

SILVIA DAL NEGRO<sup>1</sup> - GIUSEPPINA PANI<sup>1</sup>

## *TU ed IO nel discorso. Deissi, allocuzione e accordo come problema di ricerca e di didattica*<sup>2</sup>

### *Abstract*

This paper aims to report on a follow-up research of GRASS, a project concerning grammar reflection at school, focusing especially on the role of subject. More specifically, the overall goal of the study, in line with the major objectives of the project, is two-fold: on the one hand the analysis of the occurrence of subject pronouns in spoken interactions, and on the other hand the development of teaching materials and tools for metalinguistic activities in the classroom, based on both the outcomes of previous research on oral language and the present study.

With respect to this first objective, we will report on the results of an investigation of the use of first and second person subject pronouns (singular and plural) in a sample of oral interactions collected during the first stage of the project. This focus on person deixis is particularly meaningful in order to understand the interaction between grammar and context. The results of the analysis have been the starting point for the development of a teaching unit concerning the use of subject pronouns in spoken language. The paper discusses the outcomes of the experimental implementation of this unit in secondary school in three classrooms.

### *1. Introduzione*

La ricerca presentata in questo contributo costituisce lo sviluppo di un più ampio progetto dedicato alla riflessione grammaticale, con *focus* specifico sulla nozione di soggetto sintattico – progetto “GRASS” (“Grammar Reflection at School: Syntactic Subject”) – i cui risultati sono ora a stampa in Dal Negro *et al.* (2016) e in diversi saggi contenuti in Calaresu - Dal Negro (2018). La prosecuzione del progetto si articola lungo due linee di ricerca principali che si integrano alimentandosi vicendevolmente. Da una parte, l’indagine prosegue attingendo direttamente a dati di parlato elicitati nel corso della prima fase del progetto, con lo scopo di affinare la descrizione delle regole d’uso nell’espressione analitica del

---

<sup>1</sup> Libera Università di Bolzano.

<sup>2</sup> Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto delle due Autrici nell’ambito del progetto GRASS 2.0 presso la Libera Università di Bolzano. Per quanto riguarda la stesura del testo, i §§ 1 e 2 sono da attribuirsi a Silvia Dal Negro, il § 3 è da attribuirsi a Giuseppina Pani, mentre le Conclusioni sono state scritte congiuntamente.

soggetto nell'italiano parlato (prevalentemente ma non necessariamente nativo) in contesto scolastico (vedi § 2), dall'altra, elaborando e sperimentando materiali didattici direttamente collegati ai risultati della ricerca stessa (vedi § 3 e seguenti).

Sulla base dei risultati emersi attraverso la rilevazione su larga scala nell'ambito di scuole primarie, secondarie di primo grado e di matricole universitarie (Dal Negro *et al.*, 2016), almeno due aspetti ci sono parsi particolarmente interessanti. Il primo riguarda la difficoltà, da parte di alunni e studenti, nel tenere distinti i diversi piani dell'enunciazione, una difficoltà che emerge con evidenza nel caso delle persone deittiche (Dal Negro, 2016); il secondo concerne la questione della non espressione del (pronome) soggetto in italiano (cosiddetto soggetto sottinteso) e della relativa recuperabilità dello stesso a livello testuale e contestuale. Entrambe le difficoltà sembrano avere una stessa ragione, per così dire strutturale: dipendono, a nostro parere, dalla scarsa propensione a svolgere attività di riflessione linguistica a partire da testi dialogici e provvisti di contesto, che superino cioè la tipologia più diffusa nei manuali scolastici della frase decontestualizzata, tipicamente dichiarativa e in terza persona. Queste difficoltà di analisi, emerse in contesti di tipo dialogico, ci hanno spinte all'utilizzo di un testo di interazione orale nella sperimentazione didattica. Come infatti mostrano anche gli esempi presentati in § 3.3, confrontarsi con frasi contestualizzate e inserite in dialoghi reali obbliga gli alunni a riflettere sul ruolo del contesto interazionale per comprendere a fondo il funzionamento della grammatica.

Proprio con lo scopo di disporre di dati concreti a partire dai quali riflettere sulla presenza del pronome soggetto in discorsi reali e sulla portata che questo ha nello sviluppo tematico e interazionale del discorso, abbiamo preso in considerazione dieci registrazioni trascritte (della durata di circa 40 minuti ciascuna), tratte da un corpus più ampio di dialoghi fra una ricercatrice e piccoli gruppi di alunni, studenti e insegnanti di scuole e università delle province di Reggio Emilia e Bolzano (raccolto appunto nell'ambito del progetto GRASS, cfr. Dal Negro *et al.*, 2016). Questo materiale è stato dapprima analizzato in relazione alla presenza o assenza di pronomi soggetto di prima e seconda persona singolare e plurale al fine di ricavarne le regolarità d'uso; successivamente, dagli stessi dati si è estratta una breve sequenza che è servita come base per lo sviluppo di un'attività di riflessione linguistica da proporre in alcune classi di scuole secondarie di primo e secondo grado del Trentino-Alto Adige, attività finalizzata a mettere in luce il legame fra grammatica (in questo caso presenza o assenza e posizione del pronome soggetto) e contesto interazionale.

## 2. *Il pronome soggetto nei dialoghi*

Come anticipato nell'Introduzione, in una prima fase di questa ricerca si è voluto condurre un'indagine esplorativa sull'uso dei pronomi soggetto all'interno di dieci dialoghi elicitati in contesto scolastico che sarebbero serviti poi come base per attività didattiche mirate alla riflessione sulla lingua. Nello specifico, il cam-

pione si compone di due interviste a insegnanti, di cinque incontri con bambini e ragazzi della scuola primaria e secondaria di primo grado, e di tre incontri con studenti universitari frequentanti il primo anno del corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria<sup>3</sup>.

