent Pause, SP*), allungamenti segmentali (*Prolongation, PRL*), pause piene (*Filled Pause, FP*), pausa piene lessicalizzate (*Lexicalized Filled Pause, LFP*);

3. *Disfluency Function (dfn)*, sul terzo livello, a ogni elemento disfluente viene assegnata la sua funzione principale, retrospettiva (*Backward-Looking Disfluency, BLD*) o prospettiva (*Forward-Looking Disfluency, FLD*, Ginzburg et al. 2014).

L'identificazione di questi fenomeni non si basa su misure assolute, ma sul contesto d'occorrenza seguendo un approccio pragmatico (Lickley 2015), il che implica un giudizio percettivo soggettivo. Pertanto, l'affidabilità del sistema è stata testata misurando l'accordo fra due annotatori esperti attraverso il calcolo del Kappa di Cohen ($\kappa = 0,87$, *good/almost perfect agreement*, Landis, Koch 1977).

3.2.2 Annotazione dei gesti

L'annotazione dei gesti è stata effettuata dalla seconda autrice seguendo Kendon (1980; 2004). Il flusso gestuale è stato segmentato in un primo livello, senza accesso al parlato, in *gesture phrases* (GPH, sulle ragioni per cui abbiamo scelto di non tradurre il termine in italiano si veda Cutugno, Campisi 2022), composte da una fase di *preparazione* (*preparation*), in cui le mani (o la mano) iniziano a muoversi dalla posizione di riposo e ad assumere una certa configurazione, e da uno *stroke*, definito come “la fase dell’escursione in cui le dinamiche del movimento di “sforzo” e di “configurazione” si manifestano con la massima chiarezza” (Kendon 2004, p. 112; trad. nostra). Alle fasi di preparazione e di *stroke* sono state aggiunte una fase di *retroazione* (*retraction* o *recovery*) e una di *riposo* (*resting*), di lunghezza variabile. La seguente sequenza esemplifica le fasi descritte (Figura 2).

Figura 2 – Esempio di segmentazione del flusso gestuale



Gli *stroke* individuati sono stati ulteriormente analizzati in un livello successivo, a seconda della funzione prevalente che assolvono, in gesti con funzione *referenziale*, gesti con funzione *pragmatica*, gesti *deittici* e gesti *batonici* (*beats*). I gesti con funzione referenziale sono quei gesti che “forniscono una rappresentazione di un aspetto del contenuto di un enunciato” (Kendon 2004, p. 160, traduzione nostra): essi possono, ad esempio, modellare la forma di un referente oppure riprodurre un’azione. I gesti con funzione pragmatica, invece, non forniscono una rappresentazione, ma agiscono sull’enunciato, ad esempio fornendo indicazioni su come esso vada interpretato oppure marcando la struttura del discorso (Kendon 2004, p. 225). I gesti deittici proiettano un “vettore, cioè un segmento orientato e dotato di una direzione e di un verso, che usiamo principalmente allo scopo di attirare l’attenzione di qualcuno su qualcosa” (Campisi 2018, p. 38). Infine, i *beats* (o gesti batonici) sono movimenti bifasici, solitamente senza alcuna funzione prevalente se non quella di marcare il ritmo del discorso a cui si accompagnano (McNeill 1992).

3.3 Frequenze d’occorrenza

In primo luogo, è stata svolta un’analisi quantitativa delle occorrenze:

- dei fenomeni di disfluenza, considerandone la frequenza degli elementi disfluenti (annotati sul piano strutturale, ovvero inserimenti, cancellazioni, sostituzioni, pause, ...) e della loro funzione principale (prospettiva e retrospettiva);
- dei gesti co-verbali, considerandone le fasi di articolazione (*gesture phrases*) e funzioni prevalenti associate a ciascuna unità;

- dei casi di sovrapposizione temporale fra unità disfluenti e gestuali (culminanti nella fase di *stroke*).

3.4 Analisi dei pattern

Successivamente, sulla base delle annotazioni, sono state analizzate le regolarità nelle sequenze gestuali considerando la loro co-occorrenza con fenomeni di disfluenza. A questo scopo, il livello di annotazione delle fasi gestuali (GPH) è stato unito al livello di annotazione delle regioni disfluenti (dml) in un unico livello in cui nei casi di sovrapposizione viene aggiunta, come suffisso, l’etichetta della regione disfluente all’etichetta gestuale. Per cui alle etichette relative alle fasi gestuali sovrapposte a disfluenze è aggiunto il suffisso “IM”, in caso di sovrapposizione a un intervallo *Interregnum*, “RM”, in caso di sovrapposizione a un intervallo *Reparandum* o “RS”, per le sovrapposizioni con un intervallo *Reparans*. Le sequenze di etichette presenti su questo nuovo livello integrato sono state analizzate considerando i loro bigrammi, ossia le coppie di etichette gestuali che occorrono consecutivamente. A partire dalla frequenza di ciascun bigramma osservato, è stata generata una matrice di transizione per rappresentare la probabilità di osservare una transizione da un’etichetta a tutte le altre. Dalla matrice di transizione è possibile stimare le sequenze di etichette più probabili che si possono osservare nel materiale annotato, il che permette di rappresentare la sovrapposizione discorso-gesto nel flusso della produzione in corso.

4. Risultati

4.1 Disfluenza bimodale: frequenze d’occorrenza

Nel dataset di riferimento sono stati individuati 141 fenomeni di disfluenza. Come riportato in Tabella 1 (e illustrato dalle colonne blu in Figura 4), si tratta per lo più di pause piene (34%), seguite da allungamenti segmentali (20%), pause silenti (18%), ripetizioni (14%), mentre decisamente meno frequenti risultano casi di sostituzione (4%), inserzione (2%), cancellazione (1%).

Sul piano funzionale, il numero di fenomeni cui è attribuita funzione prospettiva (113, 80%) è nettamente superiore a quello dei fenomeni con funzione retrospettiva (28, 20%).

Tabella 1 – Frequenza d’occorrenza – numero (percentuale sul totale) – dei diversi tipi di fenomeni di disfluenza individuati

	DEL	SUB	INS	REP	SP	FP	PRL	LFP
N(%)	1(1%)	5(4%)	3(2%)	20(14%)	25(18%)	47(34%)	28(20%)	9(7%)

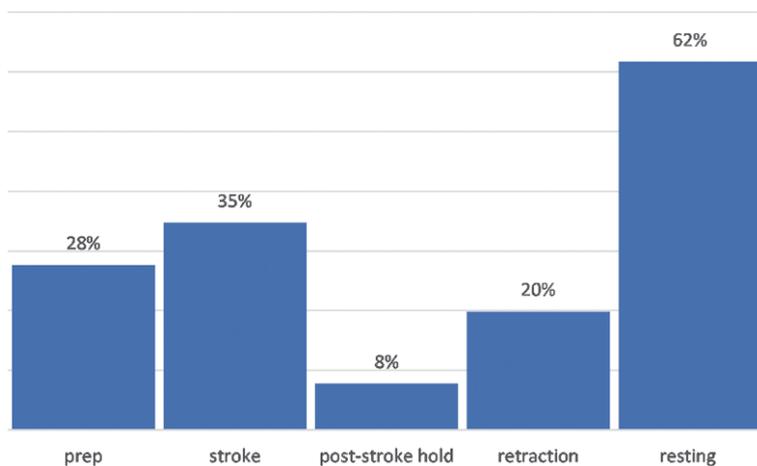
Per quanto riguarda i gesti, sono stati identificati 123 *stroke*, preceduti da altrettante fasi di preparazione e seguiti nel 43% dei casi da fasi di *retraction* (53) e nel 24% dei

casi da fasi di *post-stroke hold* (29). Inoltre, sono stati annotati 41 intervalli corrispondenti a fasi di riposo. A gran parte degli *stroke* è associata funzione pragmatica (74%), un quinto di essi è costituito da gesti deittici (20%) mentre sono state individuate pochissime occorrenze di gesti referenziali (3%) e *beat* (3%).

Passando alla considerazione dei casi di co-occorrenza fra fasi gestuali e fenomeni di disfluenza, la maggior parte delle fasi di *stroke* non si sovrappone ad alcun fenomeno di disfluenza (64%).

Viceversa, si riscontra che nella maggior parte dei casi i fenomeni di disfluenza occorrono in corrispondenza di fasi di riposo (62%), mentre risultano in minoranza casi di accavallamento con fasi di preparazione, raggiungimento dell'apice e ritrazione del gesto (Figura 3). Si noti che le percentuali riportate in Figura 3 sono calcolate sul numero di fenomeni di disfluenza e superano il 100% in quanto ciascun fenomeno può sovrapporsi a più di una fase gestuale.

Figura 3 – Frequenza di co-occorrenza (%) di tutti i fenomeni di disfluenza con le diverse fasi gestuali



Le figure 4 e 5 illustrano la distribuzione delle sovrapposizioni fra fasi gestuali e disfluenze suddivise per tipo (Figura 4) e funzione principale (Figura 5). Per quel che riguarda il tipo, concentrandosi su quelli relativamente più frequenti, ovvero ripetizioni, pause silenziose, pause piene e prolungamenti, è interessante notare che le ripetizioni si distinguono in quanto i casi di sovrapposizione riguardano quasi in egual misura fasi di riposo e *stroke*, mentre non si riscontra co-occorrenza con fasi di preparazione. Pause silenziose, piene e prolungamenti rispettano le tendenze generali (cfr. Figura 3), ma nel caso delle pause piene le occorrenze non sovrapposte a fasi gestuali di riposo, co-occorrono per lo più con fasi di ritrazione o preparazione seguite da *stroke*. Considerando poi i fenomeni di disfluenza raggruppati per funzione principale ad essi associata, si nota che mentre i fenomeni con funzione prospettiva seguono le tendenze generali, o piuttosto contribuiscono significativamente a definire queste tendenze considerata la loro frequenza d'occorrenza nettamente superiore a

quella dei fenomeni con funzione retrospettiva, per questi ultimi non si riscontra la preferenza di sovrapposizione con fasi di riposo, bensì i casi di sovrapposizione riguardano in pari misura fasi di preparazione, *stroke* e riposo.

Figura 4 – Frequenza di occorrenza (%) dei fenomeni di disfluenza e di co-occorrenza con le diverse fasi gestuali per tipo

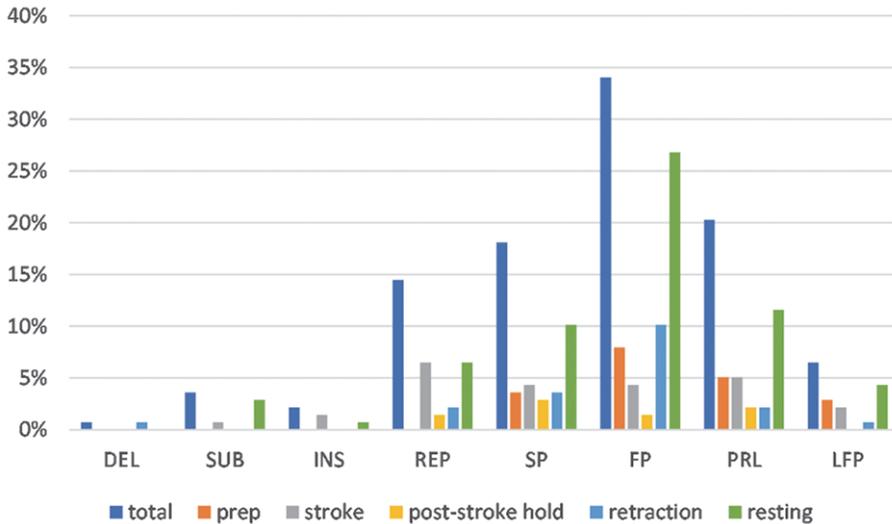
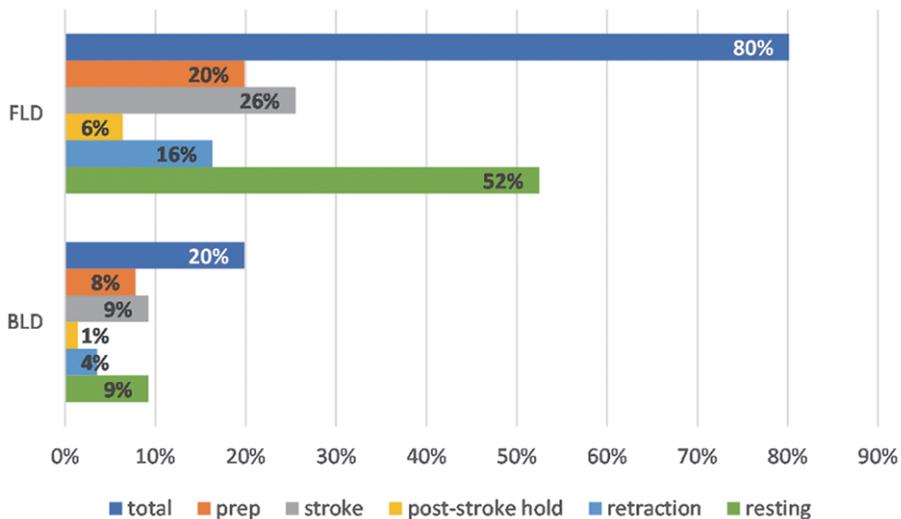


Figura 5 – Frequenza di occorrenza (%) dei fenomeni di disfluenza e di co-occorrenza con le diverse fasi gestuali per funzione



cellazione, sostituzione o inserzione di parti del messaggio) a fronte di un uso frequente di elementi come pause piene, prolungamenti segmentali o pause silenti per sospendere l'articolazione del messaggio e guadagnare tempo per la sua pianificazione. La frequenza di questi fenomeni nel parlato, in una certa misura pre-strutturato, di esperti del mestiere ne suggerisce il valore positivo di supporto al raggiungimento dello scopo comunicativo.

Per quanto riguarda i gesti, alla maggior parte degli *stroke* individuati è associato un valore pragmatico, si tratta quindi di gesti impiegati per fornire all'interlocutore indicazioni sulla struttura del discorso e sul modo in cui esso vada interpretato.

Come atteso, solo una minoranza delle fasi di *stroke* si sovrappone a fenomeni di disfluenza, i quali co-occorrono per lo più con fasi di riposo. Tuttavia, è interessante notare come i casi di sovrapposizione tendano a differire per tipo e funzione principale dei fenomeni di disfluenza interessati. Il che può evidenziare differenze nel ruolo dei fenomeni di disfluenza nel processo di produzione e gestione del messaggio a seconda della loro forma (tipo di elementi) e funzione.

Inoltre, la matrice di transizione permette di evidenziare regolarità nella sequenza di fasi gestuali e fenomeni di disfluenza co-occorrenti. In questo caso specifico, emerge una certa regolarità dei casi in cui la guida compie un gesto, poi il movimento è ritratto e si ferma durante una pausa di pianificazione per poi riprendere successivamente (casi di *stroke*, seguiti da posizioni di ritrazione e poi di riposo durante una sospensione nell'articolazione del messaggio, seguiti da una fase di preparazione). Si osserva poi un minor numero di casi in cui alla sospensione nell'articolazione si sovrappongono una fase di preparazione e lo *stroke* successivo.

Pur consapevoli della quantità limitata dei dati analizzati e dell'esigenza di considerare un dataset di riferimento più ampio e vario per poter valutare il grado di generalizzabilità delle osservazioni, questo studio ha permesso di testare il metodo di analisi proposto e l'efficacia della sua capacità rappresentativa per l'analisi di fenomeni di disfluenza in prospettiva bimodale, sul piano fono-articolatorio e gestuale, e del loro sviluppo nel flusso continuo della comunicazione parlata.

Ringraziamenti

Lavoro svolto con il supporto del progetto PRIN "Cultural Heritage Resources Orienting Multimodal Experience (CHROME)" #B52F15000450001.

