National Joint Commitee on Learning Disabilities (NJCLD) (2016 [1990]). www.ldonline.org/about/partners/njcld#definition [27 luglio 2018], pp. 1–4.

National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), (1999 [1988]). *Learning disabilities: Issues on definition. Collective perspectives on issues affecting learning disabilities.* Austin, TX: Pro-Ed.

Pichiassi, M. (1999), *Fondamenti di Glottodidattica*, Perugia: Edizioni Guerra.

Pumfrey, P.D. & Reason, R. (1991). *Specific learning difficulties (dyslexia): Challenges & responses.* London: Routledge.

Snowling, M., Goulandris, N., Bowldy, M. & Howell, P. (1986), "Segmentation and speech perception in relation to reading skill: A developmental analysis", *Journal of Experimental child Psychology*, 41, pp. 489–507.

Αναγνωστοπουλοσ, Δ.Κ. (2001). «Η συννοσηρότητα στις μαθησιακές δυσκολίες», in Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 18.5, pp. 457–465.

Δρακουλη, A. (2012 [2011]). *Le prime lezioni in italiano. Corso di lingua italiana per gli istituti greci di ogni ordine e grado*, (3a edizione), Ηράκλειο Κρήτης: Εκδόσεις Ίτανος.

Μερτζου, N., 2006, "Ξένη γλώσσα και δυσλεξία", *Εκπαιδευτικά*, 79–80, pp. 77–85.

Μοττη-Στεφανιδη, Φ, Παπαθανασιου, Α.-Χ. & Λαρδουτσου, Σ. (2004), "Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά", in Καλαντζή-Αζίζι, A. & Ζαφειροπούλου, M. (eds), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόσληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*, pp. 255–286, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιδου, Τ., 2012, "Μαθησιακές δυσκολίες, τάξεις ένταξης και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση", *Νέα Παιδεία*, 144, pp. 29–40.

Roberta Ferroni – Marilisa Birello

APPROCCIO ORIENTATO ALL'AZIONE E GESTIONE DELL'INTERAZIONE IN CLASSE PER LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA INTERAZIONALE.

1 Introduzione

Le risorse che contribuiscono ad "oliare gli ingranaggi" dell'interazione (Walsh, 2016: 66) e che aiutano a creare un clima di partecipazione e di interesse fra gli interattanti prendono il nome di competenza interazionale. Come nota Kramsch (1986), la didattica relativa all'insegnamento-apprendimento della lingua seconda (d'ora in poi L2) e lingua straniera (d'ora in poi LS) ha tendenzialmente privilegiato l'accuratezza grammaticale e la *performance* individuale (Kramsch, 1986), tralasciando tutto ciò che invece concerne la capacità di interagire e co-costruire i significati insieme agli altri parlanti. Però, per poter sopravvivere alla maggior parte degli incontri comunicativi, è molto più importante "saper fare" piuttosto che saper "produrre una serie di enunciati grammaticalmente corretti" (Walsh, 2016: 62). La tendenza a privilegiare l'accuratezza a scapito della fluenza riguarda anche gran parte della manualistica dell'italiano L2 e LS. In particolare, un'indagine realizzata su di un vasto campione di manuali d'italiano LS (Gillani; Pernas, 2014), mostra come le attività finalizzate allo sviluppo della competenza interazionale risultino essere, alla prova dei fatti, poco motivanti ed indifferenti ai tratti dell'oralità. Lo scarso interesse attribuito alla competenza interazionale si riflette anche nell'ambito della valutazione. Una ricerca condotta da Varcasia (2012) sulle tipologie di attività proposte dai principali enti italiani per il rilascio di certificazioni rivela che il parlato è valutato per ciascun livello di competenza sulla base di una produzione di tipo monologico e una di tipo dialogico. Quest'ultima però consiste o in un'intervista guidata o da un *role-play*, entrambe realizzate attraverso l'intervento dell'esaminatore. Si tratta cioè di conversazioni asimmetriche e che, per le loro caratteristiche conversazionali precipue, si differenziano notevolmente dalla conversazione ordinaria (Orletti, 2000), anche quando si chiede ai candidati di simulare un'interazione fra pari, dato che in questo specifico contesto l'esaminatore, per il ruolo che riveste, eserciterà sempre delle dominanze per mettere alla prova l'esaminato.

