

## Tra consapevolezza pragmatica e intercomprensione: uno studio esplorativo sull'atto linguistico della disdetta con italiani e brasiliani

### *Abstract*

In this exploratory study we tried to verify to which extent Italian and Brazilian students who have attended a course of Intercomprehension (IC) between Romance languages, mainly focused on vocabulary and morphosyntax, are able to assess the adequacy of different realizations of the speech act of canceling last minute in some of the target languages. Informants (24 Italians and 25 Brazilians) were administered a judgement test of pragmatic adequacy, and their responses were compared to those of native speakers. Although data have been only partially analyzed, the first results mostly show that IC learners' judgements differ from those of native speakers. This suggests that they did not develop pragmatic knowledge of the target languages through IC instruction without a specific focus on pragmatics.

### 1. *Introduzione*<sup>4</sup>

La didattica dell'intercomprensione propone un tipo di formazione linguistica nella quale si sfrutta la naturale capacità di comprendere una lingua affine e la si promuove con un modello comunicativo che ha come obiettivo lo sviluppo delle capacità cognitive e delle abilità ricettive del parlante (Bonvino *et al.*, 2011; Bonvino - Jamet, 2016). Negli studi sull'intercomprensione è stato finora riservato maggiore spazio a lessico e morfosintassi, mentre, sebbene sia citata in alcuni studi e progetti (Benucci, 2005; Doyé, 2005), la pragmatica ha ricoperto un ruolo piuttosto marginale.

È tuttavia evidente che l'idea di una comunicazione plurilingue, nella quale ciascuno possa parlare la propria lingua e comprendere quella dell'altro, presuppone la necessità di prendere in considerazione anche la dimensione pragmatica. Parlando la propria lingua si tenderà ovviamente a seguirne le consuetudini pragmatiche, con la possibilità che ciò induca a incomprensioni. Se infatti è chiaro, quando si è in contatto con altre lingue, che esse hanno lessico e grammatica diversi dalla L1, non è sempre immediata la consapevolezza che ciò implica anche differenze pragmatiche

---

<sup>1</sup> Università di San Paolo.

<sup>2</sup> California State University, Long Beach.

<sup>3</sup> Università degli Studi Roma Tre.

<sup>4</sup> Questo lavoro è stato concepito in stretta collaborazione tra gli autori. Per quanto riguarda la stesura materiale del testo, Elisabetta Santoro è responsabile delle sezioni 1, 3.3, 4 e 5; Diego Cortés Velásquez delle sezioni 2 e 3.2; Elena Nuzzo della sezione 3.1.

che devono tuttavia essere note, soprattutto perché tra parlanti di lingue e culture affini può essere maggiore il rischio di sottovalutarle e di incorrere in malintesi e incidenti nella comunicazione interculturale.

Questa riflessione assume una rilevanza ancora maggiore se si considera che l'intercomprensione non include soltanto la lettura o l'ascolto di testi in lingue apparentate, ma anche l'interazione, sia scritta che orale, ad esempio in conversazioni tra parlanti di lingue vicine che decidano di comunicare usando ciascuno la propria lingua, oppure in chat o forum plurilingui.

A partire da queste considerazioni, è stato disegnato lo studio esplorativo oggetto del presente contributo, il cui principale obiettivo è quello di verificare se e in che misura studenti italiani e brasiliani che hanno partecipato a un corso dedicato all'intercomprensione tra le lingue romanze abbiano sviluppato, parallelamente alla comprensione del lessico e della grammatica delle altre lingue, anche la capacità di interpretare adeguatamente il valore pragmatico degli atti linguistici, sebbene questo aspetto non fosse incluso in modo esplicito tra le finalità del corso. Nello specifico, l'atto su cui si focalizza l'attenzione è la disdetta dell'ultimo momento.

## 2. *Intercomprensione e pragmatica*

Il tentativo più importante di introdurre nei percorsi didattici basati sull'intercomprensione l'attenzione agli elementi sociopragmatici e pragmlinguistici delle lingue romanze è rappresentato dal progetto *Minerva - Costruzione di materiali dedicati alla intercomprensione tra lingue prossime in ambito romanzo* (Tost Planet, 2005; Benucci, 2005), che ha riunito un gruppo di esperti europei dal 1999 al 2003, con lo scopo di elaborare «moduli didattici della vita quotidiana e a proposito di situazioni con le quali ogni giovane europeo che soggiorni in un paese di lingua romanza viene prima o poi a confrontarsi» (Tost Planet, 2005: 35). I moduli, che avevano l'obiettivo di favorire «l'acquisizione di competenza pragmlinguistica e comunicativa di sopravvivenza», non sono mai stati pubblicati. Ciononostante, il progetto ha contribuito a stimolare il dibattito sulla necessità di attribuire maggiore peso alla dimensione pragmatica delle interazioni in intercomprensione.

Altri studi realizzati nell'ambito dell'intercomprensione ricettiva hanno preso in considerazione la comprensione di fenomeni pertinenti alla pragmatica testuale; qualche riflessione emerge per esempio nei lavori di Gómez Fernández e Uzcanga Vivar (2010) e Uzcanga Vivar (2011).

Considerazioni sulla natura dell'intercomprensione interattiva sono nate invece nell'ambito del progetto Galanet<sup>5</sup>. Per esempio, Araújo e Sá (2013) e Araújo e Sá e Melo-Pfeifer (2017) si concentrano sugli aspetti relativi alle dinamiche interazionali all'interno

<sup>5</sup> Il progetto ha portato alla creazione di una piattaforma, non più attiva, che permetteva a parlanti di francese, italiano, spagnolo e portoghese di partecipare a sessioni di interazioni online, al fine di portare a termine progetti congiunti. Realizzato nell'ambito del programma Socrates (n. 90235-CP-1-2001-Lingua-L2), è stato il risultato della collaborazione tra centri e dipartimenti delle università Grenoble III, Lyon II, Barcelona Autònoma, Complutense de Madrid, Aveiro, Pisa, Cassino e Mons-Hainaut (cfr. Dabène, 2003).

della piattaforma omonima. Il lavoro di Melo (2008) presenta l'analisi dell'atto della richiesta in 15 sessioni plurilingui di chat sulla piattaforma con l'obiettivo di descrivere il modo in cui i partecipanti costruiscono il significato in scambi in intercomprensione. Lo studio evidenzia le strategie di negoziazione degli interlocutori nel contesto di collaborazioni plurilingui.

