

STEFANIA FERRARI¹ - ROBERTA ZANINI²

La pragmatica alla scuola primaria: tra ricerca e insegnamento. Un'osservazione longitudinale delle ricadute didattiche di una sperimentazione educativa³

Abstract

The present paper describes a longitudinal study conducted as part of the educational research action plan *Oggi facciamo pragmatica* aiming at introducing pragmatics in the language education curriculum in primary school. Data were collected in one classroom in grade 3 and grade 4, in two teaching modules focusing on requests in spoken interaction. The study was set up in order to investigate requesting by 8-9 years old children in oral production, children's ability to reflect on language use, and the effects over time of the two teaching modules. Results confirm the importance of teaching pragmatics already at primary school. Through explicit pragmatic instruction children have the opportunity to improve their linguistic skills while refining their meta-pragmatic ability to reflect on language, thus promoting the connection between theory and language use.

1. *Introduzione*

In queste pagine si presentano i risultati di un'indagine longitudinale basata su una sperimentazione educativa biennale rivolta a bambini di 8-9 anni e dedicata all'atto comunicativo del richiedere. L'intervento pedagogico da cui sono tratti i dati è stato realizzato negli anni scolastici 2015/2016 e 2016/2017 all'interno del Progetto di formazione e ricerca-azione *Oggi facciamo pragmatica*⁴ rivolto alle scuole primarie

¹ Università degli Studi del Piemonte Orientale.

² Istituto Comprensivo 5 Modena.

³ Questo lavoro nasce da una progettazione condivisa dalle autrici, mentre la stesura materiale del testo è da attribuirsi a Stefania Ferrari.

⁴ Il Progetto nasce da un'idea di Stefania Ferrari e rientra nel lavoro scientifico realizzato dall'autrice grazie a un assegno di ricerca finanziato dall'Università degli Studi di Verona e dedicato al tema dell'insegnamento e della valutazione delle competenze pragmatiche. Il Progetto ha visto il coinvolgimento di Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio) e Rosa Pugliese (Università di Bologna) come interlocutori scientifici, Greta Zanoni (Università di Bologna) come ricercatrice e Roberta Zanini (Istituto Comprensivo 5 Modena) tra i docenti in formazione. Il Progetto è stato realizzato grazie al patrocinio del Multicentro Educativo Modena M.E.MO. che lo ha inserito tra le proposte formative per gli anni scolastici 2015-2016, 2016-2017 e 2017-2018. Per una presentazione della struttura dei percorsi didattici si rimanda a Ferrari (2016); per la consultazione di una selezione dei materiali proposti nelle sperimentazioni si rimanda a www.glottonaute.it/materiali/oggi-facciamo-pragmatica/.

del Comune di Modena. In particolare una delle classi del Progetto ha partecipato, per due anni scolastici consecutivi, in terza e quarta elementare, a due percorsi sperimentali della durata di circa 8 ore ciascuno relativi all'atto linguistico del richiedere nell'interazione orale.

Lo studio intende rilevare le modalità di realizzazione di una richiesta e le capacità di riflettere sui propri usi linguistici, oltre che osservare se e in quale misura interventi didattici specifici hanno ricadute rispetto alla qualità delle produzioni e delle riflessioni meta-pragmatiche anche alla scuola primaria. Nello specifico, attraverso l'analisi quantitativa e qualitativa delle interazioni stimulate con i percorsi didattici si è cercato di osservare se gli alunni, al termine dei due interventi educativi, fossero in grado di gestire le richieste in modo più efficace e appropriato rispetto al contesto e di riflettere con maggior raffinatezza sul rapporto tra forme linguistiche, uso ed effetto comunicativo.

Nei prossimi paragrafi, dopo aver considerato l'importanza di dare spazio alla pragmatica nell'ora di educazione linguistica a scuola (§ 2), si introducono la sperimentazione educativa, lo studio longitudinale sull'atto del richiedere (§ 3) e le ricadute dell'intervento pedagogico (§ 4). Si conclude con alcune riflessioni finali (§ 5).

2. *Pragmatica a scuola*

Con la scuola primaria i bambini non solo apprendono la strumentalità del leggere e dello scrivere, ma iniziano anche a essere accompagnati nella riflessione esplicita sul codice linguistico. Nelle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012: 30-31) l'insegnamento della grammatica è presentato come attività che stimola la naturale predisposizione dei bambini per l'analisi linguistica. Tra i traguardi infatti si ritrovano sia la capacità di riflettere sui testi propri e altrui per cogliere regolarità morfosintattiche e caratteristiche del lessico, sia l'abilità di riconoscere come le diverse scelte linguistiche sono correlate alla variabilità situazionale. Sebbene le *Indicazioni* non facciano riferimento esplicito al termine pragmatica, di fatto spingono il docente a dare spazio al naturale dialogo tra grammatica e pragmatica. Parole chiave come *uso vivo e reale, attenzione al contesto e ai destinatari e riflessione* dovrebbero portare i docenti ad andare oltre le più tradizionali attività di analisi logica e del periodo, per far spazio in classe a forme di educazione linguistica in cui l'apprendimento della lingua va di pari passo con lo sviluppo delle capacità d'uso.