Molto più incoraggianti sono invece i risultati che emergono dagli studi, svolti da Birello e Ferroni (2018), su di un campione di input e di attività tratte dal

manuale *Al Dente 3* (Casa delle Lingue, 2018). Ispirandosi all'approccio orientato all'azione, il *task* diviene l'elemento centrale, il perno su cui orientare l'insegnamento/apprendimento della LS/L2 (Richards; Rodgers, 2014). I compiti, che hanno obiettivi più funzionali che linguistici (QCER, 2018), danno enfasi alla capacità di imparare a comunicare attraverso l'interazione nella lingua obiettivo a partire da percorsi che valorizzano le esperienze personali (Nunan, 2004). In questo contesto la riflessione sulla lingua avviene gradualmente con delle fasi propedeutiche, costituite da attività in grado di attivare tutte le competenze necessarie per poter svolgere il compito. Tra gli elementi di spicco che contraddistinguono il manuale *Al Dente* segnaliamo la presenza di input orale autentico, associato a specifiche attività di produzione libera che offrono agli apprendenti la possibilità di riutilizzare, in un contesto significativo, le regole che governano l'andamento della conversazione della lingua oggetto di studio (Birello; Ferroni, 2018).

Partendo dall'ipotesi che per coinvolgere i partecipanti alla costruzione del dialogo si debbano associare usi strategici e consapevoli dell'interazione a specifiche attività didattiche, quest'articolo intende indagare se e in che modo l'approccio orientato all'azione, unito alle strategie utilizzate dall'insegnante per gestire l'interazione, creano condizioni favorevoli per stimolare la Competenza Interazionale di Classe tra apprendenti d'italiano LS, durante lo svolgimento di attività di scoperta, di pratica guidata e libera tratte dall'unità 1 del manuale *Al Dente 3* (Casa delle Lingue).

2 Le strategie interazionali nella classe di lingua

Perché la Competenza Interazionale di Classe (d'ora in poi CIC), qui intesa come "l'abilità di insegnanti e apprendenti di usare l'interazione come strumento per mediare e aiutare l'apprendimento" (Walsh, 2011: 158), possa effettivamente essere potenziata in un contesto d'apprendimento guidato è importante lavorare su due fronti. Da una parte si dovranno offrire delle stituazioni affiché i partecipanti al processo educativo possano co-costruire e creare congiuntamente un discorso finalizzato all'apprendimento con attività che incoraggiano la partecipazione e il coinvolgimento. Per migliorare la qualità dell'interazione, l'insegnante dovrà intervenire e "plasmare" (Walsh, 2016: 68) i contributi degli apprendenti mediante un complesso lavoro di espansione. Si tratta cioè di un lavoro che comporta un accurato controllo dell'interazione da parte del docente con attività che, in alcuni casi, possono richiedere la parafrasi di determinate risposte, la sintesi o l'espansione, affinché il discente sia in grado di verbalizzare quello che effettivamente vuole dire in modo articolato. A questo proposito Walsh (2016)

e Seedhouse (2004), hanno descritto un insieme di strategie interazionali che, sulla base del tipo di *feedback* impiegato dal docente, possono aprire o chiudere lo spazio interazionale e quindi contribuire al potenziamento della CIC, che consistono nel:

- Concedere agli apprendenti più tempo per pianificare i propri interventi e produrre turni più estesi e complessi;
- Usare risposte minime attraverso l'impiego di segnali di attenzione e di *back-channels* che non interrompono il flusso del parlato ma lo sostengono e segnalano la propria convergenza;
- Proporre richieste di chiarimento per verificare la comprensione e includere anche altri membri del gruppo-classe a far parte della discussione in corso;
- Incoraggiare tecniche di *scaffolding* per ampliare e migliorare enunciati poco chiari;
- Limitare le "risposte-eco", cioè ripetizioni di enunciati o di parti di enunciati ripresi dagli apprendenti e che non hanno alcuna funzione reale se non quella di sottrarre spazi di dialogo;
- Limitare riparazioni, specialmente quelle focalizzate sulla forma durante le attività di comunicazione e privilegiare *feedback* relativi al contenuto dei messaggi prodotti dagli apprendenti.