Bibliografia

- Allwood, Jens & Nivre, Joakim & Ahlsén, Elisabeth. 1990. Speech management – on the non-written life of speech. *Nordic Journal of Linguistics* 13, 3-48. <https://doi.org/10.1017/S0332586500002092>
- Bortfeld, Heather & Leon, Silvia D. & Bloom, Jonathan E. & Schober, Michael. F. & Brennan, Susan E. 2001. Disfluency rates in conversation: Effects of age, relationship, topic, role, and gender. *Language and speech* 44 (2), 123-147.

- Butterworth, Brian & Beattie, Geoffrey. 1978. Gesture and Silence as Indicators of Planning in Speech. In Campbell, Robin N. & Smith, Philip T. (a cura di), *Recent Advances in the Psychology of Language: Formal and Experimental Approaches*, 347-360. Boston: Springer.
- Campisi, Emanuela. 2018. *Che cos'è la gestualità*. Roma: Carocci.
- Chafe, Wallace L. 1980. Some reasons for hesitating. In Dechert, Hans W. & Raupach, Mangred (a cura di), *Temporal variables in speech*, 169-180. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Crible, Ludivine. 2018. *Discourse markers and (dis)fluency: Forms and functions across languages and registers*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Cutugno, Francesco & Campisi, Emanuela. 2022. Linguistica applicata alle esperienze di cultura digitale. Analisi multimodale nel progetto CHROME. In Saturno, Jacopo & Spreafico, Lorenzo (a cura di), *Fare linguistica applicata con le Digital Humanities*, 9-25. Milano: Officinaventuno.
- de Ruijter, Jan Peter. 2000. The production of gesture and speech. In McNeill, David (a cura di), *Language and gesture*, 284-311. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- de Ruijter, Jan Peter. 2007. Postcards from the mind: The relationship between speech, imagistic gesture, and thought. *Gesture* 7(1), 21-38.
- Eklund, Robert. 2004. *Disfluency in Swedish human-human and human-machine travel booking dialogues* (Doctoral dissertation). Linköping University Electronic Press.
- Ginzburg, Jonathan & Fernández, Raquel & Schlagen, David. 2014. Disfluencies as intra-utterance dialogue moves. *Semantics and Pragmatics* 7 (9), 1-64. <https://doi.org/10.3765/sp.7.9>
- Götz, Sandra. 2013. *Fluency in native and nonnative English speech*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Graziano, Maria & Gullberg, Marianne. 2018. When speech stops, gesture stops: Evidence from developmental and crosslinguistic comparisons. *Frontiers in Psychology* 9, 879.
- Hieke, Adolf E. 1981. A content-processing view of hesitation phenomena. *Language and Speech* 24 (2), 147-160.
- Hostetter, Autumn B. & Alibali, Martha W. 2008. Visible embodiment: Gestures as simulated action. *Psychonomic bulletin & review* 15, 495-514.
- Kendon, Adam. 1980. Gesticulation and speech. Two aspects of the process of utterance. In Key, Mary R. (a cura di), *The relation of verbal and non-verbal communication. Contributions to the Sociology of Language* 25, 207-227. The Hague: De Gruyter Mouton.
- Kendon, Adam. 2004. *Gesture. Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kita, Sotaro, & Özyürek, Asli. 2003. What does cross-linguistic variation in semantic coordination of speech and gesture reveal? Evidence for an interface representation of spatial thinking and speaking. *Journal of Memory and Language* 48, 16-32.
- Kosmala, Loulou. 2021. *A multimodal contrastive study of (dis)fluency across languages and settings: Towards a multidimensional scale of inter-(dis)fluency* (Tesi dottorale). Sorbonne Nouvelle.

Kosmala, Loulou. 2022. Rethinking (dis)fluency within the scope of interactional linguistics and gesture studies. *Studia ubb. philosophia* 67(2), 49-66. <https://doi.org/10.24193/subbphil.2022.2.03>

Krauss, Robert M. & Hadar, Uri. 1999. The role of speech-related arm/hand gestures in word retrieval. In Messing, Lynn S. & Campbell, Ruth (a cura di), *Gesture, speech and sign*, 93-116. Oxford: Oxford University Press.

Landis, Richard J., & Koch, Gary. G. 1977. The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 159-174.

Levelt, Willelm J. M. 1983. Monitoring and self-repair in speech. *Cognition* 14 (1), 41-104.

Levelt, Willelm J. M. 1989. *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge: MIT Press. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90026-4](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90026-4)

McNeill, David. 1992. *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*. Chicago: Chicago University Press.

Origlia, Antonio & Savy, Renata & Poggi, Isabella & Cutugno, Francesco & Alfano, Iolanda & D'Errico, Francesca & Vincze, Laura & Cataldo, Violetta. 2018. An audiovisual corpus of guided tours in cultural sites: Data collection protocols in the chrome project. 2018 AVI-CH Workshop on Advanced Visual Interfaces for Cultural Heritage, 2091, 1-4.

Schettino, Loredana. 2022. *The Role of Disfluencies in Italian Discourse. Modelling and Speech Synthesis Applications*. (Tesi dottorale). Università degli Studi di Salerno, Salerno.

Seyfeddinipur, Mandana. 2006. *Disfluency: Interrupting speech and gesture* (Tesi dottorale). Radboud University Nijmegen, Nijmegen. doi:10.17617/2.59337.

Shriberg, Elizabeth E. 1994. *Preliminaries to a theory of speech disfluencies* (Tesi dottorale). University of California.

Shriberg, Elizabeth E. 2001. To 'errrr' is human: Ecology and acoustics of speech disfluencies. *Journal of the international phonetic association* 31 (1), 153-169.

Slotjes, Han & Wittenburg, Peter. 2008. Annotation by category-ELAN and ISO DCR. In Proceedings of the 6th international Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008), 816-820.

Voghera, Miriam. 2017. *Dal parlato alla grammatica*. Roma: Carocci.

Wingate, Marcel E. 1987. Fluency and disfluency; illusion and identification. *Journal of Fluency Disorders* 12 (2), 79-101.

GABRIELLA SGAMBATI¹

Multimodalità e *Linguistic Landscape*. Applicazioni alla didattica della lingua tedesca

Abstract

This study explores the potential application of multimodality in linguistic landscape [LL] to the language teaching context. Specifically, this study focuses on leveraging the visual channel through images to offer a novel approach to enhancing the understanding of the German language via the linguistic landscape of a region. Materials from the Linguistic Landscape Südtirol (LLSüdtirol) corpus were employed for this purpose. The corpus consists of 690 photos of signs collected and cataloged in 2022-2023 in Alto Adige/Südtirol, a province chosen for its linguistically complex situation. Working with a diverse range of linguistic landscape elements in the modern urban space can provide foreign language learning groups with a deeper and more diversified insight into the respective language and foreign culture. In the appendix, three instructional sheets are presented for illustrative purposes. Each sheet includes a sign photo that allows learners not only to reflect on the different semiotic components contributing to meaning construction but also to identify types of translation and rewriting in the text-image combination.

1. *Introduzione*

In questo studio viene considerata la possibilità di applicazione della multimodalità dei segni del paesaggio linguistico [PL] al contesto glottodidattico; strumento di indubbia utilità, ormai utilizzato e consolidato nella didattica delle lingue straniere, il PL sollecita la riflessione linguistica e una maggiore consapevolezza nel processo di apprendimento². Nella didattica delle lingue straniere da diversi anni, ormai, l'attenzione è incentrata sul rapporto tra lingua e cultura; l'obiettivo più ambizioso è difatti il consolidamento negli apprendenti della consapevolezza linguistica e culturale (*Language and Cultural Awareness*³). Secondo il modello molto citato e apprezzato di Schmidt (1995), la consapevolezza occupa un ruolo centrale nell'ela-

¹ Università di Napoli L'Orientale.

² Sull'utilizzo del paesaggio linguistico nella didattica delle lingue si vedano, in particolare, Cenoz & Gorter (2008), Malinowsky (2020), Androutsopoulos (2021). Sul paesaggio linguistico come risorsa nell'apprendimento della seconda lingua, si vedano, fra gli altri, i dettagliati studi sulla didattica dell'italiano L2: Barni & Bagna (2015); Bagna *et al.* (2018); gli studi presenti nel volume Badstübner-Kizik & Janikova (2018) sono dedicati alla didattica delle lingue inglese, ceca, estone, polacca e tedesca (*DaF e DaZ*).

³ La definizione proposta dall'*Association for Language Awareness* di cosa si intenda con 'consapevolezza linguistica' ci appare come la più completa: "Explicit knowledge about language, and conscious

borazione delle strategie di apprendimento: la lingua non viene considerata quindi esclusivamente come strumento di comunicazione, ma viene essa stessa utilizzata come oggetto di riflessione. All'interno di un paesaggio linguistico l'eventuale presenza di più lingue offre delle ottime potenzialità didattiche per la promozione della consapevolezza linguistica⁴.

Come si mostrerà, il paesaggio linguistico è una fonte prolifica di materiali didattici che offrono uno spaccato multiforme della cultura quotidiana delle aree urbane. Il PL offre, di fatto, l'opportunità agli apprendenti di acquisire competenze in una lingua considerando non solo le *named languages*⁵ bensì le *displayed languages* (Shohamy 2015)⁶ che appaiono come parte di aggregati semiotici; in questo modo, è possibile per i docenti puntare altresì allo sviluppo di competenze multimodali. Quando si lavora con il paesaggio linguistico, in realtà, non ci si limita ad analizzare il linguaggio scritto, dato che esso viene utilizzato in connessione con altre risorse semiotiche, come immagini, simboli e, all'occorrenza, suoni (cfr. Shohamy & Gorter, 2009: 5)⁷. Il paesaggio linguistico promuove la sensibilizzazione verso la lingua che si studia, favorendo nell'insegnamento e nell'apprendimento l'utilizzo di diversi canali sensoriali; in particolar modo in questo studio si adopererà il canale visivo attraverso l'immagine.

Se da molti anni le immagini rappresentano un'importante risorsa per l'apprendimento delle lingue straniere soprattutto per veicolare e consolidare contenuti prettamente linguistico-grammaticali, è importante tener conto anche della forza narrativa ed emozionale che esse posseggono e non considerarle meramente come corredo del testo scritto (cfr. Casagrande 2019). Esse, infatti, attivano la motivazione, aiutano ad ampliare il lessico e a stimolare la produzione linguistica⁸.

Si propone, dunque, in questa sede, un modo diverso di servirsi dell'immagine per incrementare la conoscenza della lingua tedesca attraverso il paesaggio linguistico di un territorio.

Il fatto che l'input offerto dalle foto di segno non sia esclusivamente verbale, ma adoperi anche un altro linguaggio, stimolerà gli apprendenti a sviluppare la capaci-

perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use." http://www.languageawareness.org/?page_id=48 [09.05.2023].

⁴ In particolare, si vedano James & Garrett (1991); Gnutzmann (2010); Frijns *et al.* (2018).

⁵ Il dibattito sulle *named languages* è molto ampio e complesso. Con *named languages* si intendono le lingue 'socialmente costruite'. Secondo Ricardo Otheguy, Ofelia García e Wallis Reid (2015: 286) "a named language is defined by the social, political or ethnic affiliation of its speakers". García e colleghi elaborano un *framework* che rigetta la realtà delle *named languages*, sostenendo che gli individui multilingui non parlano lingue, ma piuttosto *translanguage*, facendo uso del proprio repertorio di risorse linguistiche in modo selettivo (cfr. Cummins 2021: 300).

⁶ Intendiamo qui le *displayed languages* nel senso più ampio, considerando anche le componenti multimodali e visive con cui le cosiddette *named languages* interagiscono sui segni (cfr. Bellinzona 2021: 46). I testi presenti nel paesaggio linguistico convivono spesso con elementi visivi che veicolano ulteriori significati.

⁷ In questa sede i suoni non verranno presi in considerazione.

⁸ Nella vasta bibliografia sull'utilizzo delle immagini nell'apprendimento/insegnamento delle lingue si vedano, fra gli altri, Delanoy (2017); Hallet (2010); Brambilla & Crestani (2018: 177-198).

tà di osservare con attenzione un'immagine e saperla descrivere per percepirne in modo critico il significato. Solo dopo il raggiungimento di questo primo obiettivo si potrà passare alla fase verbale e quindi allo sviluppo della competenza linguistica orale e scritta.

Sono stati utilizzati a tale scopo materiali provenienti dal corpus *LLSüdtirol* [Linguistic Landscape Südtirol], che consta di 690 foto di segni raccolti e catalogati da chi scrive insieme a Silvia Palermo, nel corso del 2022/2023 in alcuni centri dell'Alto Adige / Südtirol. La Provincia Autonoma di Bolzano è stata scelta alla luce della situazione linguistica particolarmente complessa che offre. Il suo panorama linguistico è infatti caratterizzato da una marcata eterogeneità, frutto della coesistenza di italiano, tedesco e ladino¹⁰, delle loro diverse varietà (standard e dialettali), delle numerose lingue straniere istituzionalizzate (principalmente inglese, ma anche francese, russo, spagnolo, cinese) e delle lingue di origine dei migranti. Ed è proprio la peculiarità del *Linguistic Landscape* dell'Alto Adige/Südtirol a renderlo così indicato a promuovere la valorizzazione e lo sviluppo della competenza plurilingue e pluriculturale¹¹. L'educazione plurilingue e interculturale si propone un duplice obiettivo: da un lato lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative in più lingue, dall'altro la promozione della consapevolezza della diversità linguistica e culturale. Lavorare con un'ampia gamma di elementi del paesaggio linguistico nello spazio urbano moderno può offrire ai gruppi di apprendimento nelle classi di lingua straniera una visione più profonda e diversificata della rispettiva lingua e cultura straniera.

Prima di descrivere gli elementi della multimodalità rintracciabili nel paesaggio linguistico e utilizzabili come risorsa didattica – in particolare della lingua tedesca, oggetto del presente studio – è importante definire cosa sia il paesaggio linguistico ed esplicitare la metodologia e la raccolta dati del corpus *LLSÜDTIROL*¹². Successivamente, verranno presentate a scopo esemplificativo tre schede didattiche: ognuna di esse comprende una/due foto di segno che consentirà agli apprendenti non solo di riflettere sulle diverse componenti semiotiche che contribuiscono alla costruzione del senso, ma anche di individuare i tipi di traduzione e riscrittura (Reh 2004; Kress 2010) nella combinazione testo-immagine.

⁹ Dato aggiornato al mese di giugno 2023.

¹⁰ Fra le più recenti delle numerose pubblicazioni sul contesto ladino in Alto Adige si segnalano in particolare: Videsott *et al.* (2023) e Salzmann & Videsott (2023).

¹¹ Prima concreta espressione del progetto e del lavoro sul LL come risorsa nella didattica del tedesco è in corso di stampa: Palermo & Sgambati (2024).

¹² Il corpus online *LLSÜDTIROL* è stato creato e gestito da Silvia Palermo e Gabriella Sgambati. Ogni immagine tratta dal corpus viene presentata con il suo ID per facilitarne la ricerca all'interno dello stesso, che è visionabile al seguente link [https://lingscape-app.uni.lu/pin/list/\[09.05.2023\]](https://lingscape-app.uni.lu/pin/list/[09.05.2023]).