Tuttavia a scuola la riflessione linguistica non è ad oggi ancora pienamente esercitata così come intesa e descritta nelle *Indicazioni*. Sia i testi scolastici per la classe curricolare che i manuali di L2 per le attività laboratoriali si occupano principalmente di insegnamento di lessico e grammatica, senza dare il dovuto spazio alla pragmatica. Nell'ambito dell'italiano L1 gli interventi didattici sono ancora fortemente orientati verso attività di etichettatura di elementi linguistici – analisi grammaticale, logica o del periodo (Lo Duca, 2003; Miglietta - Sobrero, 2011; Pallotti, 2009) –, mentre nel caso dell'Italiano L2 si preferiscono batterie di esercizi strutturati mirati a favorire un uso controllato e accurato delle regole morfosintattiche, per esempio

flettere il verbo, inserire l'articolo o il pronome corretto. Per quanto riguarda il canale comunicativo, nel caso dell'italiano L1 l'attenzione è rivolta in particolare alla lingua scritta, con le abilità del parlato di rado contemplate nell'insegnamento in aula (Leone - Mezzi, 2011), mentre per l'italiano L2, nonostante la dimensione orale sia oggetto di riflessione, si tende comunque a impiegare materiali stereotipati, raramente autentici rispetto alle caratteristiche del parlato dialogico e interazionale (Martínez-Flor, 2008; Nuzzo, 2016). Ne consegue che, anche per assenza di stimoli provenienti dai materiali in uso, difficilmente il docente accompagna gli allievi, in maniera consapevole e sistematica, nell'esplorazione della dimensione pragmatica del linguaggio.

Alle difficoltà legate alla mancanza di materiali di riferimento, si va ad aggiungere la complessità intrinseca del costrutto pragmatica: poiché esso è complesso, variabile e strettamente dipendente dal contesto, l'identificazione delle norme di realizzazione di un determinato atto linguistico è tutt'altro che scontata. Di conseguenza, se può essere relativamente semplice per un docente spiegare, ad esempio, la coniugazione dei verbi all'indicativo, ben più complesso è istruire i propri alunni sulle modalità per fare una richiesta o, nel caso di inapproprietezze pragmatiche nella produzione, fornire un'unica soluzione corretta (Nuzzo, 2011; Ferrari *et al.*, 2016). Accompagnare gli allievi nell'uso adeguato della lingua in diversi contesti situazionali è un compito delicato e richiede attenzioni metodologiche specifiche (Nuzzo - Gauci, 2012). L'esercizio delle competenze d'uso implica infatti analisi approfondite delle funzioni comunicative oggetto dell'intervento educativo. Così come sottolineato da Bettoni (2006), quando l'obiettivo è fare pragmatica è essenziale partire dai dati offerti dalla ricerca piuttosto che basarsi esclusivamente sull'intuizione dell'insegnante o dell'autore dell'eventuale materiale didattico. L'insegnamento della pragmatica stimola dunque l'interazione tra ricerca acquisizionale e pratica didattica, con la prima che guida la preparazione di materiali efficaci e la seconda che, a partire dalla sperimentazione con gli allievi, offre dati alla ricerca e stimola ulteriori indagini.

Con l'intento di offrire un contributo concreto alla diffusione di buone pratiche nell'educazione linguistica è stato ideato a partire dall'anno scolastico 2015-2016 il Progetto *Oggi facciamo pragmatica*, un percorso di formazione e ricerca-azione rivolto ai docenti della scuola primaria. L'obiettivo principale era fornire agli insegnanti di educazione linguistica gli strumenti necessari per realizzare interventi educativi dedicati allo sviluppo delle competenze pragmatiche nell'interazione orale e contemporaneamente offrire alla ricerca dati per ampliare le conoscenze circa le modalità di realizzazione di alcuni atti comunicativi nel parlato dei bambini. Ricercatore e insegnanti hanno dunque lavorato insieme, condividendo conoscenze teoriche e strumenti pratici, progettando attività didattiche, co-conducendo lezioni, analizzando le produzioni dei bambini e concordando modalità di intervento didattico, favorendo di fatto il costante dialogo tra ricerca teorica e applicazione pratica (Ferrari, 2016; Ferrari - Zanoni, 2017; Ferrari - Zanoni, in stampa). Il Progetto ha generato una varietà di percorsi relativi a diversi atti comunicativi – dal richiedere

all'invitare, dalla gestione verbale del conflitto a dare ordini e indicazioni, includendo riflessioni sull'uso del 'Tu' e del 'Lei', sulle strategie per modulare un atto linguistico o realizzarlo nell'interazione. Nei prossimi paragrafi si illustra lo studio longitudinale condotto a partire dalla sperimentazione educativa dedicata all'atto del richiedere.