Mentre i dialoghi con le insegnanti possono rientrare nella tipologia dell'intervista non strutturata, caratterizzata da turni abbastanza lunghi da parte dell'intervistata che, almeno in parte, decide dello sviluppo tematico del discorso, le registrazioni con alunni e studenti si avvicinano piuttosto alla tipologia di interazione che si può riscontrare in ambito scolastico, caratterizzata dalle tipiche sequenze a tripletta con assegnazione dei turni non libera (Fele - Paoletti, 2003) e da un alto numero di enunciati interrogativi e iussivi da parte dell'insegnante (ricercatrice-rilevatrice in questo caso). Inoltre, dal momento che uno degli scopi di questi incontri consisteva nel discutere in gruppo le risposte date in precedenza a un questionario svolto individualmente, parte delle interazioni risulta estremamente ripetitiva nelle modalità di assegnazione e presa di turno, un fatto che di per sé non costituisce un problema, mettendo piuttosto in evidenza il rafforzarsi di determinati schemi discorsivi e frasali, come si vedrà in seguito. Diversamente dalle più tipiche interazioni in classe, tuttavia, nei casi esaminati qui l'interazione si svolge in piccoli gruppi (tre/quattro persone alla volta, oltre alla ricercatrice) così che i turni di alunni e studenti risultano più frequenti e mediamente più lunghi di quanto non avvenga normalmente nel contesto della classe.

Avendo come primo obiettivo di questa indagine lo studio delle persone deittiche, dal corpus di dati qui descritto sono state estratte 3310 occorrenze di frasi con verbo finito accordato alla prima e seconda persona singolare e plurale, oltre ai casi, più marginali, di terza persona allocutiva (cosiddetta forma di cortesia). Si è deciso di non escludere dall'analisi i casi di imperativo (per altro non sempre inequivocabilmente distinguibili dall'indicativo sul piano formale), sia di seconda persona (singolare e plurale), sia di prima persona plurale, dal momento che anche in questi casi si riscontra variazione nella presenza o meno di un pronome soggetto, come ad esempio in *allora Sharon, comincia tu* (con pronome espresso in posizione postverbale) rispetto a casi come *vai Eleonora, comincia* (senza pronome espresso). Sono stati invece esclusi i casi di forme verbali lessicalizzate come segnali discorsivi, come ad esempio *dai, diciamo, guarda, vai*.

Consideriamo ora i dati risultanti da una prima analisi, organizzati per persona e numero (tab. 1) e, per i soli pronomi soggetto espliciti, sulla base della posizione pre- e postverbale (tab. 2). Per facilitare la lettura dei dati e per dare

<sup>3</sup> Più nel dettaglio, si tratta di otto registrazioni della durata variabile dai 31 ai 50 minuti ciascuna, le quali coinvolgono, oltre alla ricercatrice, un totale di 26 soggetti, 17 femmine e 9 maschi, la maggior parte dei quali parlanti nativi di italiano (pur con repertori linguistici individuali piuttosto differenziati) e quattro alloglotti (due di L1 albanese, uno di L1 punjabi e uno arabofono). A questo corpus principale vanno aggiunte le interviste a due insegnanti (entrambe di sesso femminile), della durata approssimativa di mezz'ora ciascuna.

maggiore risalto ai tipi più rilevanti per la discussione che segue, è stata inserita, per ciascuna persona considerata, la percentuale di soggetti non espressi (tab. 1).

Tabella 1 - *Pronomi soggetto e soggetto Ø*

<i>Persona</i>	<i>Pronome S</i>	<i>Soggetto Ø</i>
1SG	635	1011 (61,4%)
2SG	120	431 (78,2%)
3SG (allocutivo)	22	61 (73,5%)
1PL	84	537 (86,5%)
2PL	90	319 (78%)
<b>Totale (3310)</b>	<b>951</b>	<b>2359 (71,3%)</b>

Tabella 2 - *Posizione dei pronomi soggetto*

<i>Persona</i>	<i>Totale persona</i>	<i>S preverbale</i>		<i>S postverbale</i>	
1SG	635	611	96,2%	24	3,8%
2SG	120	96	80%	24	20%
3SG (allocutivo)	22	19	86,4%	3	13,6%
1PL	84	79	94,1%	5	5,9%
2PL	90	76	84,5%	14	15,5%
<b>Totale</b>	<b>951</b>	<b>881</b>	<b>92,6%</b>	<b>70</b>	<b>7,4%</b>

La percentuale di soggetti non espressi è, come si può osservare, ampiamente superiore al 50% per tutte le persone. Va notato che il tipo di contesto discorsivo entro il quale si sono registrati i dati sembrava prestarsi in modo particolare (probabilmente superiore alla media) all'uso di pronomi soggetto espliciti, sia nell'allocuzione (e dunque nelle seconde persone), sia nell'autoselezione dei parlanti (e dunque nella prima persona singolare)<sup>4</sup>. Tra i pronomi espressi la posizione preverbale è di gran lunga la prevalente, sebbene anche qui si riscontrino notevoli differenze fra le persone, per cui le persone allocutive presentano una percentuale mediamente superiore di pronomi in posizione postverbale rispetto alle prime persone<sup>5</sup>.

Già a una prima osservazione dei dati, almeno tre fatti si distinguono con particolare evidenza. Il primo riguarda il sorprendente allineamento dei valori delle seconde persone, alle quali si avvicina anche la terza persona allocutiva (da prendere con cautela dato il numero inferiore di contesti elicitati) per quanto riguarda la percentuale di soggetti non espressi pronominalmente (tab. 1). Il secondo riguarda

<sup>4</sup> Ulteriori sviluppi della ricerca dovranno necessariamente tenere conto della variabile sociolinguistica del contesto situazionale prendendo in dovuta considerazione fattori quali il numero di partecipanti all'interazione e il tipo di presa di turno (libera o meno).