Quest'insieme di strategie, assieme alle attività presenti nel manuale, ci permette-ranno di analizzare in che modo avviene lo sviluppo della CIC.

3 Gli informanti e il corpus

I dati qui esaminati sono tratti dal corso di Lingua Italiana III, una fra le offerte formative proposte dal corso di Laurea di Lingua e Letteratura Italiana della Facoltà di Filosofia, Lettere e Scienze Umane dell'Università di San Paolo del Brasile. Gli iscritti sono 18 studenti di livello A2 del QCER (2018) e di lingua materna (d'ora in poi LM) portoghese-brasiliano che avevano già frequentato 2 semestri di lingua italiana. Il materiale utilizzato in classe dalla docente-ricercatrice proviene dal manuale *Al Dente 3* (Casa delle Lingue) e le lezioni osservate corrispondono allo svolgimento dell'intera unità 1, intitolata "Emozioni in note". Gli studenti, di età compresa fra i 22 e i 40 anni, prima di essere registrati hanno firmato una liberatoria per il consenso ed il trattamento dei dati. Le videoregistrazioni sono avvenute ad inizio semestre e corrispondono a 9 lezioni frontali, della durata approssimativa di 2 ore ciascuna (totale di 18 ore), trascritte

secondo le norme proposte da Van Lier (1988).[1] Per questo studio di caso sono state analizzate delle sequenze di interazioni fra insegnante e gruppo-classe tratte da 3 fasi di cui si compone l'unità didattica: la fase iniziale di presentazione dove si elicitano le preconoscenze e si stimola l'interesse degli apprendenti; la fase di preparazione che serve ad introdurre dei modelli su cui esercitare la pratica guidata; la fase di esecuzione che corrisponde alla realizzazione del compito finale vero e proprio.

4 Analisi

4.1 Fase di presentazione: attività di scoperta

Le attività di scoperta contenute nella prima parte dell'unità 1 "Emozioni in note" sono molto variegate e vanno dall'elicitazione di conoscenze pregresse, alla presentazione del nuovo lessico, al reimpiego del vocabolario in un contesto che favorisce lo scambio di opinioni. La seguente attività (Fig. 1) è focalizzata sul lessico relativo al carattere. Si tratta di un'attività di immersione nell'input (*input flooding*)[2] dove si presenta un testo ricco del lessico che è oggetto di studio. Inizialmente gli studenti devono fare un test per scoprire la loro personalità poi, in base al profilo ottenuto, si confrontano con il collega.

1 Norme impiegate per la trascrizione (Van Lier, 1988):
…, …, etc.: pausa breve;
=: due turni di parole in sovrapposizione;
((inc)), ((risate)): la parentesi doppia indica una parte della conversazione incomprensibile o dei commenti sulla trascrizione, come risate;
-: indica un' interruzione brusca;
::: i due punti ripetuti per tre volte di seguito indicano un suono prolungato;
?: intonazione ascendente;
!: intonazione discendente;
(1.5) lunghezza delle pause misurata in secondi.