3. *Lo studio*

3.1. La sperimentazione educativa

Negli anni scolastici 2015/2016 e 2016/2017, quando sono stati raccolti i dati per questo studio, una delle sperimentazioni educative del Progetto *Oggi facciamo pragmatica* è stata dedicata all'atto comunicativo del richiedere e all'esplorazione delle strategie a disposizione dei parlanti per fare una richiesta: variazione del modo di formularne il nucleo, combinazione di diversi sotto-atti, uso di atti di supporto, attenzione alla prospettiva di realizzazione e infine modulazione della forza illocutiva mediante l'impiego di modificatori.

Più in dettaglio, il Percorso 1 realizzato nell'anno scolastico 2015/2016 – *Che cos'è una richiesta* – ha avuto come focus pragmatico l'identificazione dell'atto di richiesta, il confronto tra diverse modalità di realizzare una richiesta e l'analisi della funzione di specifiche formulazioni linguistiche, con particolare attenzione alle diverse strategie per realizzare il nucleo dell'atto e l'uso di atti di supporto in relazione al contesto. Il Percorso 2 realizzato nell'anno scolastico 2016/2017 – *Modificare la forza illocutoria di una richiesta* – ha avuto come focus l'analisi di diverse strategie per modulare la forza illocutoria di una richiesta in relazione al contesto, l'identificazione di strategie linguistiche capaci di rendere più elaborata la formulazione dell'atto comunicativo, l'uso di atti di supporto e l'analisi del rapporto forma-funzione di una scelta linguistica, con particolare riferimento alle richieste "impegnative"⁵. È bene sottolineare come in entrambi i percorsi didattici gli studenti siano stati attentamente accompagnati nell'osservazione del rapporto tra contesto comunicativo e scelte linguistiche oltre che nell'individuazione dei fattori contestuali che rendono una richiesta più o meno appropriata. Le attività didattiche hanno ampiamente problematizzato lo stretto legame tra contesto e formulazione linguistica. In relazione ai bisogni di apprendimento degli allievi entrambi gli interventi hanno dedicato particolare attenzione alle richieste "impegnative" e all'importanza, per ottenere ciò di cui vi è bisogno, dell'uso degli strumenti a disposizione del parlante per elaborare maggiormente la formulazione linguistica.

Nel complesso ciascun intervento didattico ha avuto una durata complessiva di circa 8 ore, distribuite su 4 lezioni, secondo una struttura articolata in 4 fasi: *Osservare, Utilizzare, Riflettere e Fare esperienza*. La fase 1 – *Osservare* – aveva lo scopo di presentare agli alunni l'atto comunicativo o la strategia *target*, oltre a offrire

⁵ Per consultare le tracce dei percorsi didattici e delle singole attività <http://www.glottonaute.it/wp-content/uploads/2016/10/richiedere-percorsi.pdf>.

occasione al docente di valutare che cosa gli allievi sapevano già fare rispetto agli obiettivi dell'intervento; la fase 2 – *Utilizzare* – metteva gli studenti nella condizione di usare la lingua in specifici contesti comunicativi stimolati a partire da *role play* mirati a elicitar l'atto oggetto dell'intervento didattico; la fase 3 – *Riflettere* – era il momento della riflessione linguistica, condotta attraverso attività di analisi e di pratica per il reimpiego delle strutture *target*; infine, la fase 4 – *Fare esperienza* – era dedicata all'osservazione della lingua in contesti d'uso reali, permettendo così un collegamento tra esercitazione in aula e vita reale.

Nell'elaborazione dei percorsi didattici, insegnante e ricercatore hanno lavorato fianco a fianco. Innanzitutto la progettazione delle attività si è basata su un'attenta osservazione dei bisogni linguistici degli apprendenti, anche a partire dall'analisi di produzioni stimolate con *role play* di simulazione della situazione comunicativa obiettivo. Secondariamente le attività sono state strutturate così da coinvolgere in uno stesso percorso studenti di diversi livelli di competenza, lasciando spazio alla differenziazione delle attività solo dove necessario e promuovendo di conseguenza l'inclusione scolastica. Inoltre, le tecniche impiegate hanno richiesto la partecipazione attiva degli allievi. Le attività di tipo induttivo hanno preso il via dalla produzione linguistica dei bambini, favorendo prima l'osservazione degli effetti delle scelte linguistiche sulla comunicazione e solo successivamente richiedendo una riflessione esplicita sulla lingua, così da promuovere contemporaneamente competenze linguistico-comunicative e consapevolezza meta-pragmatica. In altre parole, i percorsi didattici hanno esercitato la capacità d'uso in stretta relazione con l'abilità a riflettere sulla lingua, permettendo a pragmatica e grammatica di dialogare tra loro. Infine, l'attenzione alla lingua parlata e alla comunicazione quotidiana ha permesso di ridare spazio a scuola a dimensioni poco esercitate della lingua.