Più vicina alla prospettiva adottata nel presente lavoro e, a quanto ci risulta, unica nel suo genere per taglio teorico, è la ricerca di Álvarez Martínez e Devilla (2009), che presenta un'analisi delle strategie di cortesia utilizzate da spagnoli, francesi e italiani partecipanti a scambi sulla piattaforma Galanet. Gli autori si propongono di determinare il modo in cui si manifestano le differenze culturali in relazione a comportamenti linguistici degli interlocutori, basandosi sul modello di Brown e Levinson (1987). Lo studio fa emergere alcuni tratti specifici nel comportamento dei parlanti, tra cui, per esempio, il fatto che l'uso delle formule di chiusura da parte degli italiani sembra meno routinizzato rispetto a quello di francesi e spagnoli.

Nella ricerca sull'apprendimento e l'insegnamento delle lingue seconde, la pragmatica ha invece guadagnato un'attenzione crescente a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso. In particolare, la nozione di atto linguistico, introdotta originariamente nell'ambito della filosofia del linguaggio e poi elaborata anche dalla linguistica teorica, e i fenomeni riconducibili all'area d'interesse della *linguistic politeness* hanno fornito il quadro di riferimento per studi di carattere empirico che prendono in esame le produzioni – soprattutto orali – di parlanti non nativi di diverse lingue. Oggetto di attenzione nei lavori che si inseriscono in questo filone sono sia le differenze di realizzazione rispetto ai parlanti nativi sia le modalità di sviluppo della capacità di produrre determinati atti linguistici, tanto nei contesti di acquisizione spontanea quanto in quelli di apprendimento guidato (per una rassegna di questi lavori, si veda Nuzzo - Gauci, 2012).

Uno dei punti su cui concordano questi studi è che gli aspetti pragmatici della L2 vengono difficilmente notati e acquisiti in assenza di insegnamento, forse perché il rapporto tra le funzioni pragmatiche e i fattori contestuali cui sono connesse spesso non risulta sufficientemente saliente per gli apprendenti, e quindi rischia di non essere notato neppure dopo un'esposizione prolungata all'input (cfr. Rose, 2005). Ci si potrebbe dunque chiedere se anche nel contesto della comunicazione in intercomprensione si presentino difficoltà analoghe, o se invece lo sviluppo delle strategie metacognitive che consentono ai parlanti di muoversi, almeno a livello ricettivo, in un repertorio plurilingue aiuti a sviluppare anche una consapevolezza metapragmatica sufficiente per la corretta interpretazione della variazione d'uso in relazione al contesto, e quindi un certo grado di competenza pragmatica ricettiva (Mariani, 2015: 121).

### 3. *Lo studio*

Partendo dalle riflessioni appena esposte, le domande di ricerca per il presente lavoro sono le seguenti:

1. In che misura parlanti nativi di italiano e di portoghese brasiliano, che abbiano seguito percorsi didattici di intercomprensione (IC) tra le lingue romanze, sono in grado

di utilizzare le competenze acquisite per valutare l'adeguatezza pragmatica di diverse realizzazioni della disdetta in lingue romanze diverse dalla propria L1?

2. Quali convergenze e divergenze emergono dal confronto tra i soggetti analizzati e i parlanti nativi delle lingue prese in esame?

Sulla base di quanto detto poco sopra a proposito della difficoltà di notare aspetti pragmatici della L2 in assenza di insegnamento mirato, possiamo ipotizzare che le valutazioni dei parlanti non nativi differiscano da quelle dei parlanti nativi, tranne nei casi in cui il non nativo possa godere dei vantaggi di un transfer positivo anche sul piano pragmatico.

Per rispondere alle domande di ricerca, due gruppi sperimentali (italiani e brasiliani partecipanti a percorsi didattici di IC) sono stati confrontati con parlanti nativi delle lingue oggetto dei percorsi di IC (cioè francese, italiano, portoghese e spagnolo; si veda sotto, § 3.2, per una descrizione dettagliata dei partecipanti e delle loro caratteristiche) sulla base di giudizi di appropriatezza attribuiti a disdette dell'ultimo momento, utilizzate come esempio di atto linguistico che potesse consentire di mettere alla prova i partecipanti. I giudizi sono stati elicitati per mezzo di un questionario creato a partire dal corpus DISDIR, che verrà brevemente presentato nel prossimo paragrafo.

### 3.1. Il questionario per la raccolta dei dati

Il progetto DISDIR (DIsdette e altre Strategie DI Rifiuto) (Cortés Velásquez - Nuzzo, 2017; Cortés Velásquez, 2017; Cortés Velásquez - Nuzzo, 2018) è una ricerca di pragmatica transculturale dedicata all'atto linguistico del rifiuto formulato in risposta a un invito e nasce con l'intento di comparare l'italiano con altre lingue e culture nella percezione di come sia opportuno compiere questo atto linguistico in diversi contesti situazionali. Le lingue finora prese in considerazione per il confronto sono lo spagnolo colombiano, il francese, l'inglese britannico e americano e il tedesco. Il rifiuto contraddice le aspettative dell'interlocutore, e pertanto tende a includere strategie di tutela della faccia utili «to accommodate the noncompliant nature of the act» (Gass - Houck, 1999: 2). Tra le possibili strategie di tutela della faccia per mitigare il rifiuto a un invito si può includere anche l'opzione di non compiere l'atto (Brown - Levinson, 1987: 69), o di rimandarne il compimento a un momento successivo, mediante una disdetta. Per questo motivo nel progetto DISDIR si considerano parallelamente rifiuti e disdette.