2. // Linguistic Landscape

A partire dagli anni Novanta del Novecento il *Linguistic Landscape*/paesaggio linguistico è stato oggetto e strumento della ricerca sociolinguistica applicata ad aree geografiche antropizzate. L'attenzione degli studi è stata inizialmente concentrata sul paesaggio linguistico offerto dalle metropoli dalle città e dai centri urbani; in un primo momento infatti è stato definito da due studiosi canadesi in questo modo: "The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration" (Landry & Bourhis 1997: 25). Con il proseguire delle ricerche questa prima definizione di Landry & Bourhis è risultata essere incompleta, poiché non racchiudeva interamente la complessità del panorama linguistico urbano (basti pensare ai graffiti presenti nella maggior parte delle aree urbane). Man mano che si sono diffuse nuove metodologie nell'ambito dello studio del PL, si è ampliata anche la sua definizione. Ben Rafael (Ben Rafael *et al.* 2006), ad esempio, considera ogni segno visibile all'interno e all'esterno di qualsiasi ente pubblico o esercizio commerciale in un'area geografica specifica; Gorter (2006) comincia a parlare di "multilingual cityscape": il paesaggio linguistico è principalmente studiato in contesti urbani (da qui il "paesaggio urbano multilingue") e ciò non sorprende, se si considera l'ambiente particolarmente stimolante dal punto di vista visivo e linguistico che l'attuale città globalizzata ha da offrire. La prima fase della ricerca sul PL è caratterizzata da un approccio quantitativo e distributivo: i segni, in cui sono presenti codici linguistici diversi, vengono prima raccolti in un'area specifica, poi selezionati, classificati e confrontati. In altre parole, il punto di partenza analitico è la distribuzione geografica e la presenza delle lingue sul territorio. Altro studio influente che ha contribuito alla diffusione del campo di ricerca è stata la monografia scritta da Backhaus (2007); il volume, oltre a fornire una panoramica completa delle ricerche precedenti, presenta un caso studio dettagliato del paesaggio linguistico della città di Tokyo, che appare, da un punto di vista linguistico, meno omogeneo di quanto ci si possa aspettare. Backhaus applica ugualmente un approccio quantitativo al PL di Tokyo; il suo studio, che segnala una svolta negli studi sul *Linguistic Landscape*, ha evidenziato in modo convincente che l'indagine del paesaggio linguistico urbano ha un grande valore per la conoscenza e la comprensione del multilinguismo. L'evoluzione cui è andato incontro questo campo di studi ha riguardato anche le metodologie e gli strumenti di indagine; Barni e Bagna (2015), infatti, parlano di "critical turn in LL". Anche i paesaggi linguistici oggetto di studio sono variati e il campo di indagine si è notevolmente allargato, gli studiosi hanno cominciato ad esaminare aree più periferiche e rurali (cfr., ad esempio, Kotze & du Plessis 2010). Nel 2010, invece, Jaworsky & Thurlow spostano il focus sulle caratteristiche semiotiche del paesaggio linguistico, proponendo la dicitura "semiotic landscape" (2010: 44): "we thus take semiotic landscape to mean, in the most general sense, any (public) space with visible inscription made through deliberate human intervention and meaning making". L'aspetto "linguistico" è solo uno tra gli elementi, seppure estremamente importante, per la

costruzione e l'interpretazione del luogo. La ricerca si è nel tempo progressivamente spostata verso un'analisi qualitativa dei dati. Shohamy pone l'accento sull'analisi multimodale che tenga conto delle persone che interagiscono nel panorama linguistico. Nelle sue ricerche, infatti, Shohamy (2015), considera un'intera serie di risorse semiotiche: immagini, foto, suoni (*soundscapes*), movimenti, musica, odori (*smellscapes*), graffiti, vestiti, cibo, edifici, storia, così come "le persone immerse e assorbite negli spazi" (2015: 153-154). Anche Gorter & Cenoz (2015: 63) definiscono il paesaggio linguistico come repertorio multilingue e multimodale: "the LL itself is a multilingual and multimodal repertoire, which is used as a communication tool to appeal to passers-by". La ricerca sul paesaggio linguistico può quindi aiutarci a comprendere meglio le caratteristiche della diversità linguistica che caratterizzano i contesti multilingue e superdiversi (Vertovec 2007) della società contemporanea, compresi aspetti come l'ibridità e la multimodalità.

L'obiettivo degli studi sul *Linguistic Landscape* si è poi spostato sul paesaggio linguistico degli spazi non urbani, in particolare aree rurali e aree montane nelle quali fosse comunque sempre presente il plurilinguismo¹³. E questo è stato il punto di partenza di un progetto di ricerca dipartimentale iniziato nell'ottobre 2021 dalle docenti di lingua e linguistica tedesca dell'Università di Napoli L'Orientale col titolo "Multilinguismo e variazione. *Linguistic Landscape* nell'Alto Adige/*Südtirol*". L'Alto Adige è caratterizzato dalla compresenza di bilinguismo italo-tedesco e di diglossia solo per la minoranza tedescofona (tedesco e bavarese)¹⁴ su tutto il territorio (cfr. Dal Negro & Guerini 2007) e da trilinguismo italiano-tedesco-ladino in due valli (Val Gardena e Val Badia). In occasione del censimento della popolazione nel 2011 in Alto Adige si sono dichiarati appartenenti al gruppo linguistico italiano il 26,06% dei cittadini, a quello tedesco il 69,41% e a quello ladino il 4,53%¹⁵. La minoranza ladina e quella tedesca, rappresentate politicamente all'interno della porzione di territorio regionale, hanno pertanto fatto sì che in Alto Adige si andasse a creare una situazione di bilinguismo particolare, atto a mantenere intatte le singole collettività delle due differenti lingue (Berruto 2010; Malfatti 2004). Il contatto tra gruppi è reso particolarmente difficile nelle aree rurali e periferiche soprattutto per ragioni demografiche. Come osserva Carli (2002: 218): "solo in pochi centri urbani si può parlare di una società plurilingue, multiculturale e multi-etnica. Il contesto rurale è prevalentemente monolingue". Nel paesaggio linguistico risulta evidente il ruolo delle lingue minoritarie, ma, allo stesso tempo, emergono i segni della glo-

¹³ Dal Negro & Guerini (2007); Dal Negro (2002); Ciccolone (2016); Carli 2002; Palermo (2022).

¹⁴ Si tratta infatti di un'area in cui la presenza dell'alloglossia germanofona mostra notevole vitalità sociolinguistica, con un ampio spettro di varietà diatopiche sparse sul territorio (Ciccolone 2016: 29).

¹⁵ Con il Censimento generale della popolazione e delle abitazioni, l'ISTAT e l'Istituto provinciale di statistica (ASTAT) effettuano, a cadenza decennale, anche la rilevazione della consistenza dei tre gruppi linguistici in Alto Adige. Tutti i residenti in Alto Adige alla data del 9 ottobre 2011 (dai 14 anni di età) con cittadinanza italiana sono stati invitati a rendere una dichiarazione individuale di appartenenza o di aggregazione ad uno dei tre gruppi linguistici italiano, tedesco o ladino. La dichiarazione viene resa in forma anonima e nel 2011, per la prima volta, ebbe fini puramente statistici. Cfr. Istituto provinciale di statistica | Provincia autonoma di Bolzano - Alto Adige.

balizzazione, sia spaziale (turismo, migrazione per lavoro e istruzione) sia culturale (apprendimento delle lingue, media, cfr. Zanasi *et al.* 2020).

3. *Il Corpus* LLSÜDTIROL

Applicando la metodologia suggerita da Backhaus (2007)¹⁶, abbiamo circoscritto l'area di indagine a 4 valli principali (Val d'Adige, Val Venosta, Valle Isarco e Val Pusteria) e a 3 valli trasversali (Valle di Anterselva, Valle di Tures/Aurina e Val Gardena) dell'Alto Adige/*Südtirol*,

Per la raccolta di tali dati è stata rispettata la tradizione di studi del LL e, in questo senso, le ricercatrici si sono impegnate in passeggiate linguistiche, osservando e documentando, attraverso fotografie, i segni e gli spazi oggetto d'interesse. Abbiamo utilizzato l'app *Lingscape*¹⁷, ideale per documentare tali esplorazioni / spedizioni digitali, che può essere utilizzata anche per raccogliere i propri ritrovamenti di segni linguistici con lo scopo di dimostrare ciò che si apprende dai libri di testo tramite materiale autentico. L'app *Lingscape* è associata al progetto *The Lingscape Project*, un'iniziativa di Christoph Purschke e Peter Gilles promossa dall'Università di Lussemburgo. Quest'app parte dalle categorie classiche, la prima delle quali è proprio la distinzione fra foto di segno *top-down*, con funzioni informative e/o prescrittive (messaggi istituzionali) e *bottom-up*, con varie funzioni informative, simboliche e persuasive; inoltre, essa prende in considerazione 18 possibili tassonomie che sono state selezionate secondo la letteratura sul PL: 1) *Directedness*; 2) *Discourse*; 3) *Dominance*; 4) *Dynamics*; 5) *Forms*; 6) *Layering*; 7) *Linguality*; 8) *Material*; 9) *Mode*; 10) *Modification*; 11) *Script*; 12) *Size*; 13) *State*; 14) *Status*; 15) *Supplement*; 16) *Temporality*; 17) *Distribution*; 18) *Variety*¹⁸.

Il corpus è stato creato nell'aprile del 2022 e viene arricchito costantemente con fotografie di segni, corredate di informazioni sul segno stesso. Nel corpus sono stati presi in considerazione vari tipi di segni (sia *top-down* che *bottom-up*) situati nel paesaggio esterno e anche interno: segnaletica stradale, nomi di strade, insegne di negozi, menù di ristoranti e bar, cartelloni pubblicitari, graffiti e street art, manifesti cinematografici e teatrali, dépliant informativi e pubblicitari. Prima di elaborare le schede didattiche, tre delle quali verranno presentate in appendice, sono state selezionate le foto che abbiamo ritenuto più idonee ai nostri scopi e che rientrassero

¹⁶ Backhaus è stato uno dei primi linguisti ad aver formulato proposte metodologiche su come raccogliere il materiale offerto dal paesaggio linguistico, che prevedeva tre momenti fondamentali iniziali: A) *determine the survey area*; B) *determine the items to be surveyed*; C) *determine the coding categories*. Nel suo studio sul multilinguismo nel paesaggio linguistico di Tokyo identificò 14 lingue diverse (Backhaus 2007: 71). Egli attribuì la visibilità di lingue e scritture diverse dal giapponese a fattori quali la promozione dell'internazionalizzazione di Tokyo da parte delle politiche linguistiche ufficiali, un numero crescente di abitanti non giapponesi e atteggiamenti positivi verso la visibilità dell'inglese e di altre lingue straniere (Backhaus 2007: 145).

¹⁷ Purschke 2021, <https://lingscape.uni.lu> [09.05.2023].

¹⁸ Per la descrizione dettagliata delle tassonomie si veda Palermo (2022: 101-108) e, in rete, <https://lingscape.uni.lu/taxonomies/> [09.05.2023].

più specificatamente nelle tassonomie *Dominance*, *Linguality*, *Mode*, *Distribution* e *Variety*. La *Dominance*, in particolare, indica diverse forme di gerarchie nei segni, stabilite dalla loro composizione visiva, materiale o semiotica (*background*, *colore*, *materiale*, *posizione*, *quantità*, *formato*, *carattere tipografico*). La *Linguality*, invece, fa riferimento alle diverse costellazioni linguistiche presenti nei segni monolingui, multilingui e translingui; la *Distribution* descrive l'organizzazione pragmatica del multilinguismo su un segno, cioè il modo in cui le informazioni vengono distribuite o tradotte in diverse lingue¹⁹. Al *Mode* verrà dedicata più attenzione all'interno del discorso sulla multimodalità nel LL, trattato nel paragrafo successivo.

4. Il paesaggio linguistico come prodotto multimodale

Secondo Gunther Kress e Theo van Leeuwen (1996: 186) “all texts are multimodal”: la comunicazione non si svolge dunque mai unicamente in un solo sistema semiotico, ma si avvale della combinazione di codici e di modi diversi. Il termine multimodale è polisemico. In linguistica è stato introdotto in riferimento alla comunicazione che prevede l'utilizzo di diverse modalità sensoriali; fa riferimento anche alla lingua dei segni e di altri deficit, in cui si ricorre alla multimodalità per consentire un maggior grado di comprensione (cfr. Verdiani 2019: 264). Il processo di ‘lettura delle immagini’ è presente, per esempio, nella ricezione di diverse tipologie di testi scritti: nella produzione artistica, in quella di materiali pubblicitari e di propaganda politica oltre che nella comunicazione multimediale. Gli assemblaggi di lingua e immagine hanno infatti la capacità di sintetizzare concetti complessi e di rimanere impressi nella memoria dei fruitori proprio in virtù del loro codice misto. Secondo una prospettiva multimodale, dunque, non può esistere alcun testo totalmente monomodale (cfr. Rossi 2022), dal momento che qualunque prodotto della comunicazione è frutto di una semiosi complessa nella quale concorrono, per esempio, non soltanto le parole, ma anche altri codici (gesti, grafica, musica...). Difatti la multimodalità è, secondo Prada (2022: 90), la “molteplicità di modi in cui avviene o si compie qualcosa”. È un ‘modo’ la lingua scritta o parlata, ma lo sono anche le risorse non linguistiche che concorrono alla semiosi; parte del senso complessivo, ad esempio, è determinata dalle indicazioni fornite dalle scelte tipografiche (tipi di caratteri, loro dimensione, attributi di stampa) e cromatiche (colori di titoli, imma-

¹⁹ La categorizzazione è stata adattata e ampliata rispetto a quella di Reh (2004); quest'ultima presentava esclusivamente quattro strategie di scrittura multilingue: *duplicating* (all'interno del segno tutte le informazioni in una lingua di partenza vengono rese in maniera identica in una o più lingue di destinazione); *fragmentary* (le informazioni complete in una lingua sono tradotte solo parzialmente nella/e lingua/e di destinazione); *overlapping* (testi con informazioni apparentemente identiche, ma con contenuti diversi nelle altre lingue presenti) e *complementary* (più lingue vengono combinate simultaneamente per rappresentare contenuti semanticamente diversi tra di loro). Sono state considerate, per questo lavoro, anche altre categorie: *Alternating* (il messaggio viene presentato in diverse lingue in maniera alternata, ad esempio sono presenti casi di *code-switching* da un punto di vista lessicale); *Mixing* (un messaggio può contenere ad esempio parole “mish-mash” che contengono elementi di lingue diverse).

gini, sezioni). Come affermano Kress e van Leeuwen (2001: 20-21), infatti, i modi sono: “semiotic resources which allow the simultaneous realization of discourses and types of interaction”.

La comunicazione della società attuale è sempre più multimodale: pertanto, a livello di educazione linguistica e nello specifico di glottodidattica, non basta insegnare solo a leggere e a scrivere una lingua, ma serve lavorare con *literacies* diverse, da quella visiva a quelle auditiva, gestuale e/o spaziale. Kalantzis & Cope (2012: 250) facevano riferimento alla “multimodalità intrinseca della comunicazione quotidiana nell’era dei nuovi media”. Si intende qui multimodalità nell’accezione di Kress (2010), Jewitt (2014), Sindoni (2011, 2013) come orchestrazione di diverse risorse semiotiche, indipendentemente dal mezzo di diffusione, atte alla co-costruzione del senso (Rossi 2022).

Alcuni tipi di testo scritto si prestano meglio di altri per una glottodidattica che metta al centro la multimodalità. I segni nei paesaggi linguistici, ad esempio, possono essere analizzati come un prodotto integrato e multimodale, in quanto presentano testi in un particolare colore, tipografia, stile, con lingue poste in posizioni differenti. Tutti questi elementi sono portatori di significato (Bezemer & Kress 2008).