<sup>5</sup> Tale valore, relativo ai soli pronomi, è allineato con quanto rilevato in altri lavori, ad esempio in Voghera *et al.* (2004), dove si osserva, inoltre, che la posizione postverbale prevale invece con soggetti nominali, in particolare con sintagmi nominali "pesanti". Altre variabili di cui tenere conto, negli sviluppi ulteriori della ricerca, sono naturalmente il tipo di verbo (con particolare attenzione al tipo inaccusativo), il tempo e il modo della forma verbale, e la struttura informativa dell'enunciato.

invece la divaricazione dei valori delle prime persone, singolare e plurale, che presentano rispettivamente il valore più alto e il più basso della serie. Infine, l'interazione delle categorie di numero e persona sembra interessare, come si è già accennato, anche l'altro parametro, e cioè la posizione del pronome (tab. 2). Se a questi risultati aggiungiamo il dato, tratto dalla letteratura, secondo il quale i pronomi personali di terza persona occorrono in percentuali inferiori al 10%, sembra dunque di potere affermare che le persone svolgono, all'interno del discorso, funzioni molto diverse, sia in virtù della ben nota ripartizione fra persone deittiche e terza persona (o non-persona, cfr. Benveniste, 2010 [1946]), sia internamente alle sole persone deittiche e in relazione al numero. Consideriamo dunque una persona alla volta per mettere meglio a fuoco le condizioni di occorrenza del pronome soggetto.

Per quanto riguarda la prima persona singolare, la percentuale relativamente bassa (inferiore a quella riscontrata per le altre persone) di pronomi zero sembra in larga parte collegata alle specificità testuali proprie del campione di dati preso in considerazione. All'interno delle discussioni di gruppo registrate, chi interviene si pone infatti in contrapposizione agli altri compagni, soprattutto se il proprio intervento non è stato esplicitamente sollecitato e si tratta dunque di autoselezione, oppure se chi guida l'interazione (in questo caso la ricercatrice) si rivolge genericamente all'intero gruppo e non a un singolo interlocutore, come nell'esempio (1), tratto dalla registrazione con un gruppo di bambini di una scuola primaria di Reggio Emilia.

- (1) RIC<sup>6</sup>: *voi* mi avete detto che sapete oltre l'italiano anche # un'altra lingua  
 STU1: il dialetto # un po' e l'inglese un p-  
 RIC: un po' il dialetto e  
 STU1: *x io* parlo la so- io parlo abbastanza l'in- ## il dialetto reggiano perché i miei nonni sono reggiani allora parlano tantissimo il dialetto  
 STU2: anch'*io* lo parlo con mio padre che: ### cioè a casa parlo in dialetto # un po' [...]  
 STU3: *io l-* il dialetto non non lo parlo

Più in generale, comunque, il pronome di prima persona singolare assolve a funzioni di focalizzazione, non necessariamente contrastiva, mettendo in rilievo chi parla rispetto al resto degli interlocutori, e, nel 10% dei casi, si combina con elementi che rafforzano questa funzione, in particolare *anche* (oltre a *invece*, *neanche*, *proprio*), una percentuale ben maggiore del 4% di occorrenze in combinazione con tutti gli altri pronomi osservati. Si veda anche il turno del parlante STU2 in (1).

La prima persona plurale, viceversa, è quella che presenta il numero più alto di forme verbali senza soggetto esplicito. Si noti che queste forme tendono a coincidere con enunciati di valore imperativo-esortativo e, fatto più interessante, con un significato di tipo inclusivo (che includa cioè parlante e interlocutore), come ad esempio nell'estratto (2), nel quale la ricercatrice include gli interlocutori nel rife-

<sup>6</sup> Legenda delle sigle adottate: RIC = ricercatore che conduce la conversazione linguistica; STU1, STU2, STU3 = i tre studenti partecipanti alla conversazione; INS = insegnante di classe (intervistato/a separatamente).

rimento di prima persona. Casi come questi vanno tenuti distinti dagli usi di prima persona plurale in funzione allocutiva, un uso tipico dei rapporti interazionali asimmetrici tra gli interlocutori (cfr. Molinelli, 2002, e bibliografia ivi citata), sebbene non sempre questa distinzione risulti immediatamente riconoscibile (si veda però un caso inequivocabile in 3).

(2) RIC: se andiamo al gioco delle faccine quindi alla pagina tre

(3) RIC: o facciamo gli spiritosi e allora vai in classe

Viceversa, il pronome soggetto espresso marca nella maggior parte dei casi la prima persona plurale “esclusiva”, includendo cioè il parlante e altri non direttamente coinvolti nell’interazione, ma escludendo l’interlocutore, come nell’estratto in (4) nel quale l’insegnante si riferisce a sé e ai suoi alunni, ma chiaramente non alla ricercatrice:

(4) INS: noi a- # ti dico noi non abbiamo lavorato tanto su queste cose qui ## per cui::

Per quanto riguarda le seconde persone, le forme pronominali esplicite hanno prevalentemente funzione allocutiva-appellativa, spesso in combinazione con, o in alternativa al, nome proprio e probabilmente (ma mancano i dati video) accompagnati da segnali non verbali: una volta stabilito il contatto con l’interlocutore il discorso prosegue con forme verbali senza soggetto esplicito. Si veda ad esempio la sequenza in (5): se nel primo turno della ricercatrice l’omissione del pronome soggetto è motivata sul piano sintattico (frase subordinata con soggetto coreferente con quello della principale), nell’ultimo turno riportato l’assenza del pronome esplicito è motivata su un piano pragmatico-discorsivo, dal momento che il contatto con l’interlocutore a questo punto è ormai stabilito.

(5) RIC: stavamo # dicendo che *voi* a casa parlate anche dialetto e *tu* Chiara ci stavi dicendo che  $\emptyset$  non parli dialetto

STU1: eh # perché io son nata in Albania

RIC: aha

STU1: e parlo in albanese alcune volte e anche in italiano

RIC: ma quando  $\emptyset$  sei a casa  $\emptyset$  parli # sempre albanese?