Inspirandosi in parte agli studi empirici basati sulla Teoria degli atti linguistici (cfr. Blum-Kulka *et al.*, 1989; Trosborg, 1995; Achiba, 2003; Barron, 2003; Nuzzo, 2007), l'analisi delle disdette del corpus DISDIR, raccolte mediante *Discourse Completion Task* (DCT), suddivide ogni atto in unità illocutive minime denominate sotto-atti. I sotto-atti rinvenuti nel *corpus* sono stati etichettati in base al loro specifico valore illocutivo, nella consapevolezza che nel loro insieme concorrono a veicolare la forza illocutiva principale dell'atto comunicativo di disdetta (si rimanda alla già citata bibliografia sul progetto per la descrizione delle categorie di analisi).

Partendo dalle risposte ottenute nel progetto DISDIR da parlanti nativi di spagnolo colombiano, francese e italiano, per il presente studio sono stati creati cinque questionari online (fig. 1) – uno per ciascuno dei due gruppi sperimentali e uno per ognuno dei tre

gruppi di parlanti nativi (cfr. § 3.2 per la descrizione dei gruppi) – nei quali si chiedeva di valutare sulla base di una scala Likert l’adeguatezza di cinque disdette (tab. 1). Oltre a valutare l’appropriatezza dell’enunciato, gli informanti dovevano indicare la motivazione che li aveva portati alla scelta del punteggio. Nei questionari destinati ai due gruppi sperimentali si offriva inoltre la possibilità di segnalare eventuali difficoltà di comprensione e, alla fine, si stimolava la riflessione metapragmatica chiedendo di confrontare le lingue tra loro e poi con la propria L1.

Figura 1 - Schermata con le istruzioni e la prima delle cinque disdette da valutare (questionario in spagnolo colombiano per apprendenti italiani)

**Immagina che qualche giorno fa hai invitato un amico colombiano per una cena stasera, e lui ha accettato. All’ultimo momento ti scrive un messaggio per disdire l’appuntamento. Qui sotto trovi cinque possibili versioni di questo messaggio. Quanto le consideri appropriate?**

Attribuisci a ciascun messaggio un punteggio da 1 a 5, se non capisci il messaggio seleziona 0.  
 0 = non capisco  
 1 = inaccettabile  
 2 = inappropriato  
 3 = accettabile  
 4 = abbastanza appropriato  
 5 = appropriato

2. a) **Se me presentó un inconveniente y no puedo ir. \***

*Mark only one oval.*

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>					

3. **Spiega perché hai attribuito questo punteggio \***

---



---



---



---



---

4. **Nel valutare l’appropriatezza del messaggio hai avuto qualche difficoltà a comprendere qualche parola o espressione? Se sì, quale/i?**

---



---



---



---



---

Tabella 1 - *Disdette sottoposte al giudizio degli informanti*

<i>Spagnolo colombiano</i>	<i>Francese</i>	<i>Italiano</i>
1) Se me presentó un inconveniente y no puedo ir.	1) Désolée mais j'ai un empêchement de dernière minute et je ne peux pas venir ce soir. Merci pour ton aimable invitation et à bientôt.	1) Non posso venire ho avuto un problema.
2) Tengo inconvenientes.	2) Je suis vraiment désolée mais je ne peux venir ce soir. J'aime pas annuler à la dernière minute mais là je n'ai vraiment pas le choix. Je t'offres le café demain midi pour me faire pardonner?	2) Mi dispiace moltissimo, stasera non potrò venire a cena, programmiamo per un'altra volta?
3) Qué pena. Surgió algo de último momento y no puedo comer contigo esta noche.	3) Toutes mes excuses, j'ai un im-prévu.	3) Non mi sento bene.
4) Disculpa, se me presentó un imprevisto y, realmente no me es posible asistir; realmente quería verte esta noche, pero me es imposible, espero no te molestes; será en otra ocasión.	4) Je suis fatigué et demain je travaille.	4) Ho avuto un imprevisto e non riesco a venire mi spiace tantissimo. Posso farmi perdonare invitandoti al ristorante sabato?
5) Lo siento no alcanzo a llegar.	5) Désolé j'ai un empêchement il faut que j'annule.	5) Perdonami, ma sono indietro con il lavoro da fare per domani.

Le cinque disdette sono state scelte con l'intento di esemplificare realizzazioni il più possibile diverse tra loro all'interno di ogni lingua. La diversità risiede soprattutto nella quantità e nella distribuzione dei sotto-atti che le compongono. Per esempio, nella disdetta 4 in spagnolo, l'autore ha inserito delle scuse, una giustificazione, ha espresso rammarico per l'assenza e attenzione per il disturbo arrecato, e ha proposto un'alternativa, seppur vaga. Invece, l'autore della 5 si è limitato a scusarsi e a comunicare la sua impossibilità a partecipare. Analoghe differenze caratterizzano le cinque disdette selezionate per il francese e per l'italiano. Le disdette selezionate sono state poi inserite in ordine aleatorio nei questionari.

### 3.2. I partecipanti

I due gruppi sperimentali (24 italiani e 25 brasiliani) hanno partecipato a corsi di intercomprensione tra le lingue romanze. In Italia il corso è stato realizzato presso il Centro Linguistico d'Ateneo (CLA) dell'Università degli Studi Roma Tre, mentre in Brasile si trattava di una disciplina per studenti di Lettere dell'Università di San Paolo. In entrambi i casi la dimensione pragmatica delle lingue utilizzate non è stata esplicitamente inserita tra gli obiettivi del corso.

Il corso *Laboratorio EuRom5* del CLA dell'Università Roma Tre è stato erogato in modalità blended con 24 ore in presenza, tenute dallo stesso insegnante, e quattro moduli su piattaforma Moodle che non prevedevano attività di produzione scritta né orale nelle lingue romanze selezionate. Durante le prime sei sessioni (12 ore) è stato adoperato il manuale *EuRom5* (Bonvino *et al.*, 2011), composto da articoli di giornale

(20 per ciascuna lingua) di lunghezza variabile su temi di attualità, mentre nelle ore successive sono stati proposti task basati sulla lettura in diverse lingue romanze e sulla rielaborazione in italiano di articoli riguardanti temi analoghi a quelli del manuale. I moduli online prevedevano attività di lettura e di ascolto di notizie in diverse lingue, anche tramite un collegamento al sito web di EuRom5 ([www.eurom5.com](http://www.eurom5.com)).