Per quanto riguarda l’analisi degli elementi multimodali all’interno dei segni del paesaggio linguistico, che è alla base delle schede didattiche presentate in appendice, ci si è basati sugli studi sulla *visual literacy* di Kress e van Leeuwen e sulle ricerche intorno alla geosemiotica di Scollon & Scollon (2003). Kress e van Leeuwen (1996) analizzano le strutture composizionali delle immagini visuali che determinano interpretazioni differenti di esperienza e differenti forme di interazione sociale. Piuttosto che mera estensione o illustrazione del testo verbale, Kress e van Leeuwen considerano la componente visuale del testo come una struttura indipendente che possiede una sua grammatica. Verità e realtà sono costruite visivamente attraverso *markers of modality* come, ad esempio, il colore (saturazione). Anche la salienza può essere resa attraverso le dimensioni, il primo piano, il colore, la nitidezza della definizione. Ciascuna modalità comunicativa segue la propria logica e offre opportunità distinte ai creatori di significato. Jewitt e Kress affermano a tal proposito:

[...] there are always many modes involved in an event of communication (say, speech, gesture, posture, maybe images) then all of these modes together will be representing significant meanings of the overall message. The meaning of the message is distributed across all of these, not necessarily evenly. In short, different aspects of meaning are carried in different ways by each mode. (Jewitt & Kress 2003: 3)

Per gli scopi didattici prefissati ci si concentrerà su alcuni sistemi di significato, presi in considerazione da Kress e van Leeuwen, associati alla presentazione della lingua nel mondo materiale: composizione (*Composition*), preferenza di codice (*Code preference*) e iscrizione (*Inscription*). Secondo Kress e van Leeuwen in *the Grammatik of Visual Design* (1996) uno dei principali sistemi semiotici è la *composizione*: la posizione di un’immagine, di un logo, di una scritta all’interno di un segno ci segnala l’informazione reale o nuova. Nell’app *Lingscape* tale categoria è riconducibile alla tassonomia *Dominance* (cfr. § 2). Ciò che appare nella parte superiore rappresen-

ta l'informazione "ideale", nella parte inferiore viene rappresentata l'informazione "reale" (struttura *top-bottom*); ciò che appare a sinistra è un'informazione già nota, ciò che è presente sulla destra, è un'informazione nuova (struttura *left-right*). La struttura *left-right*, tra l'altro, è analoga alla struttura informativa dato-nuovo nel linguaggio verbale. L'enunciario decide come organizzare il sistema di priorità informativa, vi sono preferenze di distribuzione dell'informazione, che si riflettono, a grandi linee, nella ripartizione fra tema e rema (cfr. Sindoni 2022: 25). Questa funzione della lingua si traduce nella grammatica visuale di Kress e van Leeuwen in *metafunzione compositoriale*, che si può distribuire all'interno dello spazio in modo più libero, rispetto alla lingua verbale.

Come si evince dall'immagine seguente (foto scattata al "Bistro am Rathaus" di Naturno in Val Venosta), nella parte superiore del menu sono presenti le immagini dei gelati che si possono ordinare, seguiti dai nomi; in basso vi è il prezzo (informazione nuova e più concreta, reale).

Figura 1 - ID 59443



Anche la collocazione delle lingue all'interno di segni plurilingui non è casuale, ma implica delle scelte. Scollon & Scollon (2003) impiegano diversi strumenti analitici per analizzare i meccanismi alla base del sistema di preferenze di codice (*code preference*), distinguendo tra posizionamento marginale-centrale, alto-basso, sinistra-destra. Se il segno è diviso orizzontalmente, la lingua che viene collocata nella parte superiore è quella che risulta più saliente, come si evince anche dalla foto precedente (ID 59443), o a sinistra se il segno è diviso verticalmente.

La foto seguente è un poster che pubblicizza la giornata internazionale dei musei a Bressanone (Valle Isarco). Sono presenti le tre lingue ufficiali (tedesco, italiano, ladino) e risulta evidente la preferenza di codice dal posizionamento alto-basso.

Figura 2 - ID 80392



Per quanto riguarda la categoria *Inscription* (Scollon & Scollon 2003), essa è utilizzata per definire tutti i sistemi di significato che sono basati sulla materialità fisica del linguaggio (ma anche di altri codici). Per il nostro studio ci concentreremo solo su alcuni sistemi di significato associati a questa categoria: caratteri (dimensione, forma, colore) che producono una gamma di significati diversi all'interno dello stesso messaggio linguistico; materiale, vale a dire sostanza fisica di cui è composta l'iscrizione.

5. *Analisi della multimodalità nel paesaggio linguistico ai fini didattici*

Durante la costruzione delle attività didattiche sono stati presi in considerazione gli obiettivi proposti da Badstübner-Kizik (2018), suddivisibili principalmente nelle categorie relative alla lingua, alla cultura e all'utilizzo dei media, per sviluppare capacità di lavorare con diverse forme di comunicazione e con diversi mezzi di comunicazione²⁰.

Attraverso le attività qui proposte sarà possibile lavorare non solo con la lingua tedesca, ma anche sulle competenze trasversali. Nello specifico gli apprendenti dovranno raggiungere i seguenti obiettivi:

- leggere e analizzare criticamente un testo multimodale: l'alfabetizzazione visiva (*visual literacy*) e la multimodalità (*multiliteracies*) sono diventate ormai competenze cruciali per la comunicazione e la partecipazione attiva alla cultura e alla società contemporanee. Nel 1997 Doelker elabora il concetto di competenza visuale e formula una grammatica dell'immagine, proponendo un approccio alla lettura dei testi ibridi (*Gesamttex*t, cfr. Doelker 2002).

²⁰ Su questo tema cfr. Palermo & Sgambati 2024.

Elementi utili alla competenza multimodale sono: la capacità di riconoscere i tipi di immagine in modo categorizzante; la capacità di comprendere il testo verbale in combinazione con il messaggio visuale e di integrare le immagini nel processo di comprensione della lingua (Stöckl 2011: 45);

- identificare fenomeni quali:
 - dominanza linguistica (cfr. schede 2, 3)
 - inter-/ multi- /transculturalità (cfr. schede 1,2,3)
 - funzione della lingua inglese (cfr. schede 2, 3)
 - rapporto tedesco-italiano-ladino- dialetto (cfr. scheda 3).

Come è possibile osservare dalle tre schede che seguiranno, scelte a scopo esemplificativo²¹, l'utilizzo di segni del paesaggio linguistico permette di lavorare con vari tipi di testo; gli apprendenti, comparando e analizzando diverse foto di segno, saranno inoltre in grado di costruire prodotti comunicativi del settore pubblicitario o turistico, cercando di scegliere la migliore risorsa tra quelle disponibili (dunque non solo quelle linguistiche) per una comunicazione ottimale. Ogni scheda didattica include una foto di segno presente nel corpus *LLSUEDITIROL*, in cui è possibile rintracciare differenti elementi semiotici portatori di significato. La consistente presenza di elementi grafici potrà sollecitare la riflessione sulla compresenza delle lingue (italiano, tedesco, ladino e dialetto) e sull'uso dell'inglese. Le risorse tipografiche, cromatiche e disposizionali cooperano infatti anche alla funzione testuale: possono ad esempio indicare una traiettoria di lettura, suggerire la gerarchia e le relazioni nella struttura informativa del testo (Prada 2023: 94).

Ogni scheda è costituita da un foglio A4 che include una o più immagini input del corpus, seguite da alcune domande semi-aperte relative al rapporto immagine-testo. Prima di ogni scheda vengono sempre fornite informazioni di carattere generale utili al/alla docente per introdurla e motivarla in aula: il tipo di segno, la sua collocazione geografica, il livello linguistico immaginato, il tempo a disposizione per compilare la scheda. Vengono infine segnalate indicazioni bibliografiche che permettono approfondimenti dei singoli argomenti trattati.

Le schede didattiche prevedono una prima fase dedicata alla riflessione sull'immagine all'interno del segno, in cui gli apprendenti vengono invitati a riflettere su ciò che osservano e notano nelle foto, senza conoscerne necessariamente la provenienza. L'analisi della multimodalità prevede delle domande sulla descrizione dei vari elementi semiotici (presenza/assenza di icone, simboli, disegni, colori, caratteri), sul materiale del segno, sulle risorse semiotiche prominenti e sulla sua composizione. Le fasi successive si basano sull'analisi della componente linguistica del

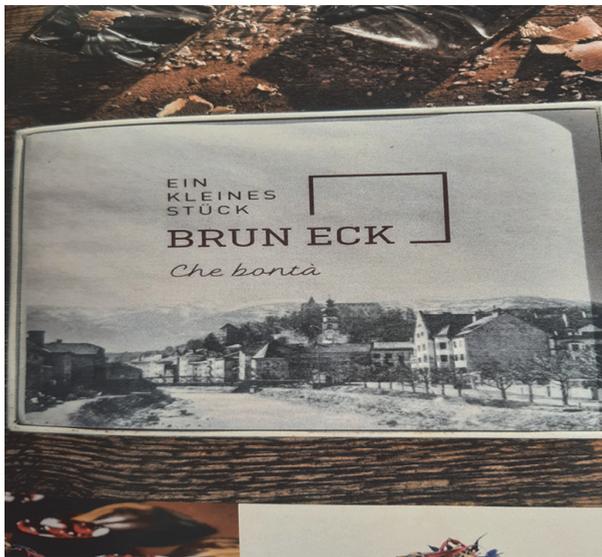
²¹ La sperimentazione delle schede si sta svolgendo nel semestre invernale dell'a.a. 2023-24 presso il corso triennale di Lingua tedesca III e il corso magistrale di Traduzione Specialistica (tedesco) dell'Università di Napoli 'L'Orientale'. Il materiale è stato utilizzato in modo differenziato. Per il corso di Traduzione specialistica sono state scelte schede che hanno permesso riflessioni traduttive, mentre per il corso triennale di Lingua tedesca III gli apprendenti hanno lavorato con schede le cui foto di segno promuovono considerazioni sul plurilinguismo e sulla funzione delle diverse lingue presenti nel paesaggio.

segno: sono previste domande a risposta semi-aperta che permetteranno una riflessione sui vari tipi di traduzione (*Distribution*) del segno, intesa sia come traduzione da un codice linguistico a un altro (cfr. Reh 2004), sia come *Transduction*²² (Kress 2010). Le formulazioni più recenti di Kress definiscono la “trasduzione” come un processo di traduzione in cui il materiale di significato viene spostato da una modalità all’altra. Come affermano Bezemer & Kress (2008: 17):

In transduction, semiotic material is moved across modes, from one mode (or set of modes) to another mode (or set of modes). Modes have different materiality and that materiality, shaped by the histories of work in social settings, has produced the specific affordances of a mode. Given that difference in material and the social work done with that material, there can never be a ‘perfect’ translation from one mode to another.

La foto di segno che segue, copertina del menù dello *Stadtcafé* di *Bruneck/Brunico* (Val Pusteria), può essere presa in considerazione come esempio di *Transduction*.

Figura 3 – ID 80402



Il parallelepipedo presente sul nome del bar, a cui manca un angolo, un pezzettino, in tedesco *ein kleines Stück* presente in alto, traduce in parte il gioco di parole del nome della città di Brunico: *Bruneck* (*Brun-eck; Eck* vuol dire appunto “angolo”). Il segno presenta un’immagine in basso: attraverso la scala di grigi (non sono presenti colori) l’intento sembra essere quello di trasmettere la storicità dello *Stadtcafé* situa-

²² Nell’app Lingscape la “trasduzione” non è presente come categoria né all’interno della tassonomia *Distribution* né in altre tassonomie. L’app prende in considerazione esclusivamente la traduzione interlinguistica e intralinguistica, valutando l’organizzazione del multilinguismo all’interno del segno, la distribuzione e/o la traduzione delle informazioni nelle diverse lingue.

to in centro. L'unica frase in italiano presente sulla copertina del menù è in corsivo e peraltro non tradotta in tedesco: *Che bontà*.

6. Conclusioni

A partire dalla raccolta e classificazione su *Lingscape* del corpus, è in programma la creazione di un ulteriore database per la catalogazione delle foto ai fini didattici; tale strumento potrà essere fruttuoso per il docente che potrà scegliere il segno più adatto da adoperare durante la lezione. Il database verrà articolato secondo diverse variabili: geolocalizzazione, categoria (bar, ristorante ecc.), genere testuale (insegna, volantino, menù, ecc.), numero e tipo di lingue presenti, lingue prominenti / dominanti e altri elementi descrittivi.

L'utilizzo delle schede qui proposte varia a seconda della finalità didattica ed è pensato per la valorizzazione e il consolidamento delle competenze multilinguistiche, pluriculturali, plurilingui e/o multimodali; esse offrono molteplici impieghi: la consistente presenza di elementi grafici può sollecitare la riflessione sulla compresenza delle lingue (italiano, tedesco, ladino. Cfr. scheda 3) e sull'uso dell'inglese (cfr. scheda 2).

Il materiale può fungere da spunto per ulteriori didattizzazioni di foto-segno. Attraverso il confronto con una varietà di modelli di testo (Linke *et al.* 2004) vengono sviluppate non solo competenze di lettura e di scrittura, ma anche di ricerca e di selezione dell'informazione, di flessibilità nell'organizzare le conoscenze, di riflessione critica, di disponibilità al lavoro collaborativo, di espressione e di argomentazione dei propri pensieri ed emozioni.

La riflessione sulla multimodalità dei segni presenti nel paesaggio linguistico contribuisce a una migliore comprensione, a una traduzione che prenda in considerazione tutti gli elementi presenti nel segno²³; il linguaggio visivo traduce a sua volta, 'risemiotizza' il linguaggio verbale anche se con strategie differenti. La multimodalità come strumento di analisi promuove, inoltre, una maggiore consapevolezza linguistica, grazie all'impiego di varie risorse semiotiche che stimolano la sfera della creatività, attivano la motivazione e aiutano ad ampliare il lessico. Gli apprendenti condivideranno con gli altri le sensazioni, i ricordi, le emozioni che quella foto ha suscitato in loro. La narrazione potrà essere vissuta anche come narrazione autobiografica, nel caso in cui l'apprendente desideri raccontare qualcosa di sé.

²³ Non è detto che si debba necessariamente raccogliere il contributo di tutte le risorse a disposizione in un repertorio, ma si può selettivamente trarre da alcune di esse per produrre una traduzione efficace (cfr. Sindoni 2022: 28).

Appendice

Scheda 1

Questa foto di segno (ID 80066) è stata scattata all'interno di un maso a Varna (Valle Isarco) a pochi chilometri da Bressanone. La materialità del segno e il font utilizzato per "Bierrückgabe" che mima la scrittura a mano, restituisce l'autenticità e la genuinità del maso, noto per la produzione propria di birra e alimenti, trasmettendo senso di veracità e intimità. La struttura è di tipo *top-bottom (ideal and real)*: nella parte superiore è presente, esclusivamente in tedesco, la scritta *Bierrückgabe* con l'immagine che in qualche modo traduce il significato simbolico "restituzione della birra" (esempio di *transduction*). Nella parte inferiore sono presenti invece le informazioni concrete (dove si trova il bagno) prima in tedesco e poi in italiano.

Possibile approfondimento: Creare, ricercando spunti anche in rete, un esempio di *transduction*.

Possibili utilizzi didattici:

- all'interno di un corso di lingua e linguistica tedesca con focus sul plurilinguismo (Gorter 2006)
- all'interno di un corso di traduzione specialistica con focus sulla scrittura multilingue (Reh 2004)

Destinatari (Livello B1/B2): apprendenti corso DaF (*Deutsch als Fremdsprache*), corso di traduzione specialistica.



FASE 1 Riflessioni sul segno [20 min.]

1. Con quali modi sono presentate le informazioni nella seguente foto di segno?

2. C'è una modalità di rappresentazione delle informazioni che prevale? Se sì, quale?
3. C'è una corrispondenza testo-immagine?

FASE 2 – Riflessioni sui sistemi semiotici [40 min.]

1. Il font e il materiale (Scollon & Scollon 2003) utilizzato per la realizzazione del segno influenzano l'interpretazione?
2. Che tipo di struttura/composizione è presente nel segno? (*top-bottom, left-right*)?
3. Vi è una lingua con maggiore visibilità (*code preference*)?