3.2. I partecipanti e la raccolta dei dati

I dati di questo studio si riferiscono alle produzioni degli alunni di una classe di una scuola primaria del Comune di Modena coinvolta per due anni scolastici consecutivi, in terza e in quarta, nella ricerca-azione. Tale classe è composta di 25 bambini, 9 maschi e 16 femmine, 10 multilingui, tra cui 5 nati in Italia e 5 inseriti nel sistema scolastico fin dalla scuola dell'infanzia. Due i tipi di produzioni selezionate: *role play* che stimolano la produzione di atti di richiesta e interazioni allievi-docente contenenti *riflessioni meta-pragmatiche*. In entrambi i casi, i dati sono tratti dalle videoregistrazioni degli interventi didattici. Poiché non è scontato in questa fascia d'età stimolare produzioni linguistiche *ad hoc* si è ritenuto efficace utilizzare *role play* realizzati in classe nell'ambito della ricerca-azione, evitando una raccolta dati specifica al di fuori delle lezioni. Seppure questa scelta non abbia permesso un controllo rispetto alla quantità delle produzioni per ciascuna rilevazione, portando anche a una dispersione di dati dovuta all'assenza di alcuni allievi, ha comunque garantito una buona validità ecologica delle produzioni. Nel complesso sono stati selezionati e trascritti 92 *role play*, suddivisi nelle quattro rilevazioni: Tempo 1 (T1; Febbraio 2016) con 20 *role play* elicitati prima della realizzazione dell'intervento educativo,

Tempo 2 (T2; Marzo 2016) con 48 *role play* prodotti una settimana dopo la conclusione dell'intervento educativo, Tempo 3 (T3; Febbraio 2017) con 11 *role play* stimolati a distanza di 12 mesi da T1, dopo la prima lezione del secondo intervento educativo e Tempo 4 (T4; Aprile 2017) con 13 *role play* registrati un mese dopo la conclusione del secondo intervento educativo. La variazione rispetto al numero di *role play* per ciascuna rilevazione è legata alla disponibilità della classe e alla presenza degli allievi nei giorni dedicati al Progetto. Ai dati dei *role play* si vanno ad aggiungere le sequenze di interazione docente-alunni contenenti *commenti meta-pragmatici* stimulate durante le attività dedicate specificamente all'analisi linguistica e grammaticale estrapolate dalle videoregistrazioni delle lezioni.

3.3. L'analisi

Quattro sono le principali domande di ricerca che hanno guidato l'analisi dei dati:

1. Come realizzano l'atto comunicativo di richiesta i bambini di terza elementare?
2. Che effetti possono avere nel tempo sulla qualità delle produzioni interventi didattici mirati?
3. Che tipo di riflessioni meta-pragmatiche è possibile fare in questa fascia d'età?
4. Che miglioramenti si possono osservare nel tempo rispetto alle capacità dei bambini di analizzare fatti linguistici?

Per rispondere a tali domande di ricerca si è proceduto con l'analisi quantitativa dei *role play* e con un'analisi qualitativa delle sequenze di *riflessioni meta-pragmatiche*.

Rispetto all'analisi quantitativa, per descrivere le modalità di gestione dell'atto comunicativo si è fatto riferimento alla tassonomia di analisi di Nuzzo (2007), già impiegata in un precedente studio basato sul Progetto (Ferrari - Zanoni, 2017). Tale indagine aveva messo in luce come i bambini di 8-10 anni impiegano già tutta la gamma di possibili modi a disposizione del parlante per realizzare una richiesta, con una distribuzione analoga a quella registrata per i nativi adulti da Nuzzo (2007), ma non sono ancora in grado di modulare con sufficiente competenza la forza illocutoria in relazione al contesto. Dal punto di vista della formulazione dell'atto, devono ancora imparare combinare diversi sotto-atti e a impiegare una maggior quantità e varietà di modificatori, mentre dal punto di vista interazionale devono ancora apprendere a gestire una più fluida negoziazione della richiesta con l'interlocutore, sia attraverso l'uso di atti di supporto che tramite una più efficace distribuzione dell'atto comunicativo su diversi turni interazionali. Alla luce di questi risultati, ai fini del presente studio, sono stati conteggiati: il numero di interazioni in cui l'atto comunicativo viene realizzato combinando almeno due sotto-atti, il numero di interazioni in cui l'atto viene accompagnato da atti di supporto e infine il numero di richieste realizzate con almeno un modificatore. Rispetto all'uso di modificatori, sono state rilevate invece l'incidenza di modificatori per richiesta e la distribuzione per tipo.