Il corso dell'Università di San Paolo, con una durata di 30 ore in presenza e attività online, è stato suddiviso in tre moduli, ciascuno dei quali con un docente e una lingua diversi (il primo in spagnolo, il secondo in italiano e il terzo in francese) (Albuquerque-Costa *et al.*, 2017). L'obiettivo generale della disciplina è quello di "insegnare a comprendere" lingue apparentate ed è per questo che nel primo modulo sono state esplicitate le strategie di comprensione a partire da testi scritti, audio e video. Nel secondo modulo si è data priorità ad attività di lettura a partire da articoli di giornale (è stato usato, unendolo a altro materiale, il manuale EuRom5) che hanno favorito anche il confronto tra le diverse lingue e l'identificazione di analogie e differenze soprattutto a livello lessicale e morfosintattico. Nella terza parte del corso, si sono proposte riflessioni sull'interazione plurilingue sia orale che, soprattutto, scritta, con l'utilizzo di chat e forum online.

Gli apprendenti brasiliani hanno valutato gli enunciati nelle tre lingue selezionate (francese, spagnolo colombiano e italiano); agli apprendenti italiani, invece, in mancanza di un *corpus* in portoghese, sono stati sottoposti enunciati solo in francese e spagnolo colombiano. I dati ottenuti sono stati confrontati con quelli di parlanti nativi delle tre lingue incluse nello studio (23 di spagnolo colombiano, 25 di francese e 89 di italiano).

### 3.3. Strumenti per l'analisi dei dati

Per il trattamento statistico dei dati è stato utilizzato il modello generale lineare (*General Linear Model* - GLM), calcolato con il software SPSS (v. 21, 2017), che include simultaneamente più variabili e test e ci ha consentito di analizzare i dati al fine di osservare convergenze e divergenze fra i gruppi nella valutazione delle variabili dipendenti, nel nostro caso i cinque enunciati giudicati nelle tre diverse lingue prese in esame che, come già detto, sono il francese, l'italiano e lo spagnolo colombiano.

Come si è anticipato, i cinque gruppi di informanti sono stati messi a confronto a due a due in questo modo: gli apprendenti brasiliani (BRA\_IC) con i parlanti nativi di francese (FRA), spagnolo colombiano (SPA\_col) e italiano (ITA); gli apprendenti italiani (ITA\_IC), invece, solo con i parlanti nativi di francese (FRA) e di spagnolo colombiano (SPA\_col).

Il modello GLM ha permesso di calcolare e comparare, tramite il test MANOVA, la media della valutazione attribuita da ciascun gruppo agli enunciati. Procedendo poi al confronto tra medie e deviazioni standard si è avuta la misura della variabilità tra i gruppi e, applicando il 95% di intervallo di confidenza, si sono confermate le differenze riscontrate. La soglia della significatività è stata fissata a  $p < 0,05$  (Alpha = 5%).

I dati quantitativi emersi dall'analisi statistica sono stati interpretati anche alla luce delle osservazioni fornite dagli informanti dei diversi gruppi per motivare i pun-

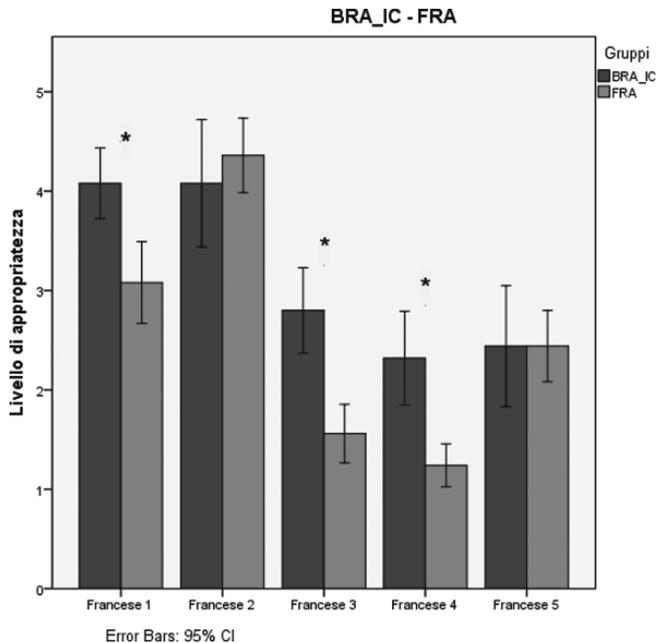
teggi. In questo stadio iniziale dello studio, sono stati utilizzati solo marginalmente i commenti metapragmatici richiesti agli apprendenti alla fine del formulario, che prevediamo di esaminare in maniera più approfondita in una fase successiva.

#### 4. Le valutazioni di apprendenti e parlanti nativi: i risultati dello studio

I risultati ottenuti dal questionario sono stati inizialmente osservati tenendo conto esclusivamente del livello di appropriatezza pragmatica attribuito dagli informanti a ciascuna delle cinque disdette. Ricordiamo che la scala Likert utilizzata consentiva di scegliere un punteggio da 1 a 5 e che solo per gli apprendenti è stata prevista anche la possibilità di indicare con uno 0 che l'enunciato non era stato compreso.

Cominciamo da grafici e tabelle che si riferiscono al confronto del grado di appropriatezza attribuito alle disdette da parte degli apprendenti brasiliani che hanno seguito un corso di intercomprensione (BRA\_IC) e dei parlanti nativi delle tre lingue selezionate per l'esperimento (francese - FRA, spagnolo colombiano - SPA\_col e italiano - ITA). Gli istogrammi riportano le medie dei gruppi; il segmento verticale su ognuna delle barre indica l'errore standard, ovvero, la variabilità all'interno di ogni gruppo, e l'asterisco evidenzia quando le differenze sono risultate statisticamente significative ( $p < 0,05$ ). Nelle tabelle che seguono sono stati riportati i valori di medie, intervalli di confidenza e  $p$  per ognuno degli enunciati valutati.