Come si vede anche nell’estratto citato qui (5), le seconde persone cooccorrono non di rado con forme nominali in funzione di vocativo: si tratta in particolare di nomi propri, ma non esclusivamente di questi, come ad esempio in *scusatemi ragazzi*, o in *tu hai lasciato così, tu, Manuel?*, dove pronomi allocutivi in funzione di soggetto e vocativi pronominali e nominali cooccorrono nello stesso enunciato. Si tratta di un’area della grammatica, fortemente dipendente dall’uso linguistico, di grande interesse teorico-descrittivo ma anche potenzialmente problematica in ambito didattico, in particolare nei compiti di riconoscimento dei ruoli sintattici. Pronomi soggetto e pronomi e nomi con funzione vocativa presentano infatti notevoli analogie sul piano formale e funzionale, rendendo il compito di tracciare una linea di demarcazione talvolta arduo, per quanto tuttavia necessario (Mazzoleni, 2001: 390-393).

La funzione allocutiva si combina di preferenza con due tipi frasali: quello interrogativo e quello iussivo<sup>7</sup>. Dal momento che i soggetti postverbali ricorrono in percentuale maggiore nelle seconde persone (cfr. tab. 2) parrebbe che siano proprio questi contesti a incidere sul diverso posizionamento del pronome soggetto. Infatti, sebbene la posizione postverbale sia dovuta anche ai non pochi casi di soggetto rematico (del tipo: *siete stati sorteggiati voi tre*), non trattandosi questo di un contesto specifico delle seconde persone, la notevole differenza tra le seconde e le prime persone nella posizione postverbale va attribuita probabilmente ai tipi interrogativi e iussivi, caratteristici delle sole seconde persone. Vediamo due esempi canonici, da una parte del tipo iussivo con soggetto immediatamente postverbale con funzione contrastiva (Salvi - Borgato, 2001: 158) o meglio di selezione del destinatario, come in (6), e dall'altra del tipo con interrogativa WH che, come è noto, in italiano preclude l'interruzione della sequenza di sintagma interrogativo e verbo (Fava, 2001: 98) con la conseguenza che il soggetto viene automaticamente a trovarsi in posizione postverbale, come in (7).

(6) RIC: vai, Matteo, comincia tu

(7) RIC: cosa dicevi tu, Pietro?

Per quanto riguarda le interrogative WH, tuttavia, va notato che il soggetto si trova molto spesso dislocato prima del sintagma interrogativo risultando così topicalizzato (8-9). Non si riscontrano invece casi di soggetti dislocati in frasi iussive.

(8) RIC: okay quindi tu cos'hai scritto?

(9) RIC: voi cosa avete fatto?

Anche qui la frequenza di occorrenza di alcuni tipi sintattici e di determinate funzioni, che tendono a ripetersi nel campione in esame, sono all'origine di asimmetrie nella distribuzione dei pronomi soggetto, e cioè della non adiacenza di pronome soggetto e verbo: ciò riguarda il 15,1% dei casi per le prime persone, ma ben il 25% per le seconde. Come si è visto, nel caso delle seconde persone la dislocazione del soggetto (soprattutto a sinistra) assolve primariamente a due funzioni, a seconda del piano di analisi sul quale la si voglia considerare, e cioè alla funzione interazionale dell'appello, in co-occorrenza con altre forme allocutive come i vocativi, e alla funzione di *topic*, se si considera invece la struttura informativa dell'enunciato. Per le prime persone, ovviamente, sono proprio le topicalizzazioni a rendere conto della non adiacenza di pronome soggetto e verbo. In questi casi, oltre alla presenza di costituenti in posizione preverbale che allontanano il soggetto dal verbo, si segnala la presenza di pause, pause piene, allungamenti vocalici (10-11):

(10) STU3: io:: grammatica: l'ho fatta poco alle superiori

(11) STU1: io # a casa # parlo # un po' l'italiano e anche un po' il siciliano

<sup>7</sup> Si adotta qui la terminologia di Renzi - Salvi - Cardinaletti (2001). Per il tipo interrogativo cfr. in particolare Fava (2001), per il tipo iussivo Salvi - Borgato (2001).

Il legame con il verbo può farsi, in taluni casi, estremamente labile, al punto che, pur in presenza di coreferenza e accordo, parrebbe più opportuno parlare di tema libero. Si veda un caso emblematico in (12).

- (12) STU3: *io # durante le vacanze che me lo dicevano tutti che mh: a scuola n/ mi a- xxx li abbiám fatti in fretta e furia perciò mh non è che non li so bene perciò alcune volte me li dimentico perciò nelle vacanze quando un po' è passato il tempo sbagliavo tutti i verbi italiani*

In sintesi, anche da questa indagine del tutto preliminare e limitata alle persone deittiche e a un contesto interazionale particolare, appare evidente la necessità di rovesciare la prospettiva nella presentazione del fenomeno dell'espressione del soggetto in italiano, focalizzando l'attenzione su quei contesti, molto più rari e marcati, nei quali il pronome è espresso, definendone le effettive regole (nel senso di regolarità) d'uso e le funzioni che ricopre (Palermo, 2018: 21).

### 3. *La didattica del soggetto. Una sperimentazione didattica*

Uno degli scopi della presente ricerca, come introdotto in § 1, è l'elaborazione e la sperimentazione di materiali didattici su alcuni aspetti della riflessione grammaticale a scuola, in particolare riguardo al soggetto sintattico. La scelta della riflessione sull'uso del soggetto sintattico come obiettivo formativo specifico dell'esperimento didattico è motivata dai risultati del progetto GRASS, al quale ci ricollegiamo, soprattutto dagli esiti delle attività di riconoscimento e verbalizzazione del soggetto (Dal Negro, 2016)<sup>8</sup>. Inoltre, nella ricerca è emersa una scarsa familiarità da parte degli studenti intervistati a lavorare su testo e contesto (e non solo su frasi isolate), a considerare le specificità del parlato e a gestire i diversi piani del discorso. Tale limitata familiarità si traduce in difficoltà nella riflessione grammaticale della lingua in uso, come testimoniato dalla lettura dei risultati. Tali ragioni ci hanno spinto a focalizzarci sullo sviluppo di una proposta didattica che avesse come oggetto il parlato in contesti reali, considerando in dettaglio casi di soggetto nullo o esplicito in alcuni esempi di uso spontaneo della lingua.