2 Ellis (2009).

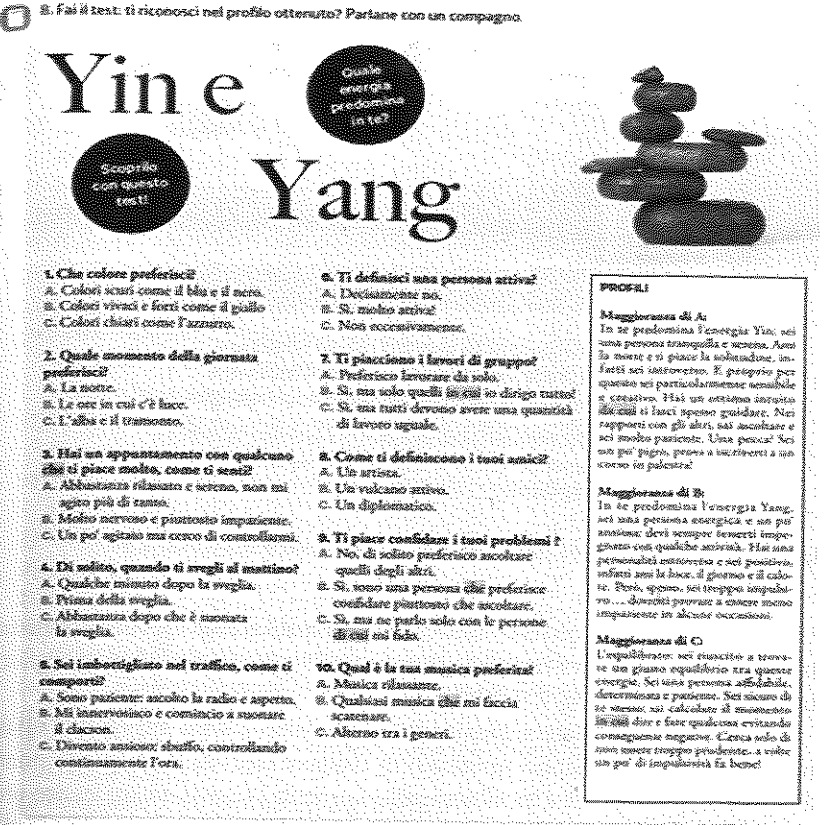
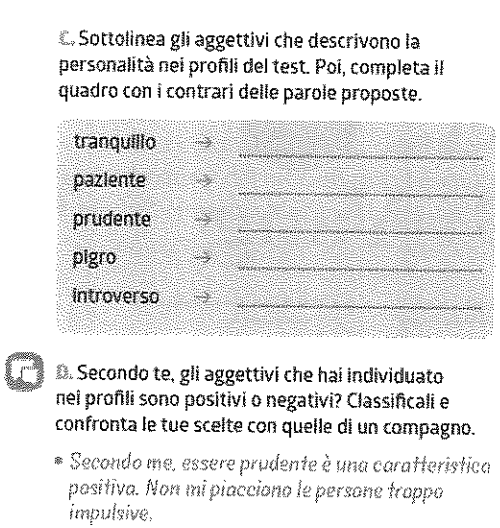


Fig. 1: Attività di immersione nell'input

A seguire (Fig. 2 – attività C) troviamo un'attività che favorisce la riflessione metalinguistica esplicita e che ha come obiettivo rendere consapevole lo studente della forma linguistica. L'attività consiste nel sottolineare gli aggettivi che descrivono la personalità presenti nel test e nel trovare il contrario di ciascuno, in questo modo gli apprendenti hanno la possibilità di recuperare il lessico introdotto *ex novo* e di poterlo ampliare.


C. Sottolinea gli aggettivi che descrivono la personalità nei profili del test. Poi, completa il quadro con i contrari delle parole proposte.

tranquillo → .....
paziente → .....
prudente → .....
pigro → .....
introverso → .....

D. Secondo te, gli aggettivi che hai individuato nei profili sono positivi o negativi? Classificali e confronta le tue scelte con quelle di un compagno.

* *Secondo me, essere prudente è una caratteristica positiva. Non mi piacciono le persone troppo impulsive.*

Fig. 2: Attività di riflessione metalinguistica (C) e di interazione orale (D)

L'attività si conclude con l'elaborazione di una classifica degli aggettivi caratteriali distinguendoli in positivi e negativi e in un successivo confronto fra pari per giustificare le proprie scelte (Fig. 2 – attività D).