Figura 2 - Grafici sul confronto tra apprendenti brasiliani (BRA\_IC) e parlanti di nativi di francese (FRA), spagnolo colombiano (SPA\_col) e italiano (ITA)



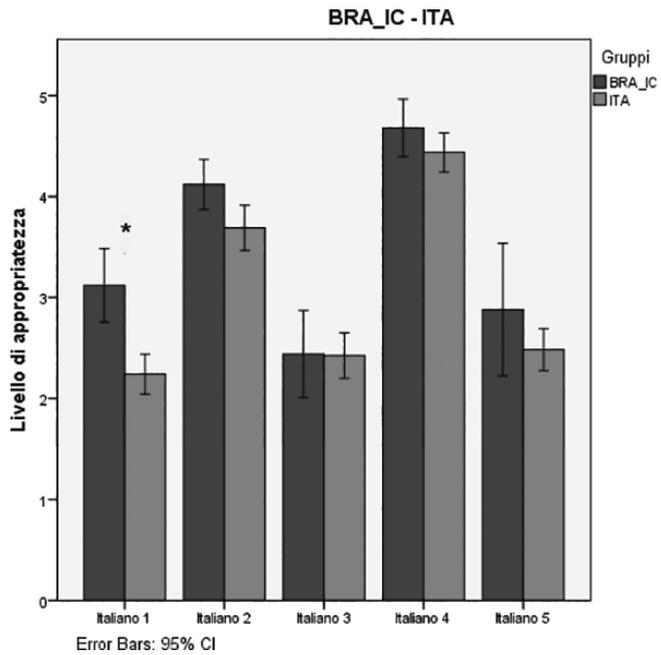
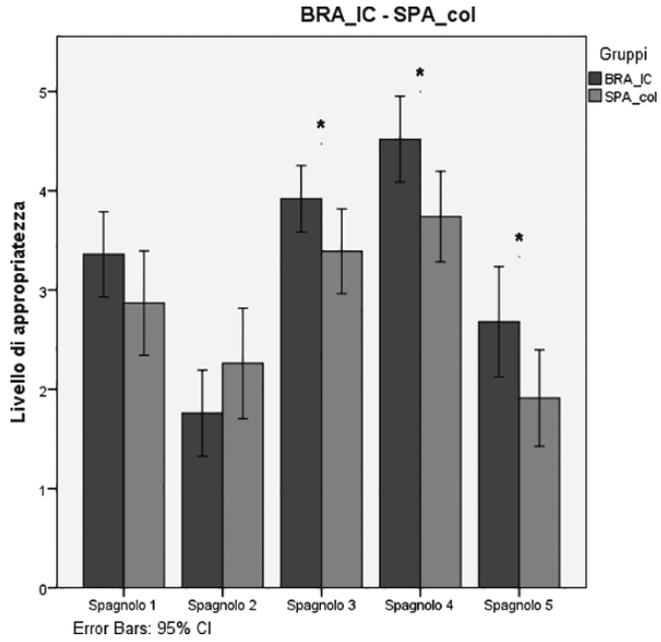


Tabella 2 - *Media e intervallo di confidenza (apprendenti brasiliani/francesi)*

	BRA_IC		FRA				
	<i>Media</i>	<i>Interv. conf.</i>	<i>Media</i>	<i>Interv. conf.</i>			
Francese 1	4,08	3,705	4,455	3,08	2,705	3,455	p=0,000
Francese 2	4,08	3,569	4,591	4,36	3,849	4,871	p=0,440
Francese 3	2,80	2,441	3,159	1,56	1,201	1,919	p=0,0001
Francese 4	2,32	1,962	2,678	1,24	0,882	1,598	p=0,0001
Francese 5	2,44	1,953	2,927	2,44	1,953	2,927	p=1,000

Tabella 3 - *Media e intervallo di confidenza (apprendenti brasiliani/colombiani)*

	BRA_IC		SPA_col				
	<i>Media</i>	<i>Interv. conf.</i>	<i>Media</i>	<i>Interv. conf.</i>			
Spagnolo 1	3,36	2,907	3,813	2,870	2,397	3,342	p= 0,139
Spagnolo 2	1,76	1,289	2,231	2,261	1,770	2,752	p= 0,145
Spagnolo 3	3,920	3,557	4,283	3,391	3,013	3,769	p= 0,048
Spagnolo 4	4,520	4,097	4,943	3,739	3,299	4,180	p= 0,013
Spagnolo 5	2,680	2,179	3,181	1,913	1,391	2,435	p= 0,038

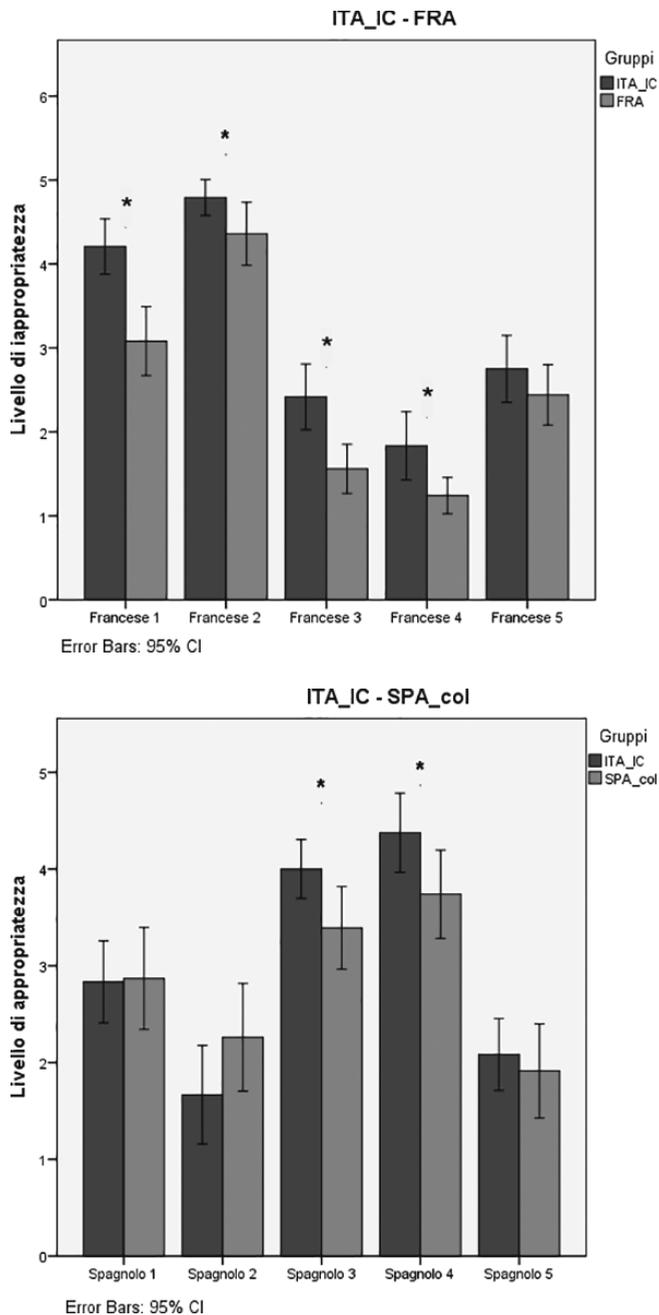
Tabella 4 - *Media e intervallo di confidenza (apprendenti brasiliani/italiani)*