Per quel che riguarda l'analisi qualitativa, si sono esaminate le sequenze di interazione docente-alunni relative alle attività di riflessione linguistica, così da rilevare non solo il tipo di riflessioni meta-pragmatiche che è possibile stimolare in questa fascia di età, ma soprattutto la loro evoluzione longitudinale in relazione ai progressi nella realizzazione degli atti di richiesta.

4. I risultati

Si illustrano ora in dettaglio i risultati ottenuti. Dapprima si presenta attraverso l'analisi quantitativa come gestiscono a T1 i bambini le richieste e come evolvono nel tempo con gli interventi educativi le loro produzioni; successivamente si osserva attraverso l'analisi qualitativa che tipo di riflessioni è possibile fare in terza e quarta elementare e come la capacità dei bambini di osservare e analizzare le proprie produzioni può variare grazie a interventi mirati.

4.1. L'atto comunicativo del richiedere

L'analisi dell'atto comunicativo del richiedere si è concentrata su due macro aspetti, la formulazione della struttura complessiva dell'atto comunicativo e l'uso di modificatori. Poiché i *role play* proponevano situazioni contestuali impegnative, in cui il parlante per risultare efficace doveva modulare la propria formulazione linguistica, nella lettura dei dati una maggiore elaborazione della richiesta viene letta come un progresso.

Nell'analisi della struttura dell'atto, come già anticipato sopra, si è fatto riferimento a tre misure ritenute significative per tracciare il punto di partenza e i progressi nel tempo: numero di atti realizzati combinando almeno due sotto-atti, numero di interazioni in cui la richiesta viene accompagnata da atti di supporto e infine numero di atti realizzati impiegando almeno un modificatore. La tab. 1 riporta i risultati di questa prima analisi.

Tabella 1 - *Struttura dell'atto comunicativo*

	<i>Struttura dell'atto comunicativo</i>			
	<i>T1</i> <i>Febbraio 2016</i>	<i>T2</i> <i>Marzo 2016</i>	<i>T3</i> <i>Febbraio 2017</i>	<i>T4</i> <i>Aprile 2017</i>
Combinazione di atti	1 su 20 (5%)	17 su 48 (35%)	4 su 11 (36%)	6 su 13 (46%)
Presenza atti di supporto	5 su 20 (25%)	20 su 48 (42%)	9 su 11 (82%)	13 su 13 (100%)
Richieste con modificatori	4 su 20 (20%)	25 su 48 (52%)	9 su 11 (82%)	11 su 13 (85%)

Vediamo in dettaglio cosa fanno già fare a T1 gli allievi e come evolvono nel tempo, con gli interventi educativi, le loro produzioni. A T1 i dati confermano il quadro già

rilevato in Ferrari - Zanoni (2017), con le richieste introdotte in modo semplice e diretto, nella maggior parte dei casi senza essere accompagnate – anche se richiesto dal contesto – da atti di supporto o modulate con modificatori. Longitudinalmente i bambini migliorano rispetto a tutti e tre i parametri considerati, con un sostanziale progresso dopo il primo intervento didattico in terza tra T1 e T2 e un incremento ulteriore in quarta con il secondo percorso a T3 e a T4. Vediamo come le tendenze riscontrate si riflettono nelle produzioni di un allievo.

- (1) T1: in quella squadra posso stare con la mia amica?
 T2: Paola posso avere un pezzo della tua merenda che la mia non mi piace?
 T3: scusa mi potresti dare un po' del tuo tortiglione napoletano io ho dimenticato di nuovo la merenda a casa
 T4: Matte ti spiacerebbe per piacere per l'ultima volta mi puoi prestare la colla

A T1 il bambino realizza la richiesta in modo diretto ed esplicito con un sotto-atto di Verifica ('posso'). Dopo il primo intervento didattico, a T2 è già evidente un discreto progresso, il nucleo della richiesta è introdotto da un atto di supporto di Appello ('Paola'), è formulato combinando due sotto-atti, Verifica ('posso avere un pezzo della tua merenda') e Giustificazione ('che la mia non mi piace') e mitigato con l'impiego del modificatore lessicale 'un pezzo'. Analogamente in T3 la richiesta è introdotta da un Appello ('scusa'), è di nuovo realizzata con la combinazione di due sotto-atti, il primo di Conferma ('mi potresti dare un po' del tuo tortiglione napoletano'), il secondo di Giustificazione ('io ho dimenticato di nuovo la merenda a casa') e caratterizzata dall'uso di una maggior varietà di modificatori, con il condizionale 'mi potresti', l'Attenuatore 'un po'' e il Rafforzatore 'di nuovo'. In T4 si conferma quanto registrato per T3, con un'ulteriore espansione rispetto all'uso di atti di supporto e alla combinazione di diversi modificatori. È interessante osservare come in T4 l'allievo arrivi ad accumulare diverse strategie di modulazione, in modo anche sovrabbondante. L'esplorazione linguistica esercitata nei percorsi porta il bambino a giocare con le possibilità della lingua.