#### 3.1. Inquadramento teorico e metodologico

L'esperimento didattico che qui si presenta è stato concepito nell'ottica dello sviluppo di competenze metalinguistiche riflessive nella scuola, con l'intento di proporre un esempio di pratica didattica, sempre auspicata dagli studi di educazione linguistica (Ciliberti, 2012). I numerosi studi che registrano i bisogni linguistici e didattici di studenti e insegnanti riconoscono la portata positiva della consapevolezza metalinguistica in termini di radicamento dell'apprendimento, sollecitando di continuo

<sup>8</sup> Sul riconoscimento dei pronomi soggetto delle prime due persone – e sul loro rapporto con la terza persona – si rimanda a Dal Negro (2016).



nuovi spazi e modi per potenziare le attività di riflessione sulla lingua in classe (solo per citarne alcuni: Desideri, 1995: XIV; Lo Duca, 2004).

L'approccio teorico e metodologico in cui questo lavoro si inserisce è dunque quello del *language awareness*<sup>9</sup>, approccio che concepisce la riflessione metalinguistica come un processo di apprendimento attivo e strutturato, capace di stimolare processi interpretativi consapevoli (Desideri, 1995). Di fatto sono proprio processi di pensiero 'consapevoli' a generare un apprendimento efficace, anche a lungo termine. L'esperienza della riflessione deve tuttavia essere condivisa ed elaborata in prima persona dallo studente: da qui l'importanza della vicinanza di contenuti proposti al vissuto dei destinatari (come d'altronde segnalato dalle *Indicazioni Nazionali per il curricolo*: MIUR, 2012). L'idea è in sostanza quella di sfruttare l'effetto *priming* che, basandosi sulla risonanza tra il già detto e il ripreso, facilita l'elaborazione cognitiva del nuovo attraverso il riconoscimento del noto. Le fasi di attività definitorie del soggetto della presente ricerca (fasi presentate in § 3.2) vanno in questa direzione e hanno lo scopo di sviluppare la consapevolezza linguistica degli studenti. Diversamente da quanto accade per la L2, nella riflessione sulla lingua in italiano L1 uno degli ambiti in cui si riscontra un'acquisizione solo parziale degli sviluppi teorici nelle pratiche didattiche è il lavoro sulle abilità relative al parlato nella scuola<sup>10</sup>. Sebbene occupino uno spazio specifico nelle *Indicazioni nazionali*, nel corso degli anni le attività sulle abilità orali non sembrano essere diventate significative in relazione al quadro di insieme delle attività, centrate invece sullo scritto. Le motivazioni possono essere molteplici: in primo luogo l'idea che il parlato non solo non richieda insegnamento esplicito, in quanto acquisito spontaneamente, ma neanche riflessioni di tipo contrastivo utili alla descrizione della lingua in uso, lasciando alla scuola esclusivamente lo spazio della scrittura (De Renzo - Tempesta, 2014). A ciò si aggiungono problemi specifici sia di natura teorica (come la questione delle varietà linguistiche di parlato o il dibattito stesso sull'esistenza di una grammatica del parlato, cfr. *inter alia* Berruto, 1985 e Voghera, 2017) sia più strettamente didattici, dovuti alla mancanza di opere di riferimento, di materiali di supporto e alla conseguente necessità di creazione *ad hoc* di attività sul parlato - e di successiva verifica di tali percorsi di apprendimento (Brasca - Zambelli, 1992)<sup>11</sup>.

Si è scelto dunque di elaborare una proposta di attività che avesse come oggetto di riflessione grammaticale il parlato spontaneo. Le linee della metodologia della ricerca grammaticale seguite sono quelle di Lo Duca (2004), nello specifico per il percorso di scoperta induttivo avente come nucleo centrale la riflessione e la discussione collettiva, utile all'accrescimento delle conoscenze di tutti. L'idea di proporre dati interazionali si inserisce nella direzione del metodo dialogico, in linea

<sup>9</sup> Sull'importanza del ruolo del *language awareness* in educazione linguistica si veda l'exkursus di Andorno - Sordella (2018: 212-3).

<sup>10</sup> Per approfondimenti su questi aspetti, cfr. già Brasca - Zambelli (1992), e più recentemente Ciliberti (2012: 250); Voghera (2017).

<sup>11</sup> Come già accennato, tale discorso è valido per l'italiano L1: è noto che l'italiano L2 può al contrario vantare spazio e presenza di materiali didattici dedicati allo sviluppo delle abilità orali importanti.

con i contenuti e le modalità operative selezionate (Lo Duca, 2012), preferendolo a modelli espositivi o applicativi. Il modello didattico di base è dunque il modello dialogico, non solo per quanto riguarda i contenuti da proporre ma anche come modalità di svolgimento dell'esperimento, permettendo l'adozione di un approccio più aperto e partecipativo.

### 3.2. Descrizione della proposta didattica

L'obiettivo generale dell'intervento in classe, ricordiamo, segue due linee di riflessione: la prima, di più ampio respiro, è l'avvio di una riflessione esplicita sul funzionamento della lingua parlata; la seconda, di approfondimento, è la riflessione metalinguistica esplicita sulla categoria di soggetto, e in particolare su aspetti sintattici e pragmatici relativi all'uso del soggetto nella lingua parlata.

La sperimentazione si è finora svolta in tre classi, per un totale di 57 alunni coinvolti (vedi tab. 3). Gli incontri sono stati audio-registrati (previo consenso dei partecipanti), consentendoci di riflettere *ex post* sui comportamenti e le reazioni di tutti i partecipanti (alunni, insegnanti di classe e ricercatrice).