	BRA_IC		ITA				
	<i>Media</i>	<i>Interv. conf.</i>	<i>Media</i>	<i>Interv. conf.</i>			
Italiano 1	3,120	2,756	3,484	2,236	2,043	2,429	p= 0,0001
Italiano 2	4,120	3,739	4,501	3,697	3,495	3,898	p= 0,054
Italiano 3	2,440	2,013	2,867	2,449	2,223	2,676	p= 0,969
Italiano 4	4,680	4,338	5,022	4,449	4,268	4,631	p= 0,241
Italiano 5	2,880	2,426	3,334	2,483	2,243	2,724	p= 0,129

Come evidenziano i dati riportati (fig. 2 e tab. 2), nelle valutazioni attribuite alle disdette in francese dai due gruppi (BRA\_IC - FRA) si osservano differenze statisticamente significative in tre dei cinque enunciati analizzati: il primo (Francese 1,  $p=0,000$ ), in cui il punteggio medio del gruppo BRA\_IC è di 1 punto superiore rispetto al gruppo FRA; il terzo (Francese 3,  $p=0,0001$ ), con uno scarto di 1,24; il quarto (Francese 4,  $p=0,0001$ ), con 1,08 punti di scarto. In tutti i casi è il gruppo BRA\_IC ad attribuire un punteggio superiore rispetto ai parlanti nativi.

Anche nel confronto tra BRA\_IC e SPA\_col (fig. 2 e tab. 3) emergono differenze statisticamente significative in tre delle cinque valutazioni e si ripete la stessa tendenza già rilevata nel confronto con i parlanti nativi di francese, ovvero che il gruppo di apprendenti attribuisce in media punteggi più elevati. Le disdette per le quali si riscontra questo risultato sono la terza (Spagnolo 3,  $p=0,048$ ) in cui la valutazione del gruppo BRA\_IC supera quella di SPA\_col dello 0,53; la quarta (Spagnolo 4,  $p=0,013$ ) con lo 0,79 in più; e la quinta (Spagnolo 5,  $p=0,038$ ) con un punteggio medio di 0,77 punti più elevato.

Figura 3 - Grafici sul confronto tra apprendenti italiani (ITA\_IC) e parlanti di nativi di francese (FRA) e spagnolo colombiano (SPA\_col)



Nel confronto tra BRA\_IC e ITA (fig. 2 e tab. 4) la differenza può essere considerata statisticamente significativa in solo uno dei cinque enunciati sottoposti al giudizio degli informanti (Italiano 1,  $p=0,0001$ ). Anche in questo caso è il gruppo

BRA\_IC ad attribuire un punteggio superiore rispetto al gruppo dei parlanti nativi (0,89 in più). È interessante osservare che la somiglianza tra i due gruppi emerge non solo nel punteggio attribuito, ma anche nel tipo di giustificazione fornita dagli informanti. Entrambi i gruppi mostrano, infatti, una tendenza a preferire e valutare molto positivamente le offerte di risarcimento per la disdetta (la proposta di vedersi un'altra volta o l'invito a cena per un giorno definito).

Passiamo ora ai grafici della fig. 3 e alle tabb. 5 e 6, in cui sono riportati i dati del gruppo di apprendenti italiani (ITA\_IC) messi a confronto con quelli dei parlanti nativi di francese (FRA) e di spagnolo colombiano (SPA\_col).

Tabella 5 - *Media e intervallo di confidenza (apprendenti italiani/francesi)*

	ITA_IC			FRA			
	<i>Media</i>	<i>Interv. conf.</i>		<i>Media</i>	<i>Interv. conf.</i>		
Francese 1	4,208	3,840	4,577	3,080	2,719	3,441	p=0,0001
Francese 2	4,792	4,488	5,095	4,360	4,062	4,658	p=0,047
Francese 3	2,417	2,078	2,755	1,560	1,228	1,892	p=0,001
Francese 4	1,833	1,517	2,150	1,240	0,930	1,550	p=0,010
Francese 5	2,750	2,378	3,122	2,440	2,075	2,805	p=0,238

Tabella 6 - *Media e intervallo di confidenza (apprendenti italiani/spagnoli colombiani)*

	ITA_IC			SPA_col			
	<i>Media</i>	<i>Interv. conf.</i>		<i>Media</i>	<i>Interv. conf.</i>		
Spagnolo 1	3,120	2,756	3,484	2,236	2,043	2,429	p=0,912
Spagnolo 2	4,120	3,739	4,501	3,697	3,495	3,898	p=0,109
Spagnolo 3	2,440	2,013	2,867	2,449	2,223	2,676	p=0,020
Spagnolo 4	4,680	4,338	5,022	4,449	4,268	4,631	p=0,037
Spagnolo 5	2,880	2,426	3,334	2,483	2,243	2,724	p=0,565