Vediamo ora come l'analisi quantitativa sull'uso dei modificatori conferma le tendenze sopra evidenziate. La tab. 2 riporta due tipi di dati: l'incidenza dei modificatori per richiesta e la varietà di tipi di modificatori impiegati. A T1 i bambini modulano raramente la forza illocutoria delle loro richieste e quando lo fanno impiegano esclusivamente il condizionale o un attenuatore lessicale. A seguito degli interventi didattici invece non solo modificano maggiormente le loro richieste, ma utilizzano anche una più ampia varietà di strategie per elaborare l'atto. I progressi più evidenti si registrano tra T1 e T2, dove i bambini non solo usano più modificatori, ma ampliano anche la gamma di forme. Dopo un'ulteriore espansione nell'incidenza di modificatori tra T2 e T3, a T4 si osserva un'apparente lieve riduzione. A T4 infatti i bambini integrano un ampio uso dei modificatori con le altre strategie a disposizione del parlante, aumentando sia l'impiego di atti di supporto che la combinazione di diversi sotto-atti.

Tabella 2 - *I modificatori: numero e tipo*

	<i>I modificatori</i>			
	<i>T1</i> <i>Febbraio 2016</i>	<i>T2</i> <i>Marzo 2016</i>	<i>T3</i> <i>Febbraio 2017</i>	<i>T4</i> <i>Aprile 2017</i>
Modificatori/richieste	0,20	0,56	1,55	1,34
Morfosintattici	condizionale (2)	condizionale (12)	condizionale (6)	condizionale (5)
Lessicali	qualche (1) solo per questa volta (1)	un pezzo (2) un po' (4) un pezzettino (2) metà (1) molto (1)	un pezzo (1) proprio (1) un po' (3) di nuovo (1)	un pezzo (1) un po' (2) in più (1) oggi (1) per l'ultima volta (2)
Discorsivi		per favore (5)	per favore (4) insomma (1)	per favore (6)

L'analisi quantitativa mostra come nel tempo i bambini progrediscono nella capacità di variare la realizzazione delle loro richieste integrando le diverse strategie a disposizione del parlante – combinazione di diversi modi, mitigazione e uso di atti di supporto. Questo dato evidenzia come interventi anche relativamente brevi di focus pragmatico possono avere ricadute sulla qualità d'uso della lingua da parte dei bambini.

4.2. Le riflessioni meta-pragmatiche

I progressi registrati nell'analisi dei *role play* si riflettono anche nelle sequenze di interazione allievi-docente contenenti *commenti meta-pragmatici*. Vediamo alcuni esempi significativi.

Gli estratti (2) e (3) ci permettono un confronto tra attività analoghe realizzate nelle due sperimentazioni educative. Dopo la fase di lavoro dedicata ai *role play*, in entrambi i percorsi l'insegnante conclude la lezione chiedendo alla classe di provare a riformulare in tutti i modi possibili una richiesta. I due esempi riportati di seguito mostrano come dal primo al secondo percorso, dunque da T1 in terza a T3 in quarta, i bambini sono più consapevoli delle possibili variazioni nei modi di richiedere. In (2) la classe propone tre tipi di sotto-atti – Verifica, Giustificazione e Ordine –, mentre in (3), relativo al Percorso 2, la classe suggerisce una maggior varietà di modi per richiedere, con otto diverse varianti, esemplificando tutti i tipi di sotto-atti a disposizione dei parlanti. I due esempi mettono in luce un progresso nelle abilità di riconoscere le possibili variazioni nella realizzazione del nucleo di una richiesta.

(2) T1

I⁶: se io voglio [...] fare questa stessa richiesta con altre parole

B: maestra manca una sedia potrebbe portarla

B: maestra posso prendere una sedia

B: scusi posso avere una sedia

⁶ Qui e negli esempi successivi, I indica insegnante e B bambino.

B: se no per favore posso avere una sedia
 B: scusi mi dà una sedia

(3) T3

I: ci sono altri modi per fare la richiesta?
 B: sì
 B: certo
 I: proviamo a dirli
 B: mi daresti
 I: ok mi daresti... ancora...
 B: mi cambieresti il pasto
 B: cambiami il pasto
 B: ho bisogno della colla
 B: se mi presti la colla domani sarò tuo amico per sempre
 B: non vorrei la pasta alle melanzane
 B: vero che mi presti la colla
 B: non mi daresti la colla
 I: okay quindi oltre a potere ci sono tanti altri modi

Analogamente, nell'esempio (4) realizzato a T4, si può osservare come al termine del secondo percorso didattico in quarta i bambini si rendono conto dell'importanza degli atti di supporto come strategie per la preparazione del terreno della loro richiesta. Riflettendo su ciò che si è imparato, uno dei bambini riporta di aver capito che per essere più cortesi si possono aggiungere *delle frasi*, mentre poco dopo uno dei compagni esemplifica la riflessione dell'amico mettendo a confronto una richiesta più diretta e una richiesta meno diretta, introdotta da atti di supporto e formulata con un'interrogativa negativa.