Tabella 3 - *Coordinate della sperimentazione*

<i>Scuole e classi coinvolte</i>	<i>Città</i>	<i>Numero di alunni per classe</i>	<i>Età media alunni</i>	<i>Conduzione esperimento</i>	<i>Durata esperimento</i>
Scuola secondaria di I grado – una classe II dell'Istituto Comprensivo "De Gasperis"	Levico Terme (Trento)	21 alunni	13 anni	assegnista di ricerca del progetto	1h31'
Scuola secondaria di I grado – una classe III dell'Istituto Comprensivo "De Gasperis"	Levico Terme (Trento)	20 alunni	14 anni	professore di linguistica	1h28'
Scuola secondaria di II grado – un I anno del Liceo delle Scienze umane "G. Pascoli"	Bolzano	16 alunni	15 anni	professore di linguistica	1h33'

La proposta di incontro presentata alle scuole è stata corredata da una *Guida per l'insegnante*, uno strumento pratico volto a illustrare gli obiettivi e le modalità di svolgimento dell'incontro, con la presentazione dettagliata dei contenuti su cui operare<sup>12</sup>. In sintesi, l'attività consiste nella presentazione di un estratto tratto da uno dei dialoghi tra una ricercatrice e tre alunni di scuola secondaria di I grado registrati nell'ambito del progetto GRASS (vedi §1). Il brano audio dura 47 secondi, contiene 14 battute di dialogo in italiano ed è stato selezionato in virtù dell'argomento trattato, vale a dire le lingue parlate dai ragazzi presenti, e perché sufficientemente

<sup>12</sup> È possibile consultare i materiali della presente ricerca e del progetto GRASS al seguente indirizzo web: <https://grass.projects.unibz.it>.



e pragmatici; si elabora la distinzione tra il soggetto e il referente e quella fra il soggetto e i nomi usati in funzione di vocativo.

In chiusura, si propone agli alunni un'attività di verifica (con la formulazione scritta di una nuova definizione di soggetto, corredata di esempi) volta a evidenziare eventuali ricadute sulla rielaborazione di nozioni precedentemente apprese.

Il tempo disposto per gli incontri è di due ore. Tuttavia l'ampiezza dell'input proposto e, a posteriori, la ricchezza del *feedback* raccolto durante questa fase sperimentale confermano come tale proposta, concepita come singola unità di lavoro, possa più agilmente esser convertita in un percorso didattico più ampio.

### 3.3. Analisi e osservazioni sugli esiti della sperimentazione

Riesaminando l'attività didattica proposta, possiamo constatare l'efficacia del modello dialogico e l'impatto positivo dei contenuti e della loro presentazione sulla motivazione degli studenti, seppure in misura diversa nei due gradi di scuola. Nella classe liceale è stato possibile realizzare il percorso previsto interamente. Nella scuola secondaria di I grado, invece, è emerso con chiarezza uno dei limiti della proposta didattica, vale a dire la combinazione di tematiche complesse come le caratteristiche del parlato e la riflessione sulla categoria di soggetto in un unico incontro. Benché la combinazione degli argomenti sia stata accolta con favore dalle insegnanti coinvolte, entrambi i temi richiederebbero lo sviluppo di un percorso a sé. Prendiamo ora in considerazione alcuni aspetti della sperimentazione che hanno suscitato maggior dibattito sui vari input proposti.

In tutte e tre le classi le prime riflessioni nascono a partire dall'esame della trascrizione, dove si percepiscono già visivamente strutture insolite che portano a riflettere sulle differenze tra scritto e parlato. La frammentazione testuale dell'orale viene percepita come agrammaticale, interruzioni o intonazioni sospensive sono attribuite a incompletezza del discorso e considerate grammaticalmente inadeguate.

- (13) STU1S<sup>13</sup>: è diverso magari da quello che noi scriveremmo
- (14) STU1S: questa è una frase sbagliata magari è giusta nel parlato sennò è sbagliata
- (15) STU2M: la persona che pone le domande non ha finito a parlare e Gioia ha cominciato già a rispondere

Di particolare interesse sono quelle sequenze nelle quali si osserva come il metodo dialogico porti gli alunni a trovare collegamenti tra concetti già noti (la loro idea di grammaticalità) e gli esempi di parlato proposti.

- (16) STU2M: la lingua parlata # cioè # che ci mettiamo dentro magari una frase che comin- # non lo so # parlo con l'amico e nella frase c'è dentro magari un soggetto verbo e:::

<sup>13</sup> Si riportano qui esempi delle risposte orali degli studenti della scuola secondaria di I e II grado trascritte per l'analisi. Legenda: INT = intervistatore; STU1S = studente del I Superiore; STU2M = studente di II Media; STU3M = studente di III Media. I numeri 1, 2, e 3 ecc. a fine sigla indicano i diversi studenti che intervengono.

- INT:           quando parliamo ci sono dentro verbi soggetti? articoli?  
                  coniunzioni?  
STU2M:       sì sì sì un po' tutto  
INT:           quindi c'è anche la grammatica?  
STU2M:       eh sì

Nella discussione sul concetto di frase abbiamo riscontrato che con una certa frequenza gli studenti si affidano in modo poco critico alle loro preconoscenze per interpretare gli enunciati del testo, soprattutto quando questi non rispecchiano lo schema di frase che hanno in mente. Di fatto, il primo criterio interpretativo che sembra essere utilizzato è quello di confrontare gli enunciati con un modello esemplare, o a dir meglio “prototipico” di frase, in modo sostanzialmente disgiunto rispetto alla sua concettualizzazione, qualsiasi sia la definizione o il modello appreso durante il proprio percorso scolastico.

L'applicazione univoca di una specifica definizione (come nel caso riportato in (17), in cui gli studenti sembrano ricorrere al concetto di frase minima mutuato dalla grammatica valenziale) tende inevitabilmente a escludere parte dell'ampio spettro di fenomeni della lingua in uso, mostrandosi così poco ‘attrezzati’ all'analisi delle sue specificità sintattiche (18).