Nel confronto tra apprendenti italiani (ITA\_IC) e francesi (FRA) (fig. 3 e tab. 5) è stata constatata la presenza di differenze statisticamente significative in quattro dei cinque casi presi in esame (Francese 1, p=0,0001; Francese 2, p=0,047; Francese 3, p=0,001; Francese 4, p=0,010). Come per il gruppo precedente, sono gli apprendenti ad attribuire un punteggio più alto, rivelandosi così meno "rigidi" rispetto ai parlanti nativi: la media è 1,12 punti superiore nel primo caso, 0,43 nel secondo, 0,85 nel terzo e 0,59 nel quarto. In particolare, leggendo come vengono giustificati i punteggi attribuiti dai due gruppi, si osserva che i francesi sono molto meno accondiscendenti degli italiani nei confronti di disdette dell'ultimo minuto ritenute troppo brevi e che non citano esplicitamente un'offerta di risarcimento. Inoltre, analizzando le risposte degli italiani alla domanda finale del questionario, in particolare quando confrontano la propria lingua e il francese, si percepisce in alcuni casi una differenza da attribuirsi al grado di formalità della disdetta.

I risultati delle valutazioni dei gruppi di apprendenti italiani (ITA\_IC) e colombiani (SPA\_col) (fig. 3 e tab. 6) mostrano una differenza statisticamente significativa in soli due casi. Si tratta della terza e della quarta disdetta (Spagnolo 3,  $p=0,020$  e Spagnolo 4,  $p=0,037$ ). In entrambi i casi il gruppo ITA\_IC ha attribuito un punteggio superiore rispetto ai colombiani (0,61 nel primo caso e 0,64 nel secondo). Queste similitudini vengono in alcuni casi menzionate esplicitamente, anche dove non espressamente richiesto.

### *5. Discussione e considerazioni conclusive*

Con il presente studio ci siamo proposti di verificare, in maniera esplorativa, se e in che misura un percorso di intercomprensione (IC) potesse sviluppare la consapevolezza metapragmatica degli apprendenti, pur non includendo questo aspetto tra le sue finalità esplicite. Ci siamo chiesti, in particolare, se parlanti nativi di italiano e di portoghese brasiliano, dopo aver seguito percorsi didattici di IC, sarebbero stati in grado di utilizzare le competenze acquisite per interpretare adeguatamente il valore pragmatico di uno specifico atto linguistico – misurato in termini di appropriatezza – in lingue romanze diverse dalla propria L1. L'analisi di quanto emerso dalla sperimentazione realizzata sull'atto linguistico della disdetta dell'ultimo minuto, testato sulla base di cinque enunciati per ogni lingua tratti dal corpus DISDIR, non ci permette di rispondere in maniera definitiva. Di fatto, entrambi i gruppi sperimentali, quando confrontati con gruppi di parlanti nativi delle lingue esaminate, hanno fatto registrare risultati sempre diversi, di modo che non sembra possibile stabilire relazioni immediate tra la partecipazione a un corso di IC e la valutazione del grado di appropriatezza delle disdette.

Dall'analisi del gruppo BRA\_IC è emerso che sono presenti differenze statistiche significative in misure diverse: sono 3 nel confronto con i francesi, 3 con i colombiani, ma solo 1 con gli italiani. Per il gruppo ITA\_IC sono invece state osservate differenze significative in ben 4 casi nella comparazione con i francesi, mentre soltanto in 2 con i colombiani.

L'ipotesi è dunque che il punteggio attribuito dai gruppi sperimentali non sia tanto dovuto alla consapevolezza pragmatica acquisita durante il corso di IC, che non sembra aver alterato significativamente le percezioni degli apprendenti, ma semmai a una maggiore o minore vicinanza tra le norme pragmatiche delle due lingue messe a confronto e dunque a una sorta di transfer che tende a causare convergenze nel caso di maggiore somiglianza e divergenze quando le lingue e le culture confrontate seguono consuetudini pragmatiche più distanti tra loro.

I commenti che giustificano l'attribuzione del punteggio tendono a confermare che si parte perlopiù dal proprio contesto linguistico e culturale per esprimere un giudizio sull'appropriatezza della disdetta, rivelando poca capacità di effettiva riflessione sulle differenze pragmatiche tra le lingue e le culture prese in esame.

Guardando i dati nell'insieme è interessante constatare che si delinea una tendenza generale nei gruppi sperimentali ad attribuire alle disdette punteggi superiori

rispetto ai parlanti nativi. Sebbene non ci siano indizi chiari in grado di aiutarci a interpretare tale tendenza, è possibile avanzare alcune ipotesi. In primo luogo, si può supporre che le valutazioni meno severe derivino proprio dal fatto che si sta esprimendo un giudizio su una lingua diversa dalla propria, cosa che può implicare il sentirsi meno autorizzati a giudicare in modo rigoroso. Inoltre, i partecipanti allo studio conoscono le lingue che stanno valutando solo in modo ricettivo e limitato, e quindi la difficoltà di esprimere un giudizio può essere ancora maggiore rispetto a quanto accade a un “normale” apprendente di una L2. I dati possono quindi suggerire una propensione generale a essere più tolleranti nei confronti della diversità culturale, qui osservata a partire dalla variazione delle norme pragmatiche, quando ci si trova in conversazioni plurilingui.