La prima sequenza interazionale che esaminiamo è stata estrapolata subito dopo che gli studenti hanno terminato di svolgere l'attività D. A questo punto l'insegnante, per elicitare e focalizzare ulteriormente l'attenzione sul lessico presentato, chiede alla classe di procedere ad un confronto, mentre ascolta le risposte, scrive alla lavagna gli aggettivi dividendoli in positivi e negativi. In un primo momento la gestione interazionale dell'attività è a carico dell'insegnante che cede la parola agli studenti affinché riferiscano il lessico notato.[3]

Esempio 1

1 Insegnante: affidabile (6) negativi invece?
2 Gabriele: (4) introverso
3 Maria: ma perché ((rivolgendosi alla collega seduta accanto))
4 Insegnante: introverso ((mentre scrive alla lavagna))
5 Gabriele: pigro ansioso
6 Insegnante: pigro ansioso ((mentre scrive alla lavagna))=

3 Per motivi di spazio la prima parte dell'interazione è stata omessa.

7 Maria: =non sono d'accordo ((sorridendo e parlando con la compagna seduta accanto))
8 Insegnante: (6) e poi? =impulsivo ((mentre scrive alla lavagna))
9 Maria: =professoressa perché introverso è negativo?
10 Insegnante: =eh questo ve lo chiedo a voi ((allontanandosi dalla lavagna e dirigendosi verso il gruppo-classe))
11 Isadora: è= ((approvando con la testa))
12 Maria: =non sono d'accordo ((sorridendo))
13 Gabriele: =e perché estroverso è positivo? ((guardando Maria))
14 Maria: sì sì va bene ((sorridendo e guardando Gabriele))
15 Insegnante: no la maria non è d'accordo=
16 Maria: =no no…, ((ridendo)) no io:::…, considero che::: ((gesticolando)) essere estroverso è positivo però io non non sono d'accordo che essere introverso è negativo perché:: sono =una ((gesticolando))
17 Melissa: =il problema non è essere introverso è essere troppo introverso perché se si diventa troppo =sensibile è un problema
18 Maria: =sì può essere un problema quando la persona non::: ((gesticolando)) =non riesce a:: (.)
19 Isadora: =troppo estroverso
20 Insegnante: a comunicare
21 Maria: sì sì
22 Insegnante: in delle situazioni
23 Gabriele: è è la stessa cosa::: allo stesso modo troppo estroverso può essere:::
24 Maria: sì può essere un po' invasivo? =((guardando Gabriele in tono interrogativo))
25 Gabriele: =((incomp))
26 Isadora: =bisogna avere un equilibrio…, come lo yin e lo yang ((sorridendo mentre la classe ride))
27 Insegnante: come lo ying e lo yang eh sì eh sì

L'attività di focalizzazione procede normalmente fino al turno 3, quando Maria, in seguito all'intervento di Gabriele che classifica l'aggettivo introverso come negativo (turno 2), si sente chiamata in causa personalmente, forse perché si rispecchia in questo profilo caratteriale. Inizialmente interviene in privato per esprimere il suo disaccordo alla compagna. Nel turno 7 Maria decide di rendere pubblico il suo dissenso e chiede all'insegnante per quale motivo "introverso" debba essere considerata una qualità negativa. L'insegnante si esime dall'esprimere la propria opinione e, con la richiesta di chiarimento del turno 10, si rivolge al gruppo invitandolo ad un confronto. La disponibilità a cedere il turno dell'insegnante favorisce l'inclusione del gruppo-classe che risponde all'invito dando vita ad una sequenza in cui gli studenti partecipano attivamente alla discussione ed esprimono le loro opinioni in modo autentico e spontaneo. In un primo momento la provocazione di Maria induce Gabriele a riflettere e relativizzare la sua posizione