Prendendo il caso delle frasi nominali, gli studenti mostrano di conoscerle e di saperle definire, ma spesso non sono in grado di individuarle all'interno del testo, perché lo schema di frase a cui fanno riferimento e che usano per interpretare il testo non consente loro di includerle immediatamente nella loro nozione di frase. Il percorso di riflessione porta comunque in breve tempo gli alunni a una rielaborazione delle nozioni basata sull'intuizione dell'aspetto interattivo della comunicazione, sulla base del quale i significati dei singoli enunciati si costruiscono congiuntamente agli altri enunciati dell'interazione (19).

- (17) STU2M1:   una frase è un insieme di parole con il verbo il soggetto e  
                  gli elementi obbligatori  
INT:           ok # ci sono sempre tutti questi elementi nelle frasi?  
STU2M1:       il verbo e il soggetto sì  
STU2M2:       c'è sempre il verbo  
(18) STU1S:    deve esserci un verbo  
(19) STU1S:    sono incomplete # perché si riferiscono a qualcuno che parla  
STU1S2:       è una risposta breve  
STU1S3:       forse sono sottintese le altre cose perché tutto il contesto si  
                  capisce

Anche per quanto riguarda il tema più specifico del soggetto e in particolare dei vincoli sintattici e pragmatici che ne regolano l'espressione, si può notare che questo continuo esercizio di riflessione dialogica, di rimodulazione e di ampliamento delle conoscenze porta gli alunni a riconoscere quello che accade sintatticamente all'interno e tra gli enunciati, e dunque a cogliere il funzionamento dei pronomi soggetto in italiano (20-21). Prendendo in considerazione i soggetti preverbalì o postverbalì, come nel caso dell'esempio presentato nel segmento (21), durante la sperimenta-

zione abbiamo sinteticamente illustrato gli aspetti rilevati nei dati dell'analisi del corpus (cfr. l'analisi di esempi come (8) e (9) citati in § 2).

- (20) INT: allora quand'è che lo metto il soggetto? in quali contesti può essere utile? quando è meglio metterlo il pronome soggetto?  
 STU1S: quando non si capisce [...] [commentando l'intervento di Gioia "io so due dialetti"]  
 INT: quand'è che si inserisce Gioia qua?  
 STU1S: quando Matteo ha già parlato e quindi deve mettere l'attenzione su di lei
- (21) INT: [nel testo] il "voi" viene espresso due volte "voi parlate quante lingue?" è un esempio di frase tipica dell'italiano # perché tira fuori questo "voi"?  
 STU1S: per rivolgersi ai due ragazzi che sono lì  
 STU1S3: perché l'attenzione era su di lei # cioè "ora vi faccio una domanda" # per passare la parola

L'interazione selezionata per l'analisi è risultata esemplare in termini di rapporto di soggetti non espressi e di soggetti espressi pronominalmente, perfettamente corrispondente alle percentuali risultanti dall'analisi svolta sul corpus, in termini di 7:3 (cfr. § 2). Questo fatto, peraltro non intenzionale, ci ha permesso di portare all'attenzione degli studenti questo fenomeno così centrale della sintassi dell'italiano, facendo verificare a loro stessi tale proporzione nel testo e presentando loro la corrispondenza con i risultati delle nostre ricerche.

#### 4. *Discussione e conclusioni*

La struttura della ricerca tratta le connessioni che intercorrono fra teoria, analisi di dati ed elaborazione di proposte didattiche in un percorso idealmente circolare che riconduce infine gli esiti della sperimentazione didattica a nuove domande di ricerca.

L'interrogativo che ci siamo poste inizialmente, sulla necessità e sulla fattibilità di proporre momenti di riflessione sulla lingua parlata e su come gli aspetti contestuali e interazionali interagiscano con l'uso linguistico, ha avuto un riscontro positivo in termini di partecipazione e coinvolgimento degli alunni e degli insegnanti, interessati a ulteriori percorsi didattici sulla lingua parlata.

Gli studenti sono stati guidati a riconoscere la centralità del contesto come portatore di significato, come chiave per recuperare eventuali soggetti sottintesi e, infine, come cornice entro la quale si attualizzano le regolarità della grammatica. Nello specifico della nostra ricerca, la scelta dell'espressione pronominale del soggetto nel parlato italiano è chiaramente collegata alla tipologia di frase, alla persona grammaticale (e dunque ai partecipanti al discorso) e anche al tipo di interazione. Tutto ciò può essere osservato su ampia scala prendendo in considerazione un corpus di testi, ma può anche divenire, se opportunamente didattizzato, oggetto di riflessione esplicita e di discussione collettiva in classe.

Come si è visto, sulla base della distribuzione dei pronomi soggetto nel discorso, risulterebbe più opportuno porre l'attenzione sui casi, più marcati, in cui i pronomi sono effettivamente espressi per comprenderne a fondo la funzione sintattica e testuale-discorsiva, aspetti che gli alunni delle classi incontrate hanno effettivamente saputo cogliere, quando guidati.

Una didattica che include il parlato come oggetto di riflessione può, a parer nostro, avere un impatto positivo, direttamente o indirettamente, sulla didattica in generale e sulla didattica della grammatica in particolare.

Innanzitutto, occupandosi di parlato in classe attraverso lezioni interattive e dialogiche si può contare su una risposta positiva da parte degli studenti, anzi, potremmo sottolineare di tutti gli studenti. Come abbiamo visto accadere nel corso dei nostri interventi, in quanto parlanti, tutti sono parimenti interessati a come si usa la lingua perché tutti ne fanno quotidianamente esperienza. Ritrovarsi tutti sullo stesso piano di fronte a un testo di lingua di uso comune ha stimolato la partecipazione attiva, accantonando disparità di competenze in altri settori. Questo aspetto di inclusione può risultare positivo anche in contesti di classi multilingui, nei confronti di studenti che non hanno lo stesso livello di competenza linguistica.

Inoltre, un aspetto che ci sembra particolarmente significativo è che analizzare insieme un testo di parlato interazionale fornisce l'occasione per sviluppare competenze pragmatiche in alunni non nativi, permettendo loro di confrontarsi fra pari per scoprire o confermare usi parlati della lingua in contesti naturali.