FASE 3 Riflessioni linguistiche e traduttologiche [30 min]

1. Come renderebbe in italiano il composto "Bierrückgabe"?
2. Che tipo di traduzione è presente nel segno?

Scheda 2

Queste foto di segno (ID 64283/ 64284) è stata scattata allo *Stadtcafé* di Brunico/Bruneck (Val Pusteria); è ben visibile il nome del negozio in inglese (*5 'o clock. Tea and Coffee by Stadtcafé*). La scheda può essere utilizzata per stimolare la riflessione sulla compresenza delle lingue in Alto Adige e sulla funzione dell'inglese, il cui utilizzo in questo caso ha un significato esclusivamente simbolico (il tè delle cinque come tipica abitudine inglese). Il testo all'interno del segno è in tedesco e in italiano, il retro della pubblicità, invece, segue l'ordine contrario (italiano/tedesco), presumibilmente per non evidenziare preferenze di codice e/o per tentare un bilanciamento nell'utilizzo delle due lingue. Alle informazioni concrete sul negozio segue un proverbio giapponese (altra cultura collegabile all'utilizzo del tè), tradotto in tedesco e poi in italiano.

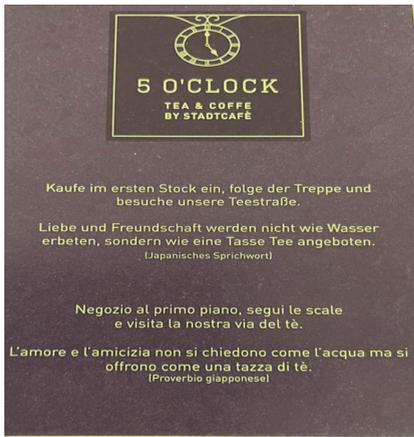
Dopo aver riflettuto sulla multimodalità durante la prima e la seconda fase, il discente passa alla fase centrale dell'attività di traduzione del testo tedesco in italiano. Nella fase conclusiva ci sarà il confronto tra il testo tradotto e il testo in italiano presente nella foto di segno, e dunque si rifletterà sul processo traduttivo e sulle strategie comunicative. I due testi presenti rappresentano un caso di traduzione *duplicating* (Reh, 2004).

Possibile approfondimento: ricercare in rete esempi di testi paralleli (ad esempio siti di altri *Stadtcafé*) e fare un confronto sul lessico utilizzato.

Possibili utilizzi didattici:

- all'interno di un corso di lingua e linguistica tedesca con focus sul plurilinguismo (Gorter 2006)
- all'interno di un corso di traduzione specialistica con focus sulla scrittura multilingue (Reh 2004)

Destinatari (Livello B1/B2): apprendenti corso DaF (*Deutsch als Fremdsprache*), corso di traduzione specialistica.



FASE 1 Riflessioni sul segno [20 min.]

1. Con quali modi sono presentate le informazioni nelle seguenti foto di segno?
2. C'è una modalità di rappresentazione delle informazioni che prevale? Se sì, quale?
3. Che tipo di immagini/icone sono presenti nel testo?

FASE 2 – Riflessioni sui sistemi semiotici [40 min.]

1. Vi sono font e colori diversi?
2. Che tipo di struttura/composizione è presente nel segno? (*top-bottom, left-right*)
3. Quante e quali lingue sono presenti nel segno?
4. Che ruolo ha la lingua inglese all'interno del segno?
5. Vi è una lingua con maggiore visibilità (*code preference*)?

FASE 3 Confronto tra il testo tedesco e il testo italiano. Riflessioni contenutistiche e traduttive [30 min]

Scheda 3

Questa foto di segno (ID. 64276) è stata scattata a Merano (Val d'Adige); si tratta di un cartellone che pubblicizza una manifestazione politica sull'indipendenza dell'Alto Adige. Il poster presenta una struttura *bottom/down*: in alto troviamo slogan legati all'evento (*Freiheit und Unabhängigkeit*. In italiano: "libertà e indipendenza") e in basso – le due sezioni sono ben individuabili dai colori diversi dello sfondo e dei font – i dettagli logistici. Il titolo dello slogan è *Iatz*, espressione dialettale che significa "adesso" (cfr. *jetzt* in tedesco standard). È dunque in primo piano il dialetto, in font decisamente minore seguono le traduzioni: tedesco, ladino, italiano e infine l'inglese; il dialetto, in questo caso, è un *identity marker* attraverso cui si afferma il valore del "locale", si crea vicinanza con il concittadino altoatesino e si evidenzia il legame stretto con il territorio.

È possibile sfruttare questa foto di segni non solo per un lavoro sul dialetto in Alto Adige, ma anche per attività di ampliamento delle conoscenze sulla lingua ladina che potrebbe avvenire attraverso lavori di gruppo o in coppia, sviluppando competenze di vario tipo (orale, competenza mediale) con domande in forma scritta o orale (Cosa sa della lingua ladina? Dove si parla? Conosce parole o espressioni in

ladino?) o attività di approfondimento in rete (Cerchi in rete altre foto di segni in ladino e le contestualizzi).

Possibili utilizzi didattici:

- all'interno di un corso di lingua e linguistica tedesca con focus sul plurilinguismo (Gorter 2006)
- all'interno di un corso di traduzione specialistica con focus sulla scrittura multilingue (Reh 2004)
- come lavoro di Landeskunde, di gruppo o a coppie, legato al territorio, che parta dall'individuazione geografica del luogo e delle sue peculiarità e arrivi a creare dei materiali (brochure, volantini, ecc.) (Nied Curcio 2016)

Destinatari (Livello B1/B2): apprendenti corso DaF (*Deutsch als Fremdsprache*), corso di traduzione specialistica.



FASE 1 Riflessioni sul segno [20 min.]

1. Con quali modi sono presentate le informazioni nella seguente foto di segno?
2. C'è una modalità di rappresentazione delle informazioni che prevale? Se sì, quale?
3. Che tipo di immagini/icone sono presenti nel testo?

FASE 2 – Riflessioni sui sistemi semiotici [30 min.]

1. Vi sono font e colori diversi?
2. Che tipo di struttura/composizione è presente nel segno? (*top-bottom, left-right*)?
3. Quante e quali lingue sono presenti nel segno? E' presente una lingua predominante?
4. Vi è una lingua con maggiore visibilità (*code preference*)?

FASE 3 Riflessioni linguistiche e culturali [40 min.]

1. Sono presenti traduzioni nel testo?
2. Cosa sai di questa manifestazione e di questo movimento? Perché l'Alto Adige parla di "libertà e indipendenza"?

Bibliografia

- Androutsopoulos, Jan. 2021. Linguistic Landscape-Forschung mit dem Smartphone: Möglichkeiten und Grenzen der Webapplikation Linguasnapphamburg. Ziegler, Evelyn & Marten, Heiko F. (Hrsgg.), *Linguistic Landscapes im Deutschsprachigen Kontext*. Frankfurt A.M.: Peter Lang. 38-64.
- Backhaus, Peter 2007. *Linguistic Landscape: A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Badstübner-Kizik, Camilla & Janíková, Věra. 2018. *Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik: Perspektiven für die Sprach-, Kultur- und Literaturdidaktik*. Berlin: Peter Lang.
- Barni, Monica & Bagna, Carla. 2015. The critical turn in LL: New Methodologies and new items in LL. *Linguistic Landscape* 1 [1/2]. 6-18.
- Bagna, Carla *et al.* 2018. L'approccio del Linguistic Landscape applicato alla didattica dell'italiano L2 per studenti internazionali. In Coonan, Carmel Mary *et al.* (a cura di), *La didattica della lingua nel nuovo millennio: le sfide dell'internalizzazione*. Venezia: Ca' Foscari. 219-231.
- Bellinzona, Martina. 2018. Linguistic Landscape e Contesti Educativi. Uno Studio all'interno di alcune Scuole Italiane. In *Lingue e Linguaggi* 25. 297-321.
- Bellinzona, Martina. 2021. *Linguistic Landscape: Panorami Urbani e Scolastici nel XXI Secolo*, Roma: Franco Angeli.
- Ben-Rafael, Eliezer *et al.* 2006. Linguistic Landscape as Symbolic Construction of The Public Space: The Case of Israel. In *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*. Channel View Publications. 7-30.
- Bezemer, Jeff & Kress, Gunther. 2008. Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, 25 (2). 166-195.
- Brambilla, Marina & Crestani, Valentina. 2018. 'Bildlinguistik': prospettive nella ricerca linguistica. *Studi germanici* 14. 177-198.
- Calvi, Maria Vittoria. 2017. Cibo e identità nel paesaggio linguistico Milanese. In Bajini, Irina *et al.* (eds.), *Parole per mangiare. Discorsi e culture del cibo*. Milano: LED. 215-237.
- Carli, Augusto. 2002. Cinquant'anni di tutela linguistica in Alto Adige. *Plurilinguismo*, n. 9.
- Casagrande, Marta. 2019. Imparare fotografando. La fotografia per l'apprendimento dell'italiano l2. *Italiano LinguaDue*, 1. 423-442.
- Ciccolone, Simone. 2016. Italiano e tedesco in contatto: alcune osservazioni macro- e microsociolinguistiche in Alto Adige. *Quaderns d'Italia* 21. 27-44
- Cummins, Jim. 2021. Il multilinguismo in classe: l'evoluzione dei presupposti teorici e pedagogici negli ultimi 50 anni. In Favilla, Maria Elena & Machetti, Sabrina (a cura di), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, Collana "Studi AltLA" (13). Milano: Officinaventuno. 291-307.
- Dal Negro, Silvia & Guerini, Federica. 2007. *Contatto: dinamiche ed esiti del plurilinguismo*. Roma: Aracne.
- Dal Negro, Silvia. 2017. Bilinguismo asimmetrico in Alto Adige: lo spazio sociolinguistico dell'italiano. In Bombi, Raffaella (a cura di), *Nuovi spazi comunicativi per l'italiano nel mondo*. Udine: Forum. 59-67.

- Dal Negro, Silvia. 2002. Repertori plurilingui in contesto minoritario, in Dal Negro, Silvia & Molinelli, Piera (a cura di), *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*. Roma: Carocci. 23-42.
- Delanoy, Werner. 2017. Picturebooks, Comics and Graphic Novels. New Perspectives for Literature and Language Teaching. In Rocha, Karin *et al.* (eds.). *Picture That Picturebooks, Comics and Graphic Novels in the EFL Classroom Research & Teaching Implications*. Graz: Leykam. 13-27.
- Doelker, Christian. 2002. *Ein Bild ist mehr als ein Bild: Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Frijns, Carolien *et al.* 2018. Serving policy or people? Towards an evidence-based, coherent concept of language awareness for all learners. In Hélot, Christine *et al.* (eds.). *Language awareness in multilingual classrooms in Europe. From theory to practice*. Berlin: De Gruyter. 87-116.
- Gorter, Durk (ed.). 2006. *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Gorter, Durk & Cenoz, Jasone 2015. Translanguaging and linguistic landscapes. *Linguistic Landscape*, 1. 54-74.
- Gnutzmann, Claus. 2010. Language Awareness. In Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsgg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Kallmeyer. 115-119.
- Hallet, Wolfgang. 2010. Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsgg.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr. 26-54.
- James, Carl & Garrett, Peter. 1991. The scope of language awareness. In James, Carl & Garrett, Peter (eds.). *Language awareness in the classroom*. London: Longman. 3-20.
- Janíková, Věra. 2018. Linguistic landscapes aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. In Badstübner-Kizik, Camilla & Janíková, Věra, *Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik: Perspektiven für die Sprach-, Kultur- und Literaturdidaktik*. Berlin: Peter Lang. 137-172.
- Jaworski, Adam & Thurlow, Crispin. 2010. *Semiotic Landscapes: Language, image, space*. London: Bloomsbury Publishing.
- Jewitt, Carey & Kress, Gunther. 2003. *Multimodal Literacy*. Bern: Peter Lang Publishing.
- Jewitt, Carey (ed.). 2014. *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Second Edition. London: Routledge.
- Kalantzis, Mary & Cope, Bill. 2012, *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, Gunther. 2010. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London-New York: Routledge.
- Klewitz, Bernd 2016. Bilder im Fremdsprachenunterricht: Exploring the Visual Stimulus. In Klein, Erwin & Reinfried, Markus, *Bilder im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht Akten des GMF-Sprachentages Aachen*. 105-144.
- Kotze, Chrismi-Rinda & du Plessis, Theodorus. 2010. Language visibility in the Xhariep: a comparison of the linguistic landscape of three neighbouring towns. *Language Matters: Studies in the Languages of Africa*. Volume 41, 1. 72-96.

- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo. 1996. *Reading images: The grammar of visual design*, London: Routledge.
- Landry, Rodrigue & Bourhis, Richard Y. 1997. Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*, vol. 16, N. 1. 23-49.
- Lefevere, André. 1992. *Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame*. London: Routledge.
- Linke, Angelika *et al.* 2004. *Studienbuch Linguistik*. Reihe Germanistische Linguistik 121. Tübingen: Niemeyer.
- Malfatti, Elena. 2004. La tutela del pluralismo linguistico in Italia tra “dialetti” e “lingue minoritarie”. Bilancio e prospettive. *Lingua e Stile* XXXIX. 249-290.
- Malinowski, David *et al.* 2020. *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space*, Springer Nature.
- Nied Curcio, Martina L. 2016. *La lingua tedesca. Aspetti linguistici tra contrastività e interculturalità*. Roma: Universitalia.
- Otheguy, Ricardo *et al.* 2015. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6 (3). 281-307.
- Palermo, Silvia. 2022. *Il paesaggio delle valli. Il Linguistic Landscape dell'Alto Adige/Südtirol*. Napoli: ESI.
- Palermo, Silvia & Sgambati, Gabriella. 2024. I paesaggi linguistici plurilingue e la didattica: il caso del Südtirol. In Flinz, Carolina *et al.* (Hrsgg.), *Sviluppo della competenza plurilingue nella didattica delle lingue straniere (DaF/DaZ e italiano LS/L2) nell'era digitale: risorse lessicografiche, corpora e nuove tecnologie*, volume monografico della rivista *Linguistik Online*.
- Prada, Massimo. 2022. *Lecture multimodali per l'educazione linguistica*. In Dota, Michela *et al.*, *Multimedialità e multimodalità. Teoria, prassi e didattica dei testi complessi*. Quaderni di Italiano L2. 86-132.
- Reh, Mechthild. 2004. Multilingual writing: a reader-oriented typology – with examples from Lira Municipality (Uganda). *International Journal of the Sociology of Language*, 170. 1-41.
- Rossi, Fabio. 2022. Lingue, varietà di lingue e altri codici in una webserie d'animazione in dialetto messinese. Prospettive per una didattica multimodale. In Dota, Michela *et al.*, *Multimedialità e multimodalità. Teoria, prassi e didattica dei testi complessi*. Quaderni di Italiano L2. 64-85.
- Salzmann, Katharina & Videsott, Ruth. 2023. Scaffolding-Verfahren in L2-Erzählsituationen. Eine Analyse am Beispiel mehrsprachiger Kinder aus den ladinischen Tälern Südtirols. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 28/1. 87-117.
- Scollon, Ron & Scollon, Suzie Wong. 2003. *Discourses in place. Language in the material world*. London: Routledge.
- Schmidt, Richard. 1995. *Attention and awareness in foreign language learning*. Hawaii: National Foreign Language Resource Center.
- Shohamy, Elana & Gorter, Durk (eds.) 2009. *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. London / New York: Routledge.
- Shohamy, Elana. 2015. LL research as expanding language and language policy. *Linguistic Landscape*, 1 (1). 152-171.