(4) T4

B: io oggi ho capito che ci sono delle frasi che posso aggiungere quando chiedo per sembrare meno arrogante
 [...]
 B: ogni frase può significare sempre una cosa ma la puoi dire in modo diverso tipo potrei prestarmi la colla ma un altro modo potrebbe essere scusa posso chiederti un favore, non è che mi presteresti la colla

La maggior attenzione rispetto alle possibili variazioni linguistiche è anche strettamente connessa a una maggiore consapevolezza della relazione tra contesto, scelte linguistiche e successo nello scambio comunicativo. Al termine del primo intervento educativo a T2 in terza infatti ai bambini risulta chiaro come sia responsabilità del richiedente scegliere se impiegare tutte le strategie a sua disposizione per mitigare la forza illocutoria o decidere di essere consapevolmente diretti. Questa seconda scelta può essere la più adeguata al contesto comunicativo, così come riconosciuto nell'esempio (5) – dove i bambini stanno votando tra una selezione di esempi la formulazione più adatta –, o addirittura volutamente selezionata, anche se poco “educata”, con la consapevolezza che questo può eventualmente minare l'ottenimento di ciò che si desidera (6).

(5) T2

B: io ho scelto la quattro [esempio 4] anche se non è lunga come la tre [esempio 3] è una giustificazione piccola non lunga come la tre ehm perché va bene *tanto la bidella lo capiva non era la prima volta*

I: ah ecco

B: non ho scelto la terza [esempio 3] perché... maestra maestra alla maestra gli scattava il nervoso

I: molto interessante

B: una richiesta può essere più o meno ehm diciamo più o meno giusta ma dipende dalla persona con cui si parla

(6) T2

B: per chiedere a qualcuno qualcosa ci sono tanti modi per farlo [...] *ma se si vuole* si può essere anche maleducati in tanti modi diversi

I: interessante si può essere maleducati in tanti modi diversi, ma cosa accade se sono maleducato?

B: beh poi succede che non mi danno quello che voglio

A T3 in quarta i bambini affinano ulteriormente le loro riflessioni e cominciano a notare anche la funzione della variazione della prospettiva di realizzazione dell'atto. L'estratto (7), tratto dalla fase 3 di riflessione linguistica del Percorso 2, riporta un esempio in cui un allievo riconosce che quando si evita il riferimento esplicito all'interlocutore come agente dell'azione richiesta si producono atti meno diretti e impositivi, lasciando così aperta la possibilità per un eventuale rifiuto da parte di chi dovrebbe soddisfare la richiesta, senza minacce per la faccia dei parlanti.

(7) T3

B: *beh posso avere la colla è un po' più gentile*

I: perché

B: *beh perché mi puoi è come se tu chiedi di dartela e invece possoo* cioè

I: mh mh

B: *si che posso beh posso te lo posso chiedere però tu puoi dire di sì o dire di no*

I: e se dico puoi

B: eh un po' ti senti che lo devi fare magari

I: molto bene ce l'abbiamo fatta

Nei due percorsi le osservazioni meta-pragmatiche sono frequentemente accompagnate anche da riflessioni sulla grammatica in contesto. Nell'esempio (8) tratto dal Percorso 1 di terza, i bambini riflettono sul rapporto tra interlocutore e scelta del modo del verbo – condizionale vs indicativo –, mentre in (9), tratto dal Percorso 2 in quarta, i bambini riflettono sugli effetti della variazione della persona del verbo.

(8) T1

B: scusi signora mi potrebbe dare una sedia

I: mi potrebbe dare una sedia se è una signora che non conosci se invece vai a casa di un amico e la mamma la conosci

B: dici mi potresti passare una sedia

[...]

B: tipo nonna per piacere mi passi la sedia

- (9) T3
 I: adesso bimbi che cos'hanno di diverso tutte queste richieste?
 [...]

 B: il tempo
 B: *il tempo la persona*
 I: può cambiare il tempo
 B: *la persona e il modo*
 [...]

 I: quali persone ci sono
 B: posso cioè *io*
 B: ci sarebbe *Lei*
 B: mi potrebbe
 B: mi potresti tu
 I: *Lei perché*
 B: è che si usa cioè ci si rivolge in modo dolce ehm gentile
 B: *è come un tu gentile*
 B: potrebbe cambia anche il modo

Le attività di riflessione come quelle esemplificate sopra permettono all'insegnante di creare un collegamento con le attività linguistiche tradizionali e riprendere da una diversa prospettiva alcune strutture rilevanti. Di fatto si stimola il riconoscimento delle forme della lingua per favorire una maggiore consapevolezza d'uso, senza il mero intento di etichettare. Il metalinguaggio introdotto infatti è funzionale al compito e lascia ai bambini, almeno nelle fasi iniziali, la possibilità di descrivere fatti di lingua con parole semplici e comuni. Col tempo e con l'affinarsi delle loro conoscenze, il docente potrà valutare quali termini tecnici è importante integrare.