Infine, dovendosi concentrare sul parlato spontaneo, vengono messi in secondo piano gli atteggiamenti prescrittivi invece costantemente presenti quando si ha a che fare con testi scritti: l'attenzione sull'errore diventa in questo caso meno incisiva, l'errore viene "depenalizzato" trasformandosi in indicazioni pragmatiche nei termini di accettabilità o non accettabilità, adeguatezza o inadeguatezza.

Ulteriori sviluppi della ricerca, proprio in virtù della circolarità virtuosa tra teoria, analisi e applicazione didattica, includeranno necessariamente, oltre a un approfondimento delle osservazioni sui dati di parlato raccolti, un ampliamento del corpus con tipi testuali diversi, e includeranno la prosecuzione della sperimentazione didattica in particolare nella scuola primaria, prevedendo unità di lavoro distinte su argomenti specifici, in primo luogo riguardo ai vincoli sintattici e testuali che richiedono il soggetto esplicito.

### *Ringraziamenti*

A chiusura del lavoro desideriamo ringraziare innanzitutto le insegnanti che hanno generosamente messo a nostra disposizione le loro classi per la sperimentazione proposta: Sonia Merlin (Bolzano), Elena Martinelli e Orietta Ingala (Levico Terme). Ringraziamo inoltre gli amici, insegnanti e colleghi, per il loro contributo in diverse fasi di ideazione ed elaborazione del lavoro: Paola Borghi,

Emilia Calaresu, Simone Ciccolone, Andrea Gardella e Claudia Provenzano. Infine, siamo grate ai due revisori anonimi e alle curatrici del volume per i loro commenti utili e costruttivi.

### *Bibliografia*

ANDORNO C. - SORDELLA S. (2018), Usare le lingue seconde nell'educazione linguistica: una sperimentazione nella scuola primaria nello spirito dell'*Éveil aux langues*, in DE MEO A. - RASULO M. (a cura di), *Usare le lingue seconde* [Studi AItLA 7], Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Milano: 211-233.

BENVENISTE É. (2010 [1946]), Struttura delle relazioni di persona nel verbo, in BENVENISTE É., *Problemi di linguistica generale*, Il Saggiatore, Milano: 269-282 [Originale: Structure des relations de personne dans le verbe, in *Bulletin de la Société de Linguistique* XLIII, 1/126].

BERRUTO G. (1985), Per una caratterizzazione del parlato: l'italiano ha un'altra grammatica?, in HOLTUS G. - RADTKE E. (Hrsg.) *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Gunter Narr, Tübingen: 120-153.

BRASCA L. - ZAMBELLI M.L. (a cura di) (1992), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, La Nuova Italia, Firenze.

CALARESU E. - DAL NEGRO S. (2018) (a cura di), *Attorno al soggetto* [Studi AItLA 6], Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Milano.

CILIBERTI A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.

DAL NEGRO S. (2016), Il dialogo nella riflessione grammaticale esplicita, in ANDORNO, C. - GRASSI R. (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione* [Studi AItLA 5], Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Milano: 45-57.

DAL NEGRO S. - CALARESU E. - FAVILLA M.E. - PROVENZANO C. - ROSI F. (2016), Riflettere sulla grammatica a scuola: una ricerca sul soggetto, in *Cuadernos de Filología Italiana* 23: 83-117.

DE RENZO F. - TEMPESTA I. (2014), *Il parlato a scuola. Indicazioni per il Primo Ciclo d'Istruzione*, Aracne, Roma.

DESIDERI P. (a cura di) (1995), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze.

FAVA E. (2001), Il tipo interrogativo, in RENZI - SALVI - CARDINALETTI (a cura di) (2001), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 3, Il Mulino, Bologna: 70-127.

FELE G. - PAOLETTI I. (2003), *L'interazione in classe*, Bologna, Il Mulino.

LO DUCA M.G. - SOLARINO R. (1992), Contributo ad una grammatica del parlato: testi narrativi e marche temporali, BRASCA L. - ZAMBELLI M.L. (a cura di), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola* [Quaderni del Giscel 13], La Nuova Italia, Firenze.

LO DUCA M.G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma (II ed.).



- LO DUCA M.G. (2012), Tra competenza metalinguistica e curricolo grammaticale: una lezione inascoltata di Monica Berretta, in BERNINI G. - LAVINIO C. - VALENTINI A. - VOGHERA M. (a cura di), Atti dell'XI Congresso di Studi dell'AIItLA, Guerra, Perugia.
- MAZZOLENI M. (2001), Il vocativo, in RENZI L. - SALVI G. - CARDINALETTI A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 3, Il Mulino, Bologna: 377-402.
- MOLINELLI P. (2002), "Lei non sa chi sono io!": potere, solidarietà, rispetto e distanza nella comunicazione, in *Linguistica e Filologia* 14: 283-302.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Scaricabile da: <http://www.indicazioninazionali.it> (ultimo accesso: 17.9.2018).
- PALERMO M. (2018), Definire, riconoscere, esprimere il soggetto, in CALARESU E. - DAL NEGRO S. (2018) (a cura di), *Attorno al soggetto* [Studi AIItLA 6], Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Milano: 13-22.
- RENZI L. - SALVI G. - CARDINALETTI A. (a cura di) (2001), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 3, Il Mulino, Bologna.
- SALVI G. - BORGATO G. (2001), Il tipo iussivo, in RENZI L. - SALVI G. - CARDINALETTI A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 3, Il Mulino, Bologna: 152-159.
- VOGHERA M. (2017), *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei*, Carocci, Roma.
- VOGHERA M. - BASILE G. - CERBASI D. - FIORENTINO G. (2004), La sintassi della clausola nel dialogo, in ALBANO LEONI F. - CUTUGNO F. - PETTORINO M. - SAVY R. (a cura di), *Il parlato italiano. Atti del Convegno Nazionale sulla Comunicazione Parlata*, D'Auria: B17 (CD), Napoli.