- Sindoni, Maria Grazia. 2011. *Systemic-functional Grammar and Multimodal Studies. An Introduction with Text Analysis*. Como-Pavia: Ibis.
- Sindoni, Maria Grazia. 2013. *Spoken and Written Discourse in Online Interactions. A Multimodal Approach*. New York-London: Routledge.
- Sindoni, Maria Grazia. 2022. Traiettorie della multimodalità: gli snodi teorici e i modelli applicativi. *Italiano LinguaDue* 14, no. 2 (January 17, 2023). 19-46.
- Stöckl, Hartmut. 2011. *Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz*. In Diekmannshenke, Hajo, Klemm, Michael & Stöckl, Hartmut (Hrsgg.), *Bildlinguistik. Theorien. Methoden. Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 45-70.
- Verdiani Silvia. 2019. Fra lingua e immagini. Introduzione all'iconolinguistica. *CoSMo | Comparative Studies in Modernism*, N. 14. Borders of the Visible - II: Intersections between Literature and Photography. Torino. 257-272.
- Vertovec, Steven. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30:6. 1024-1054.
- Videsott, Paul *et al.* (eds.) 2020. *Manuale di linguistica ladina*. Berlin: De Gruyter.
- Zanasi, Lorenzo *et al.* 2020. Risorse linguistiche nei repertori dei giovani altoatesini, tra lingue standard e dialetti. In Marra, Antonietta & Dal Negro, Silvia (a cura di), *Lingue minoritarie tra localismi e globalizzazione*. AItLA. Milano. 151-165.

LORENZO SPREAFICO¹

Un corpus di cartoni animati come input per l'acquisizione e l'apprendimento linguistico: studio pilota su ambiente acustico e paesaggio sonoro

Abstract

In this paper, a multimodal corpus for the study of cartoons as input for language acquisition is presented. After explaining what prompted us to compile the corpus, the stages of defining, collecting, and transcribing the data are briefly discussed. Eventually, we show how the information contained in the corpus can be used as a starting point for studies of the acoustic environment and the soundscape to which viewers of the cartoons considered are exposed.

1. Introduzione

Per quanto i cartoni animati² siano stati oggetto di numerose indagini scientifiche – tipicamente da parte degli studiosi di comunicazione di massa e di educazione ai media (Cappuccio 2015) – in ambito italiano solo poche ricerche ne hanno trattato in ottica linguistica e, nel caso, privilegiando un approccio sociolinguistico monomodale tendenzialmente finalizzato a identificare i tratti caratterizzanti della specifica varietà di italiano trasmesso (Sardo & Ferro 2008; Sardo 2018).

Per questa ragione, si è ritenuto utile trattare della questione anche a partire da una base di dati più ampia e caratterizzata in ottica multimodale così da non solo contribuire ad aggiornare la caratterizzazione del tipo testuale a più livelli, ma anche da rendere disponibile una fonte di dati attendibile da cui muovere per verificare le ipotesi già in letteratura sul rapporto tra cartoni animati, acquisizione e apprendimento linguistico. Di qui la volontà di procedere ad uno studio pilota per la costruzione di un *Corpus di cartoni come input per l'acquisizione e l'apprendimento*

¹ Libera Università di Bolzano.

² “Cartoni animati è un'espressione popolare derivata dall'inglese *cartoons* e, benché meno elegante ed erronea, si è imposta su quella, più corretta in lingua italiana, di *disegni animati*. *Film d'animazione o cinema d'animazione*, invece, sono definizioni tecniche, che comprendono molto altro oltre a quella produzione seriale e industriale di lungometraggi e cortometraggi cinematografici o televisivi a cui, nel linguaggio quotidiano, diamo l'etichetta familiare di *cartoni*” (Tagliapietra 2010: 18). In questo contributo consideriamo *cartone* quella particolare specie del film di animazione (Rondolino 2003) caratterizzata dall'essere un cortometraggio seriale non fotografico trasmesso (anche) da una rete televisiva italiana e basato su una “forma di animazione che utilizza disegni o modelli bi- o tridimensionali per creare una sequenza di immagini in movimento” (ChatGPT 2023).

linguistico (COCAINAA), le cui fasi di approntamento sono delineate in §2 e la cui spendibilità è esemplificata in §3.

2. Costruzione del corpus

Per lo più le operazioni di redazione di un corpus di cartoni non differiscono da quelle per la costruzione di ogni altro corpus audiovisivo (Thompson 2022) e contemplano perlomeno tre fasi: quella di definizione dei contenuti (§2.1), quella di raccolta dei contenuti (§2.2), quella di trascrizione dei contenuti (§2.3).

2.1 Definizione dei contenuti

La fase di definizione dei contenuti è finalizzata a garantire che il corpus sia rappresentativo, ovvero dia testimonianza di quanti più possibili fenomeni rilevanti.

In tal senso, per quanto riguarda COCAINAA si è deciso di includere nella base di dati sia cartoni con dialoghi originali in lingua italiana, sia la versione in lingua italiana di cartoni con dialoghi originali in altra lingua³, ché questi ultimi sono i più trasmessi dalle emittenti televisive italiane (Pumares & Fontaine 2021) e i più visti dal pubblico italiano (Auditel c.p.). Tuttavia, poiché “despite the passing of a decade and the ever-increasing sophistication of speech-to-text technologies, a fully accurate and sophisticated automated approach to spoken corpus construction has still not been developed” e dunque “the collection and processing of spoken corpora remains largely manually driven and is typically costlier and more time-consuming to undertake than the construction of written corpora” (Knight & Adolphs 2022: 21), si è deciso di operare un’ulteriore selezione rispetto alla moltitudine di cartoni trasmessi dalle emittenti italiane e quindi di considerare solo quelli in onda dopo l’anno 2000 e, tra questi, quelli che (a) non fossero esplicitamente rivolti a un pubblico adulto stando alle note di accompagnamento dell’opera oppure alla valutazione del suo pubblico di riferimento secondo le emittenti che li trasmettono e (b) siano (stati) liberamente e gratuitamente accessibili al pubblico.

Così facendo si sono identificati quale base di dati iniziale per il corpus le serie di cartoni *La Pimpa* (lingua originale: italiano; anni di produzione: 1975-2005)⁴; *Bentornato Topo Gigio* (italiano; 1988-1989); *Winx Club* (italiano, inglese; 2004-2019); *Yo Yo* (italiano; 2017-in corso); *Cuccioli* (italiano; 2003-2012); *Mini cuccioli* (italiano; 2016-2019); *Pocoyo* (spagnolo, inglese; 2005-in corso); *Blaze e le mega machine* (inglese, 2014-in corso); *Topo Tip* (italiano, 2014-2019); *Nina&Olga* (italiano, 2021-in corso).

³ La differenza, di cui si tiene traccia nei metadati, permetterà di confrontare il parlato dei due tipi di prodotto e, in caso di differenze, di valutarne il ruolo per l’acquisizione.

⁴ I dati sono ripresi dalla pagina web ufficiale del cartone, se disponibile; oppure dalla pagina web dedicata all’opera in Wikipedia; oppure dalla pagina web dedicata all’opera nel sito web www.imdb.com.

2.2 Raccolta dei contenuti

La fase di raccolta dei dati è finalizzata a recuperare tutte e solo le informazioni che servano per costruire il corpus.

Per la fase pilota, mirata a valutare la fattibilità del lavoro, si è deciso anzitutto di focalizzarsi sulla prima e l'ultima puntata di ciascuna serie di cartoni elencata in §2.1 disponibili al momento della costruzione del corpus, anche per massimizzare sin da subito la variabilità dei dati da trattare e, dunque, far emergere quanti più possibili aspetti problematici cui dare risposta. Successivamente si sono rintracciate nel World Wide Web copie digitali liberamente accessibili delle puntate selezionate, per es. sulle pagine web www.raiplay.it, www.youtube.com, www.vimeo.com. Infine, si sono scaricate copie elettroniche delle puntate identificate ricorrendo al software *easy youtube video downloader* (versione 18.5) così da standardizzare la procedura di acquisizione dei dati tanto con riferimento al formato dei file (.mp4), quanto alla frequenza di campionamento e di impostazione dei livelli audio in modo da normalizzare eventuali successive analisi automatiche o impieghi in contesti sperimentali. Dalle copie elettroniche delle puntate individuate si è infine estratto e salvato in formato digitale .wav il sonoro.

Poiché né il rinvenimento dei cartoni in pagine web liberamente accessibili, né il loro sfruttamento per finalità non commerciali legittimano di per loro l'utilizzazione di prodotti audiovisivi tutelati dalla legge sul diritto di autore, si è reso necessario identificare delle modalità che garantissero che l'impiego delle copie dei cartoni fosse conforme alle normative. A tal fine, laddove fattibile – come nel caso di *La Pimpa* – si è sottoscritta una liberatoria tra i detentori dei diritti di utilizzazione dell'audiovisivo e il gruppo di ricercatori che lo avrebbero trattato, sempre e solo per finalità scientifiche e di ricerca (fig. 1); altrimenti si è preso a riferimento il decreto legislativo 177/2021 di recepimento della direttiva 2019/790/UE che prevede alcune limitazioni all'esercizio del diritto di autore motivandole con un superiore interesse generale e pertanto legittima “le riproduzioni compiute da organismi di ricerca [...] per scopi di ricerca scientifica, ai fini dell'estrazione di testo e di dati da opere o da altri materiali disponibili in reti o banche di dati cui essi hanno lecitamente accesso, nonché la comunicazione al pubblico degli esiti della ricerca ove espressi in nuove opere originali” (articolo 70-ter)⁵.

⁵ La normativa legittima l'uso ma non anche la distribuzione delle riproduzioni, il che impone che al momento COCAINAA non possa essere reso né pubblicamente accessibile, né fruibile da parte di chi non sia stato esplicitamente autorizzato a lavorarci da parte dei detentori dei diritti. Poiché come rilevato anche da uno dei revisori ciò renderebbe la base di dati non FAIR (Wilkinson *et al.* 2016; <https://www.go-fair.org/>), ci si sta impegnando per trovare una soluzione adeguata al problema.

Figura 1 – Copia di liberatoria anonimizzata

LIBERATORIA

Tra la _____, con sede in _____ (P.IVA _____) nella persona del suo legale rappresentante, Signora _____ (qui di seguito _____) da una parte;

e dall'altra parte i Professori _____, domiciliati ai _____, con sede in _____, fini della presente liberatoria presso la _____ (di seguito **RICERCATORI**).

PREMESO CHE:

- _____ agisce nella sua qualità di agente e rappresentante esclusivo di _____ (in arte _____) - qui di seguito semplicemente l'AUTORE, creatore del personaggio _____ e unico autore della serie di storie di cui essa è protagonista (di seguito il PERSONAGGIO).

SI CONVIENE E SI STIPULA QUANTO SEGUE:

- 1.- La _____, concede il permesso ai RICERCATORI, alle condizioni e con i limiti previsti dalla presente liberatoria, il permesso di utilizzare per fini di ricerca i video disponibili sul sito del PERSONAGGIO:
- 2.- I RICERCATORI hanno come obiettivo costruire una banca dati linguistica per indagare come la lingua italiana usata nei cartoni animati si sia evoluta nel tempo e se la lingua lì impiegata possa essere utilmente impiegata come strumento per l'insegnamento delle lingue.
- 3.- I RICERCATORI dopo aver scaricato i video dei cartoni animati del PERSONAGGIO, trascriveranno con i criteri propri della trascrizione scientifica del parlato. I dati trascritti saranno utilizzati unicamente dai componenti del gruppo di ricerca cui afferiscono i RICERCATORI presso _____ ed esclusivamente per scopi di ricerca, dunque senza fini di lucro, commerciali, artistici o creativi.
- 4.- I RICERCATORI inoltre riprodurranno parte dei dati trascritti anche in pubblicazioni scientifiche accompagnandoli, se necessario per chiarezza espositiva, con la riproduzione di fermi immagine del PERSONAGGIO ripresi dai video.
- 5.- È espressamente stabilito ed accettato che i RICERCATORI non acquisteranno alcun diritto sul PERSONAGGIO al di fuori di quanto stabilito nella presente autorizzazione e che la presente liberatoria non costituisce un diritto di commercializzazione.

INIZIALI


2.3 Trascrizione e annotazione dei contenuti

La fase di trascrizione comporta la trasposizione scritta per finalità analitiche delle informazioni contenute nei cartoni, *in primis* con riferimento alla componente parlata.

In COCAINAA questa viene trattata muovendo dalla consapevolezza che “spoken discourse is multi-modal in nature” (Knight & Adolphs 2022: 21), ovvero che il parlato è l’esito della sintesi di “verbal and embodied actions” (Mondada 2018), laddove le azioni incarnate sono per es. gesti, sguardi, posture, movimenti, manipolazioni, pratiche sensoriali.

Tuttavia, in COCAINAA il punto di partenza della trascrizione dei cartoni non è, come nel caso dei corpora di parlato, la registrazione di un evento come per es. il contesto di fruizione del cartone da parte di alcuni bambini che vi interagiscono e lo commentano verbalmente, bensì l’originale audiovisivo stesso che, a sua volta, è “a semiotic construct comprising several signifying codes that operate simultaneously in the production of meaning” (Chaume 2004: 16). Pertanto, nel caso dei cartoni la multimodalità è connaturata al fenomeno e consegue dalla compresenza di una serie di segni sempre intenzionali (perché artefatti) parti di un codice di comunicazione a più livelli: *illustrativo non fotografico* (dato da disegni, colori, montaggio, ecc. e veicolato nel canale visuale), *musicale* (dato da musiche inserite in post-produzione e veicolate nel canale aurale), *rumorale* (dato da effetti sonori artificiali, non colti in presa diretta e veicolati nel canale aurale), *paralinguistico* (messo in scena dai doppiatori come nel caso di risate previste dal copione o portato naturalmente come per la qualità vocale, e veicolato nel canale aurale) e infine *linguistico*, veicolato nel canale aurale per il parlato e il cantato e in quello visuale per lo scritto.

Sebbene questi codici possano essere concettualizzati da chi idea il cartone come parti di un tutto⁶, in realtà sono elaborati singolarmente e in quanto tali sono fruiti e percepiti dallo spettatore, come testimoniato dal fatto che alcuni livelli condizionano la percezione degli altri (Ansani *et al.* 2020) e che ogni percettore attribuisce loro un peso diverso, per es. in funzione di variabili soggettive come l’età⁷. Per tale ragione, in fase di trascrizione si è deciso di riportare in maniera discreta ciascuno dei codici di comunicazione, ovvero di adottare una trascrizione multimodale e dunque, in ultima istanza, di elaborare un corpus multimodale.

Peraltro, va esplicitato che in COCAINAA il riferimento alla multimodalità non è limitato come da accezione diffusa nelle discipline linguistiche alla resa della moltitudine di modalità comunicative – tradizionalmente le parlate e le gestuali – che concorrono alla (de)codifica del significato, ma è esteso anche alla tracciatura delle diverse modalità di saturazione di ciascun canale comunicativo, per es. con riferimento a quello acustico, che nel cartone veicola segni che rimandano a referenti che nel mondo reale assolverebbero tanto a funzioni comunicative linguistiche (ad

⁶ Prova ne è il ricorso alla tecnica di *mickey-mousing* (Leeuwen 1999).

⁷ Bruner (1966) sostiene che fino a circa 7 anni il bambino impiega soprattutto la visione e le immagini per (de)codificare la realtà.

es. le parole) e non linguistiche (ad es. il pianto), quanto a funzioni non comunicative (ad es. uno schiocco). In tal senso, l'approccio alla trascrizione di COCAINAA è prossimo a quello rintracciabile nelle ricerche di impronta cineiconica (Burn 2013), laddove “the kineikonic mode is a term for the moving image as a multimodal form. It indicates an approach to the analysis of film, video, television [...] that examines how systems of signification such as image, speech, dramatic action, music and other communicative processes work together to create meaning within the spatial and temporal frames of filming and editing” (Wikipedia 2023).