Lo studio ci ha consentito di iniziare a esaminare il rapporto tra pragmatica e intercomprensione e, in particolare, la possibilità di sviluppare una competenza pragmatica ricettiva, ovvero la capacità di riconoscere e interpretare adeguatamente atti linguistici espressi in una lingua che non necessariamente parliamo, ma che siamo in grado di comprendere. È evidente che, a partire da questo primo tentativo, sono numerose le prospettive di approfondimento e di verifica dei risultati ottenuti. Si potrebbe, tra le altre cose:

- coinvolgere un maggior numero di informanti, sia per i parlanti nativi che per i gruppi sperimentali, eventualmente includendo almeno un altro atto linguistico;
- effettuare un’analisi della correlazione tra il grado di appropriatezza attribuito, il motivo indicato e il modo in cui gli apprendenti descrivono le diverse lingue nella parte finale del formulario;
- osservare l’effetto sul giudizio degli apprendenti del tipo di messaggio valutato, in particolare prendendo in esame il numero e il tipo di elementi che compongono l’atto linguistico, considerati come indicatori della complessità dell’atto stesso e della sua adeguatezza o meno rispetto al contesto in cui viene realizzato;
- verificare in maniera sistematica il ruolo del transfer pragmatico dalle L1 dei partecipanti;
- prendere in esame anche la valutazione delle lingue selezionate da parte di parlanti di italiano e portoghese brasiliano che non abbiano partecipato a percorsi di intercomprensione.

La constatazione dello scarso effetto che i percorsi di IC sembrano aver avuto sugli informanti del presente studio porta anche a ipotizzare l’utilità di creare e introdurre strumenti didattici che possano integrare la componente pragmatica nei corsi di intercomprensione, in particolare per quanto riguarda l’interazione. Elaborare e testare questi strumenti in uno studio pianificato a questo fine potrebbe fornire dati utili sulla fattibilità e sugli effetti dell’istruzione mirata anche in contesti specifici come questo.

### *Ringraziamenti*

Ringraziamo Luiz R.J. Carrer per la consulenza e per il trattamento statistico dei dati utilizzati per il presente studio.

### *Bibliografia*

- ACHIBA M. (2003), *Learning to request in a second language. A study of child interlanguage pragmatics*, Multilingual Matters LTD, Clevedon.
- ALBUQUERQUE-COSTA H. - MAYRINK M. - SANTORO E. (2017), A intercomprensão em línguas românicas na formação do professor de línguas estrangeiras: a experiência da USP, in *Revista Letras Raras* 6: 82-95.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ S. - DEVILLA L. (2009), Les stratégies de politesse dans le chats plurilingues, in ARAÚJO E SÁ M. H. - HIDALGO DOWNING R. - MELO-PFEIFER S. - SÉRÉ A. - CRISTINA VELA DELFA (eds), *A Intercomprensão em Línguas Românicas*, Impressão e Artes Gráficas, Aveiro: 177-196.
- ARAÚJO E SÁ H. (2013), A intercomprensão em didática de línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional, in *Linguarum Arena* 4: 79-106.
- ARAÚJO E SÁ H. - MELO-PFEIFER S. (2017), A dimensão afetiva na interação plurilingue: Dinâmicas de negociação de imagens e estereótipos na interação romanófono em chat, in *Revista Portuguesa de Educação* 3(2): 111-131.
- BARRON A. (2003), *Acquisition in interlanguage pragmatics. Learning how to do things with words in a study abroad context*, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- BENUCCI A. (2005), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*, UTET, Torino.
- BLUM-KULKA S. - HOUSE J. - KASPER G. (1989), *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*, Ablex, Norwood.
- BONVINO E. - JAMET M.C. (2016) (a cura di), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing, Venezia.
- BONVINO E. - CADDÉO S. - VILAGINÉS SERRA E. - PIPPA S. (2011), *EuRom5. Ler e compreender 5 línguas românicas – Leer y entender 5 lenguas románicas – Llegir i entendre 5 llengües romàniques – Leggere e capire 5 lingue romanze – Lire et comprendre 5 langues romanes*, Milano, Hoepli.
- BROWN P. - LEVINSON S.C. (1987), *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CORTÉS VELÁSQUEZ D. (2017), Cancelar una cita como estrategia de rechazo postergado: resultados e implicaciones didácticas de un estudio transcultural, in *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 4(2): 115-134. <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.7>
- CORTÉS VELÁSQUEZ D. - NUZZO E. (2017), Disdire un appuntamento: spunti per la didattica dell'italiano L2 a partire da un corpus di parlanti nativi, in *Italiano LinguaDue* 9(1). <https://doi.org/10.13130/2037-3597/8761>
- CORTÉS VELÁSQUEZ D. - NUZZO E. (2018), Un'indagine sulla consapevolezza metapragmatica di parlanti plurilingui, in DE MEO A. - RASULO M. (a cura di), *Usare le lingue*

seconde. *Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*, Studi AItLA 7, Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Milano: 17-36.

DABÈNE L. (2003), De Galatée à Galanet: un itinéraire de recherche, in *Lidil* 28: 23-29.

DOYÉ P. (2005), *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.

GASS S. - HOUCK N. (1999), *Interlanguage refusals: a cross-cultural study of Japanese English*, Mouton de Gruyter, New York.

GÓMEZ FERNÁNDEZ A. - UZCANGA VIVAR I. (2010). Eurom.com.text: etiquetado semántico, in *Synergies Espagne* 3: 171-186.

MARIANI L. (2015), Tra lingua e cultura: la competenza pragmatica interculturale, in *Italiano LinguaDue* 7(1): 111-130. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/5014>

MELO S. (2008), The act of requesting and the mutual construction of intercomprehension in plurilingual interactions: a study of chat conversations in Romance languages, in CAPUCHO F. - ALVES A. - DEGACHE CH. - TOST M. (orgs), *Diálogos em Intercompreensão*, Universidade Católica Editora, Lisboa: 481-493.

NUZZO E. (2007), *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*, Guerra, Perugia.

NUZZO E. - GAUCI P. (2012), *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*, Carocci, Roma.

ROSE K.R. (2005), On the effect of instruction in second language pragmatics, in *System* 33: 385-399.

TOST PLANET M. (2005), I progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze, in BENUCCI A. (ed.), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*, UTET, Torino.

TROSBORG A. (1995), *Interlanguage pragmatics: requests, complaints and apologies*, De Gruyter, Berlin - New York.

UZCANGA VIVAR I. (2011), Intercomprensión y competencia intercultural: de Eurom-4 a Eurom.Com.Text, in ÁLVAREZ D. - CHARDENT P. - TOST PLANET M. (eds), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, Agence Universitaire de la Francophonie, Paris.