L'analisi qualitativa conferma quanto già osservato con l'analisi quantitativa. Gli interventi di focus pragmatico hanno effetti diretti e duraturi anche rispetto alla capacità dei bambini di riflettere sulla lingua e descrivere forme e funzioni. I risultati ottenuti nell'osservazione longitudinale di questa classe permettono di notare come gli allievi, quando accompagnati nell'osservazione attenta della lingua, riescono facilmente a integrare nell'uso le riflessioni condivise in classe, migliorando così la qualità delle loro produzioni.

5. Conclusione

L'osservazione longitudinale di una classe della scuola primaria impegnata in terza e in quarta in due percorsi intensivi di sperimentazione educativa dedicati alle richieste ha messo in luce alcuni risultati interessanti. Nonostante il numero ridotto di partecipanti non permetta generalizzazioni, lo studio ha rilevato effetti positivi degli interventi didattici di focus pragmatico. L'analisi delle produzioni e delle riflessioni sugli usi linguistici ha mostrato come nel tempo e con il supporto di interventi specifici anche brevi i bambini progrediscono non solo nell'uso, ma anche nella capacità di osservare e analizzare la lingua parlata. Non solo diventano più consapevoli rispetto al legame tra contesto e scelte linguistiche, ma mettono in

pratica una maggior varietà di forme e sono più attenti al valore funzionale delle strutture grammaticali. Percorsi di questo tipo permettono una ripresa e un rinforzo delle strutture lessico-grammaticali tradizionalmente esercitate in aula, promuovendo anche in contesto didattico il naturale dialogo tra pragmatica e grammatica, favorendo così forme di educazione linguistica che esercitano le capacità di analisi insieme alle abilità di uso della lingua.

Bibliografia

BETTONI C. (2006), *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Laterza, Roma-Bari.

FERRARI S. (2016), Oggi facciamo pragmatica: un progetto di formazione e ricerca-azione nella scuola primaria, *Italiano LinguaDue* 8 (2): 270-280, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8187>.

FERRARI S. - NUZZO E. - ZANONI G. (2016), Sviluppare le competenze pragmatiche in L2 in rete: problemi teorici e soluzioni pratiche nella progettazione dell'ambiente multimediale LIRA, in CERVINI C. (a cura di), *Interdisciplinarietà e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*, Quaderni del CeSLiC - Centro di Studi Linguistico-Culturali, Bologna: 5-20.

FERRARI S. - ZANONI G. (2017), Fare pragmatica nella scuola primaria: uno studio esplorativo sulle richieste, *Revista de Italianistica* 35: 29-53, <https://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/141891>.

FERRARI S. - ZANONI G. (in stampa), Fare pragmatica per fare grammatica: un percorso sulla gestione verbale del conflitto, *ILSA/Insegno, Rivista semestrale per l'insegnamento dell'Italiano come lingua seconda/straniera*.

LEONE P. - MEZZI T. (2011), *Didattica della comunicazione orale*, Franco Angeli, Milano.

LO DUCA M.G. (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Carocci, Roma.

MARTÍNEZ-FLOR A. (2008), Analysing request modification devices in films: implications for pragmatic learning in instructed foreign language contexts, in ALCÓN-SOLER E. - SAFONT-JORDÀ M.P. (eds), *Intercultural language use and language learning*, Springer, The Netherlands, Dordrecht: 245-280.

MIGLIETTA A. - SOBRERO A. (2011), Pratiche di grammatica nella scuola elementare: un'indagine, in CORRÀ L. - PASCHETTO W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, Franco Angeli, Milano: 97-112.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf.

NUZZO E. (2007), *Imparare a fare cose con le parole*, Guerra, Perugia.

NUZZO E. (2011), L'agire linguistico tra universali pragmatici e specificità culturali, in BOZZONE COSTA R., FUMAGALLI L. - VALENTINI A. (a cura di), *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*, Guerra, Perugia: 139-155.

NUZZO E. (2016), Fonti di input per l'insegnamento della pragmatica in italiano L2: riflessioni a partire dal confronto tra manuali didattici, serie televisive e parlato spontaneo, in SANTORO E. - VEDDER I., *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*, Franco Cesati, Firenze: 15-28.

NUZZO E. - GAUCI P. (2012), *Insegnare la pragmatica in italiano L2*, Carocci, Roma.

PALLOTTI G. (2009), *Descrivere le lingue: quale metalinguaggio per un'educazione linguistica efficace?*, Progetto PON «Educazione Linguistica e Letteraria in un'Ottica Plurilingue», MIUR-ANSAS, <http://www.gabrielepallotti.it> (<https://bit.ly/2K6IZU0>).