Per tale ragione, in COCAINAA la trasposizione scritta di ognuno dei livelli ipotizzati è stata effettuata impiegando l'ambiente di trascrizione multitraccia ELAN (Elan 2023) predisponendo non solo un file indipendente per ciascuna puntata trascritta, ma anche approntando per ciascun file righe di trascrizione allineate temporalmente alla traccia audio del file multimediale per più livelli (fig. 2):

- 1a. la trasposizione ortografica del *parlato* di ciascun personaggio o narratore parlanti, prendendo a riferimento per la trascrizione le forme contenute nel Vocabolario Treccani (edizione 2018)⁸;
- 1b. la trasposizione per sintagmi fonologici del parlato di ciascun personaggio o narratore parlanti, prendendo a riferimento per la resa Nespor (1993);
- 1c. la qualità vocalica dominante negli enunciati di personaggi o narratori parlanti, riferita secondo le convenzioni proposte da Ball *et al.* (2018);
2. la presenza di *cantato*, intesa come lingua parlata modulata per ritmo, melodia e armonia per finalità più estetiche che comunicative⁹;
3. la presenza di *musica*, ovvero di successioni strutturate di suoni prodotti con strumenti musicali organizzati secondo le dimensioni di ritmo, melodia e armonia;
4. la presenza di *effetti sonori*, intesi come suoni e rumori creati appositamente per imitare suoni del mondo reale, per indicizzare prototipicamente eventi del mondo reale, oppure per accompagnare o enfatizzare le animazioni;
5. la presenza di segni o gesti di *scrittura*, reali o fittizi.

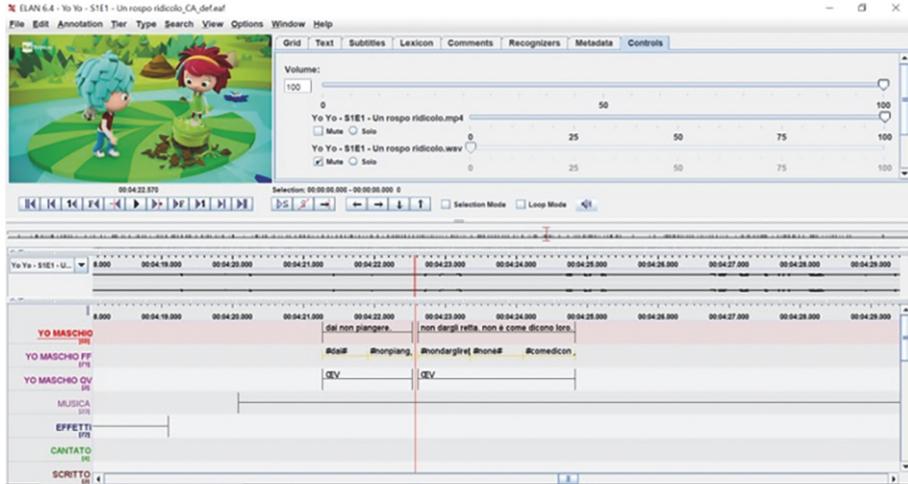
La trascrizione, operata da Aurora Cantoni, Debora Arnoldi, Iris Dall'Aglio, Matteo Largaiolli e dall'autore di questo articolo, è stata effettuata uditivamente senza ricorrere in alcuna fase del processo a sistemi per il riconoscimento o l'analisi automatica del parlato, del cantato, della musica, degli effetti, delle immagini così da tenere un approccio emico prossimo a quello dell'esperienza di fruizione tipica

⁸ La trascrizione del parlato in luogo dell'inserimento di una copia della sceneggiatura originale è legittimata dal fatto che quest'ultima, pur essendo scritta per esser letta come non fosse mai stata scritta (pena l'innaturalità), può in realtà esser resa dai doppiatori in maniera diversa da quanto previsto dagli sceneggiatori.

⁹ L'assegnazione di parlato e cantato a linee di trascrizione diverse pur a parità di parlante consegue dalla letteratura scientifica di riferimento dove si legge che “the question of whether speech and song recruit shared or distinct neural systems remains a contentious and controversial topic” (Hymers *et al.* 2015).

di un cartone e da disporre di una base di raffronto da contrastare a tentativi di trascrizione automatica già in programma per il prossimo futuro.

Figura 2 – *Esempio di trascrizione*



3. *Uso del corpus*

Numerosi sono gli ambiti di spendibilità e gli utilizzi di un corpus multimodale. A titolo di esempio nei prossimi due paragrafi si tratta della caratterizzazione dell'ambiente acustico e del paesaggio sonoro – fenomeni rilevanti per una riflessione sul rapporto tra *input*, *intake* e acquisizione – prendendo a riferimento una porzione del corpus che contiene puntate da *La Pimpa*, *Yo Yo*, *Pocoyo*, *Mini cuccioli*, *Blaze e le mega macchine*, *Topo Tip* per un totale di 55 minuti.

3.1 Ambiente acustico

Le linee di trascrizione relative ai livelli da 1 a 4 permettono di tenere traccia di ogni evento che si dia nel canale acustico e provenga dal cartone, vale a dire consentono di definirne l'ambiente acustico, ovvero l'insieme oggettivo e misurabile dei fenomeni sonori cui lo spettatore è potenzialmente esposto (Brown *et al.* 2015). In tal senso, per quanto ancora limitati, i dati sinora disponibili in COCAINAA permettono di ricavare alcune informazioni interessanti, anzitutto con riferimento alla distribuzione dei diversi fenomeni con valori o effetti comunicativi. Risulta infatti che, in termini assoluti di durata e con riferimento alle coppie di puntate considerate nel loro complesso includendo anche le sigle di testa e di coda, la musica è presente in tutti i cartoni e in termini di frequenza costituisce il primo input aurale per lo spettatore in quattro serie di cartoni su sei (tab. 1). La cosa colpisce, perché almeno impressionisticamente la prevalenza della musica non pare caratterizzare

nessun'altra esperienza di acquisizione linguistica tra quelle che si danno tanto in contesti naturali quanto in contesti formali¹⁰.

La base di dati permette di osservare poi che anche il parlato è presente in tutti i cartoni considerati, pur non costituendo il tipo di input aurale più diffuso. Anche in questo caso pare impressionisticamente a chi scrive che la situazione che si rileva per i cartoni non coincida con quella che si dà nei contesti di interazione e apprendimento reali, dove a dominare sono invece i rumori, che accompagnano ogni momento dell'esistenza. Di fatti, i rumori – che nei cartoni sono tipicamente ridotti a suoni prototipici non mimetici del reale né nella forma né nella durata ma univocamente indicizzanti un evento (movimento, sentimento, ecc.) – sono presenti in ogni puntata considerata seppur risultano essere meno frequenti di musica e parlato. Il dato è inatteso perché, come evidenziato da Kock & Louven (2018), gli spettatori dei cartoni abbisognano continuamente di informazioni sonore che accompagnino quelle visive dato che la natura illustrativa non fotografica di questo genere audiovisivo impedisce la presentazione agli spettatori di informazioni sonore registrate in sede di ripresa che forniscano informazioni ambientali di contorno. In tal senso è possibile – e andrà quindi verificato sperimentalmente – che l'assenza o la presenza¹¹ di effetti possano determinare differenti esiti di coinvolgimento degli spettatori e di interpretazione delle situazioni illustrate nel cartone, dunque eventualmente anche di processazione delle informazioni linguistiche co-occorrenti e, in ultima istanza, di acquisizione linguistica. Infine, con riferimento alla presenza dei diversi tipi di segni, emerge che il cantato non è un tratto caratterizzante dei cartoni, nemmeno nelle sigle, visto che per es. *Pocoyo* e *Mini cuccioli* non ne contengono.

Tabella 1 – *Durata totale in secondi delle annotazioni ai vari livelli*

	<i>Pimpa</i>	<i>Yo Yo</i>	<i>Pocoyo</i>	<i>Mini cuccioli</i>	<i>Blaze e le mega macchine</i>	<i>TopoTip</i>
totale	300	415	431	365	1304	434
parlato	144	494	168	259	706	286
cantato	15	77	0	0	58	29
musica	219	336	363	270	666	318
effetti	58	127	204	142	240	ND

Le trascrizioni disponibili permettono una seconda serie di osservazioni relative all'ambiente acustico¹², ovvero quelle sulle sovrapposizioni di segni linguistici e non linguistici diversi nel canale aurale (tab. 2). I dati rivelano che nelle puntate considerate il fenomeno, seppur presente, non è nel complesso frequente e diminuisce al crescere del numero di tipi di segni diversi sovrapposti. Più precisamente, la verifica empirica mostra che la saturazione del canale dovuta alla presenza simultanea di informazioni relative a quattro livelli – ovvero *parlato*, *cantato*, *musica* ed *effetti* – è

¹⁰ Ovviamente se si escludono gli approcci all'insegnamento della lingua basati sul ricorso a musica e canzoni (Kušnierek 2016).

¹¹ E, nel caso di presenza, la loro distribuzione temporale e l'associazione alle immagini.

¹² Incomplete alla data di chiusura di questo contributo e quindi non riportate per *Topo Tip*.

di fatto assente, se si esclude un'istanza della durata inferiore a due secondi in una puntata del cartone *Yo Yo*. Un poco più diffuse sono invece le sovrapposizioni di tre livelli – ovvero *parlato*, *musica* ed *effetti* – dato che le si rintracciano in quattro serie di cartoni, sebbene sempre con un'incidenza percentuale limitata sul totale della puntata, visto che nel caso più diffuso il valore massimo è 10,6%, pari a un valore assoluto di circa 46 secondi. Più diffuse ancora (ma comunque marginali) sono le sovrapposizioni tra *parlato* ed *effetti* che raggiungono al più 12,8% in *Pocoyo*. Tendenzialmente più frequenti sono infine le sovrapposizioni nello stesso canale aurale tra *musica* e uno tra *parlato* o *effetti*.

Tabella 2 – *Sovrapposizioni tra i livelli (% sul totale della durata)*.

	<i>Pimpa</i>	<i>Yo Yo</i>	<i>Pocoyo</i>	<i>Mini cuccioli</i>	<i>Blaze e le mega macchine</i>
PCME	0	0,4	0	0	0
PME	1,2	3,1	10,6	5,4	0
PM	15,2	23,2	22,2	12,9	5,1
PE	3,2	6,1	12,8	7	0
ME	8,9	16,8	38,9	23,0	0,2

Legenda: P = parlato; C = cantato; M = musica; E = effetti

I dati appena presentati sono rappresentativi di due delle molte possibili alternative per definire l'ambiente acustico dei cartoni nel corpus COCAINAA.

3.2. Paesaggio sonoro

Nell'ottica della linguistica applicata l'ambiente acustico è rilevante perché costituisce il punto di partenza del *paesaggio sonoro* ovvero, secondo l'Organizzazione Internazionale per la Normazione (ISO 12913-1:2014) che cerca standardizzarne la definizione muovendo dalla proposta fatta da Schafer (1977) nell'ambito degli studi sulla cultura sonora, quella che sia la percezione che una o più persone ne hanno in specifiche condizioni di ascolto. Il paesaggio sonoro, a sua volta, merita di essere indagato dalla linguistica applicata perché l'organizzazione dei diversi codici accessibili a livello aurale concorre a definire e a fare dei cartoni nel loro complesso (nonché delle singole serie e puntate che li costituiscono) dei contesti da cui recuperare, dopo opportuna selezione e correlazione delle parti, quello che è l'input sonoro linguisticamente rilevante, ovvero quelle che sono le componenti di significato fonico-acustico dei segni linguistici.

Con riferimento ai cartoni questa operazione di estrazione dell'input linguistico non è banale per i fruitori – tanto più per quelli con una competenza linguistica in sviluppo – perché, paradossalmente, marcatamente monomodale se messa in relazione alla definizione tradizionale di multimodalità.

In primo luogo perché, visto che nei cartoni si danno illustrazioni grafiche più o meno mimetiche del reale e più o meno decorative ma mai fotografiche, solitamen-

te¹³ non si dà presenza o perlomeno sincronizzazione veritiera tra le componenti acustiche e le componenti articolatorie facciali del parlante percepibili dall'ascoltatore. In conseguenza di ciò, l'estrazione del significante fonico-acustico grava esclusivamente sulle capacità e sull'apparato uditivo-percettivo del ricevente. È importante esplicitarlo con riferimento alla più generale riflessione che si possa fare circa la spendibilità dei cartoni per la didattica della lingua visto che numerose ricerche confermano che l'accesso visivo al volto del parlante accresce significativamente la percezione del parlato (Vatikiotis-Bateson & Munhall 2015) e che la mancata sincronizzazione o il disaccoppiamento tra l'informazione visiva circa il volto del parlante e il suo parlato danno luogo a percezioni erronee o falsate del detto (McGurk & MacDonald 1976). In tal senso, il cartone rappresenta un ambiente di ascolto specifico che presenta all'ascoltatore un input meno multimodale – dunque più difficile – rispetto sia alla conversazione faccia a faccia, che alle esperienze di fruizione di audiovisivi fotografici.

In secondo luogo, l'operazione di estrazione di input linguistico fonico dai cartoni non è banale per lo spettatore perché vi si danno sovrapposizioni di informazioni aurali che possono essere considerate disturbanti a livello uditivo e percettivo. A livello uditivo perché gli effetti sonori aggiunti per fornire verosimiglianza acustica alla situazione simulata o per orientare e stimolare lo spettatore possono mascherare i suoni linguistici. A livello percettivo perché la presenza di effetti rallenta sempre la processazione delle informazioni linguistiche, come messo in evidenza da ricerche sugli *irrelevant sound effects* che, a seconda del loro essere presenti o assenti e, se presenti, a seconda del loro essere sovrapposti o meno al parlato, possono determinare esiti di coinvolgimento differenti rispetto alla visione del cartone, dunque idealmente anche di processazione delle informazioni linguistiche lì contenute, per es. in termini di segmentazione (Alqattan & Turner 2021).

Da ultimo, gli ostacoli a livello percettivo possono divenire ancora più marcati quando gli *effetti sonori* si sovrappongano o a *parlato* e *musiche*, o a *cantato*, di per loro già causa di *mondegreens* (Fraser 2014).

4. Conclusioni

Pare a chi scrive che un'indagine linguistica multimodale dei cartoni del tipo abbozzato nei paragrafi precedenti possa rivelarsi utile, anzitutto per la linguistica applicata e con riferimento alla descrizione e migliore comprensione del ruolo di questo genere audiovisivo per l'acquisizione, l'apprendimento e in ultima istanza anche l'insegnamento delle lingue, soprattutto di individui in età prescolare e scolare.

Infatti, in letteratura è ben documentato quanto i primi anni di vita di un bambino siano importanti per il processo di acquisizione linguistica tutto, in primis con riferimento all'input ricevuto (Friedmann & Rusou 2015). Tuttavia, se fino ad alcuni decenni fa que-

¹³ Costituiscono parziale eccezione i casi di cartoni animati che contengono forme di sincronizzazione labiale.

sto input era sostanzialmente limitato a quanto il bambino poteva ricavare dall'ambiente sociale circostante in funzione della sua interazione su base linguistica con le figure deputate alle cure primarie e secondarie a lui dirette, oggi giorno la situazione è significativamente cambiata perché, in conseguenza della maggiore accessibilità e diffusione di alcuni mezzi di comunicazione di massa cui anche infanti e bambini sono esposti precocemente e massicciamente, l'input comprende ormai anche quanto ricavabile dalla visione di programmi televisivi.

A tal proposito, una recente ricerca ISTAT (Bologna & Savioli 2022) riporta che i bambini residenti in Italia guardano la televisione e la cosiddetta televisione fuori dalla televisione – cioè i programmi televisivi visionati ricorrendo a dispositivi diversi dal televisore come per es. smartphone, tablet, computer – con alta frequenza. Più precisamente, la ricerca riferisce che – anche in conseguenza di alcuni cambiamenti sociali affermatasi durante il periodo delle restrizioni emanate per scongiurare la diffusione della malattia da virus SARS-CoV-2 – a tutto il 2022 il 94% dei bambini di età compresa tra i 3 e i 5 anni guardava la televisione quotidianamente. Peraltro, poiché da una ricerca di Ciccotti e Sabbadini (2007) risulta che il 98% dei maschi e il 77% di femmine di età compresa tra 3 e 5 anni che guardano la televisione fruiscono di cartoni, non pare azzardato affermare che la maggioranza dei bambini in età prescolare sia esposta quasi quotidianamente a cartoni.

Indipendentemente da ogni considerazione sociologica, psicologica, pedagogica, morale o moraleggiante, chi si occupa di linguistica applicata non può ignorare questi dati perché, se è vero o se si condivide quel che sostengono per es. Piske e Young-Scholten (2008: 1) secondo cui “as long there’s input, acquisition will occur”, allora si deve ritenere che anche la sola visione di cartoni possa in qualche misura condizionare il processo di acquisizione¹⁴ linguistica.

In realtà, l'effettivo ruolo della televisione sull'acquisizione linguistica è da tempo oggetto di un articolato dibattito che fa registrare posizioni anche molto distanti tra loro. Per es., da un lato si danno autori come Kuhl *et al.* (2003) che ritengono che questo tipo di input, non essendo negoziato e non essendo accompagnato da alcuna forma di interazione sociale tra l'apprendente umano e l'audiovisivo, non abbia effetti rilevanti sull'acquisizione. D'altro canto, autori come Rice (1983) contestano “the conventional view among developmental psychologists [...] that television viewing does not contribute to a young viewer’s language acquisition” e sostengono che “children draw upon television as a source of verbal routines for their own play interactions”.

Attualmente la posizione di Rice (1983) – e più in generale quella per cui la televisione condiziona l'acquisizione – è la più diffusa e viene ritenuta valida con riferimento tanto alle prime lingue, quanto alle lingue dopo le prime; tanto ad apprendenti precoci, quanto adulti; tanto ad apprendenti iniziali, quanto intermedi. Nel quadro di questa visione, l'influenza positiva dei cartoni viene solitamente spiegata richiamandosi anzitutto all'alto grado di motivazione e gratificazione esperita da chi i cartoni guardi che, per tutta risposta, determinerebbe un abbassamento del filtro affettivo nonché di tutte le altre barriere che possano frenare l'acquisizione, in un'ottica quasi suggestopedica (Poštič 2015).

¹⁴ Da qui in avanti si utilizzerà solo il termine *acquisizione* considerandolo iperonimo di tutte le possibili esperienze che determinano un accrescimento della competenza linguistica e comunicativa.

In secondo luogo, il ruolo positivo dei cartoni viene motivato con riferimento al fatto che i cartoni rendono disponibile un input non adattato, tendenzialmente naturale, caratterizzato da frequenti discorsi contestualizzati e dalla frequente ripetizione di strutture testuali, discorsive, sintattiche e lessicali, incluse quelle a bassa frequenza che diventerebbero comprensibili grazie al supporto semiotico delle immagini che consentono di identificare e risolvere eventuali difficoltà di assegnazione di eventi e referenti (Rodgers 2013), ovvero richiamandosi implicitamente a teorie dell'acquisizione linguistica multisensoriale o multimodale (Dressmann 2020).

In tal senso, quanto riportato in §3 documenta che il corpus multimodale quale COCAINAA permette di identificare passaggi che presentino ai fruitori potenziali sfide uditive e percettive che potrebbero condizionare la comprensione dell'input e quindi l'acquisizione linguistica tutta, tanto più che “selective attention to speech crucially determines the course of spoken language development. From birth on, typically-developing humans pay more attention to speech than to other auditory input, and selectively attend to relevant linguistic information useful for language development” (Saksida *et al.* 2022).

In tal senso, la pur ridotta base di dati attualmente disponibile in COCAINAA consente già di osservare che l'ambiente acustico – e dunque anche il paesaggio sonoro – cambiano di cartone in cartone rendendo probabilmente disponibili a chi guardi i cartoni animati serie ed episodi con proprietà e complessità variabili rispetto allo specifico parametro, sebbene tra le serie si diano alcuni tratti condivisi come la frequente presenza di musica e la non trascurabile sovrapposizione di musica e parlato che caratterizzano il genere.

Oltre a ciò, la costruzione di un corpus multimodale di cartoni animati pare permetterebbe di elaborare osservazioni relativamente anche ad altri piani tra loro tanto diversi come, per es., quello del rapporto tra esposizione ad immagini animate e acquisizione incidentale del lessico; delle sequenze di pedagogia naturale inscenata in cartoni animati educativi (cfr. *Blaze e le mega macchine*); della definizione di paesaggi linguistici inusuali, improbabili o irreali e della loro influenza sugli apprendenti. Pertanto, si ritiene utile procedere nella redazione del corpus arricchendolo delle registrazioni, trascrizioni e annotazioni ancora mancanti.

Ringraziamenti

L'autore ringrazia Maria Elena Favilla e Matteo Largaiolli per la loro disponibilità a discutere di molti degli aspetti riassunti in questo contributo. L'autore ringrazia inoltre Aurora Cantoni, Debora Arnoldi (cfr. Arnoldi 2023), e Iris Dall'Aglio per il loro aiuto con le trascrizioni. L'autore ringrazia infine i due revisori anonimi e le curatrici per i loro utili commenti. Ricerca finanziata dall'Unione europea - Next Generation EU nell'ambito del progetto PRIN 2022 2022NPXYHH CIP - *Corpus of Italian language for Preschoolers*.

Bibliografia

- Alqattan, Danah & Turner, Paul. 2021. The effect of background noise on speech perception in monolingual and bilingual adults with normal hearing. *Noise Health* 23. 67-74.
- Ansani, Alessandro & Marini, Marco & Poggi, Isabella. 2020. How soundtracks shape what we see. *Frontiers in Psychology* 11. 2242.
- Arnoldi, Debora. 2023. *Il lessico dei cartoni animati*. Tesi di laurea non pubblicata. Libera Università di Bolzano.
- Ball, Martin & Esling, John & Dickson, Craig. 2018. Revisions to the VoQS system for the transcription of voice quality. *Journal of the International Phonetic Association* 48. 165-171.
- Bologna, Emanuela & Savioli, Miria. 2022. *Tempo libero e partecipazione culturale: tra vecchie e nuove pratiche*. Roma: Istat.
- Burn, Andrew. 2013. *The kineikonic mode: Towards a multimodal approach to moving image media*. <https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/3085/>
- Brown, Lex & Gjestland, Truls & Dubois, Danièle. 2015. Acoustic environments and soundscapes. In Kang, Jian & Schulte-Fortkamp, Brigitte (eds.), *Soundscape and the built environment*, 16-25. Boca Raton: CRC Press.
- Bruner, Jerome. 1966. *Toward a theory of instruction*. Harvard: Harvard University Press.
- Cappuccio, Giuseppa. 2015 *Cartoons di qualità nella prima infanzia*. Roma: Aracne.
- Chaume, Frederic. 2004. Film studies and translation studies. *Meta* 49. 12-24.
- ChatGPT. 2023. *Definizione di cartone animato*. [Response to user question]. <https://chat.openai.com>.
- Ciccotti, Ermenegildo & Sabbadini, Linda. 2007. *Come cambia la vita dei bambini*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Dressmann, Mark. 2020. Multimodality and language learning. In Dressman, Mark & Sadler, William (eds.), *The handbook of informal language learning*, 39-55. Hoboken: Wiley Blackwell.
- ELAN (Version 6.6). 2023. Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics. <https://archive.mpi.nl/tla/elan>.
- Fraser, Helen. 2014. When teaching phonology isn't enough. *Speak Out!* 50. 29-33.
- Friedmann, Naama & Rusou, Dana. 2015. Critical period for first language: the crucial role of language input during the first year of life. *Current Opinion in Neurobiology* 35. 27-34.
- Hymers, Mark & Prendergast, Garreth & Liu, Can & Schulze, Anja & Young, Michellie & Wastling, Stephen & Barker, Gareth & Millman, Rebecca. 2015. Neural mechanisms underlying song and speech perception can be differentiated using an illusory percept. *NeuroImage* 108. 225-233.
- Knight, Dawn & Adolphs, Svenja. 2022. Building a spoken corpus: what are the basics? In O'Keeffe, Anne & McCarthy, Michael (eds.), *The Routledge handbook of corpus linguistics. Second edition*, 21-34. Abingdon: Routledge.
- Kock, Maximilian & Louven, Christoph. 2018. The power of sound design in a moving picture. *Empirical Musicology Review* 13. 132-148.
- Kuhl, Patricia & Tsao, Feng-Ming & Liu, Hwei-Mei. 2003. *Foreign-language experience in infancy*. Proceedings of the National Academy of Sciences 100. 9096-9101.

- Kuśnierek, Anna. 2016. The role of music and songs in teaching English vocabulary to students. *World Scientific News* 43. 1-55.
- Leeuwen, Theo. 1999. *Speech, music, sound*. London: Red Globe Press.
- MacDonald, John. 1976. Hearing lips and seeing voices. *Nature* 264. 746-748.
- Mondada, Lorenza. 2018. Multiple temporalities of language and body in interaction. *Research on Language and Social Interaction* 51. 85-106.
- Nespor, Marina. 1993. *Fonologia*. Bologna: il Mulino.
- Piske, Thorsten & Young-Scholten, Martha. 2008. *Input matters in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Poštič, Svetozar. 2015. Influence of cartoon network on the acquisition of American English during childhood. *Verbum* 60. 188-195.
- Pumares, Marta Jiménez & Fontaine, Gilles. 2021. *Animation films and TV series in Europe. Key figures*. European Audiovisual Observatory. <https://rm.coe.int/animation-films-and-tv-series-in-europe-key-figures/1680a4a717>.
- Rice, Mabel. 1983. The role of television in language acquisition. *Developmental Review* 3. 211-224.
- Rodgers, Michael. 2013. *English language learning through viewing television*. Unpublished doctoral dissertation. Wellington: Victoria University.
- Rondolino, Gianni. 2003. *Storia del cinema di animazione*. Torino: Utet libreria.
- Saksida, Amanda & Ghiselli, Sara & Picinali, Lorenzo & Pintonello, Sara & Battelino, Saba & Orzan, Eva. 2022. Attention to speech and music in young children with bilateral cochlear implants. *Journal of Clinical Medicine* 11. 1745.
- Sardo, Rosaria. 2018. C'era una volta la tv per ragazzi... *Lingue e culture dei media* 1. 1-57.
- Sardo, Rosaria & Ferro, Patrizia. 2008. La TV per bambini e per ragazzi. In Alfieri, Gabriella & Bonomi, Ilaria (a cura di), *Gli italiani del piccolo schermo*, 379-432. Roma: Cesati.
- Schafer, Murray. 1977. *The soundscape*. New York: Knopf.
- Tagliapietra, Andrea. 2010. *Filosofia dei cartoni animati*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Thompson, Paul. 2022. Building a specialised audiovisual corpus. In O'Keeffe, Anne & McCarthy, Michael (eds.), *The Routledge handbook of corpus linguistics. Second edition*, 75-88. Abingdon, Routledge.
- [TRECCANI]. 2018. *Vocabolario Treccani online*. Istituto della Enciclopedia Italiana. <https://www.treccani.it/vocabolario>
- Vatikiotis-Bateson, Eric & Munhall, Kevin. 2015 Auditory-visual speech processing. In Redford, Melissa (ed.), *The handbook of speech production*, 178-199. Chichester: John Wiley & Sons.
- Wikipedia contributors, 2023, *Kineikonic mode*. https://en.wikipedia.org/wiki/Kineikonic_Mode.
- Wilkinson, Mark & Dumontier, Michel & Aalbersberg, Ijsbrand Jan *et al.*. 2016. The FAIR guiding principles for scientific data management and stewardship. *Scientific Data* 3, 160018. <https://www.nature.com/articles/sdata201618#citeas>.

Indice autori

Badan Linda
linda.badan@unitn.it

Bienati Arianna
abienati@eurac.edu

Calabria Virginia
virginia.calabria@phc.ox.ac.uk

Campisi Emanuela
emanuela.campisi@unict.it

Castagneto Marina
marina.castagneto@unimol.it

Cirillo Letizia
letizia.cirillo@unisi.it

Cominetti Federica
federica.cominetti@univaq.it

Corradini Federico
federico.corradini@unimore.it

di Pace Lucia
ldipace@unior.it

Ferroni Roberta
robertaferronibr@gmail.com

Frey Jennifer-Carmen
jfrey@eurac.edu

Ivaldi Susanna
ivaldi.susanna@spes.uniud.it

Leone-Pizzighella Andrea Renee
aleonepizzighella@eurac.edu

Lo Re Luca
luca.lore@unifi.it

Machetti Sabrina
machetti@unistrasi.it

Maffia Marta
mmaffia@unior.it

Masillo Paola
masillo@unistrasi.it

Nobili Claudio
cnobili@unisa.it

Nodari Rosalba
rosalba.nodari@unisi.it

Noschese Maria Paola
noschese.paola@gmail.com

Oostdijk Nelleke
nelleke.oostdijk@ru.nl

Origlia Antonio
antonio.origlia@unina.it

Peri Giulia
peri@unistrasi.it

Rowland Caroline
caroline.rowland@mpi.nl

Savic Kristina
kristina.savic@uibk.ac.at

Schettino Loredana
loredana.schettino@unina.it

Sgambati Gabriella
gsgambati@unior.it

Sprefico Lorenzo
lorenzo.sprefico@unibz.it

Trilsbeek Paul
paul.trilsbeek@mpi.nl

Valeria Caruso
vcaruso@unior.it

Van den Heuvel Henk
henk.vandenheuvel@ru.nl

I contributi raccolti nel presente volume si occupano di multimodalità da varie prospettive e in differenti contesti d'uso, dalla multimodalità del discorso politico all'analisi multimodale dell'interazione in contesti professionali o ludici, dall'uso di risorse multimodali per l'apprendimento linguistico alla multimodalità come strumento di efficienza ed efficacia nella didattica della lingua. Tutti, pur nella diversità di approcci metodologici e ambiti di applicazione, valorizzano la relazione tra risorse semiotiche diverse nella costruzione del significato, considerando la comunicazione un vero e proprio insieme multimodale.

Letizia Cirillo è professoressa associata di Lingua e traduzione inglese presso l'Università di Siena. Tra i suoi interessi di ricerca ci sono l'analisi della conversazione applicata all'interazione e alla mediazione linguistica in ambito istituzionale e in contesti migratori, la mediazione linguistico-culturale a opera di bambini e adolescenti, la gestualità nel parlato accademico. Si è occupata anche di annotazione di corpora multimodali e multigenere e di linguistica dei corpora applicata all'insegnamento dell'inglese lingua straniera e della traduzione.

Rosalba Nodari è ricercatrice a tempo determinato in Acquisizione e didattica della lingua presso l'Università di Siena. I suoi interessi di ricerca riguardano gli archivi orali, il razzismo e la discriminazione linguistica, la sociolinguistica e la linguistica di genere. In passato si è occupata di variazione sociofonetica tra gli adolescenti e in contesti di lingue heritage, di atteggiamenti nei confronti delle varietà di italiano non standard, di espressione dell'identità di genere in contesti marginali e in scritture semicolte.

studi AItLA vol. 18

CONTESTI, PRATICHE E RISORSE DELLA COMUNICAZIONE MULTIMODALE

a cura di
Letizia Cirillo - Rosalba Nodari

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

Edizione realizzata da
Officinaventuno
via F.lli Bazzaro, 18 - 20128 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com | sito: www.officinaventuno.com



9

ISBN: 978-88-97657-67-5