(turno 13). Maria nel turno 14 si limita a concordare con Gabriele, ma nel turno 15 l'insegnante usa uno *scaffolding* per spingere Maria ad ampliare e migliorare cioè che vuol dire. Quindi, sovrapponendosi al parlato dell'insegnante, Maria verbalizza il suo punto di vista affermando che è d'accordo con Gabriele perché essere estroversi è sicuramente positivo, però essere introversi non può essere interpretato negativamente (turno 16). Lo spazio interazionale si allarga e prende parte alla discussione anche Melissa che ci tiene a puntualizzare che può diventare un problema quando si diviene troppo sensibili (turno 17). Maria aggiunge che la difficoltà maggiore è non riuscire ad esprimersi (turno 18). Nel turno 20 l'insegnante interviene con il suggerimento lessicale "a comunicare" che completa il turno di Maria (turno 18) senza interrompere il flusso comunicativo. Gabriele, che è interessato al tema trattato, afferma che del resto anche essere troppo estroversi può trasformarsi in un problema (turno 23). Maria allega che in effetti le persone troppo estroverse rischiano di diventare "invadenti", non sapendo come dire usa il termine in portoghese "invasivo" e guarda in direzione di Gabriele per confermare il dubbio lessicale (turno 24). Isadora quindi sottolinea che l'ideale sarebbe essere equilibrati e cita la filosofia cinese dello *ying yang* di cui si parla nel test iniziale (Fig. 1). Nel turno 27 l'insegnante, a mo' di chiusura, ripete il commento di Isadora. Questa sequenza mostra un esempio di attività che, grazie al confronto, induce gli apprendenti a reimpiegare il lessico focalizzato per proporre delle analisi molto profonde. Gli apprendenti, sentendosi chiamati in causa come attori sociali, si interrogano sulla natura del significato da attribuire alle parole in base al loro essere persona. Pur trattandosi di un'interazione dove la presenza dell'insegnante è ancora molto forte, tant'è che le mosse di apertura e di chiusura della sequenza sono controllate unicamente dalla docente, l'impiego di strategie di chiarimento e di *scaffolding*, unite ad interventi che si concentrano prevalentemente sul significato, determinano l'apertura di uno spazio interazionale interamente gestito dagli studenti che si rivela molto ricco sul piano conversazionale e caratterizzato da turni che si susseguono mediante autoselezioni, sovrapposizioni e costruzioni verticali e che per la loro spontaneità potrebbero avvenire al di fuori del contesto classe.

4.2 Fase di preparazione: attività di produzione guidata

Nell'attività di produzione guidata (Fig. 3) si presenta un testo in cui l'input è potenziato (*input enhancement*)[4] e cioè pur essendo l'attenzione dello studente incentrata sul significato, il testo presenta delle strutture che sono messe in

4 Ellis (2009).

risalto in modo da attrarre l'attenzione dello studente. Nella consegna dell'attività B (Fig. 3) si chiede allo studente di leggere un'intervista di un esperto che cita una serie di noti brani musicali associati a delle precise emozioni.

B. Leggi l'articolo sulla relazione tra musica ed emozioni.
Che cosa ne pensi degli abbinamenti proposti? Parlane con un compagno.

Musica ed emozioni

In che modo la musica influisce sulle emozioni? Per rispondere, pensiamo che sia necessario l'intervento di una persona che di musica ne sa davvero tanto e quindi abbiamo chiesto a Bruno Pasini, responsabile musicale di *X Factor* e una vita passata nel mondo della musica. Ecco quanto è emerso.

Non è una questione semplice: per alcune emozioni come tristezza e gioia ci sono migliaia di brani musicali che ne descrivono ogni declinazione. Per altre emozioni più specifiche (come fiducia o disgusto) credo che il testo giochi un ruolo fondamentale. Quando si parla di musica, materia altamente emotiva, è difficile superare questioni biografiche e di gusto personale: dunque preciso che non è la mia lista di canzoni preferite, ma di quelle che, secondo me, esprimono efficacemente alcune emozioni.

RABBIA: *I fought the law*, The Clash
La rabbia, sinonimo di disagio sociale o personale, è una delle emozioni dominanti nel rock. Scelgo *I Fought The Law* nella versione dei Clash, un gruppo punk, che è per eccellenza il genere musicale della rabbia, dell'insofferenza e della protesta.

ATTESA: *In the air tonight*, Phil Collins
Si aspetta l'estate, si aspetta una telefonata, si aspetta il momento giusto. Ci sono canzoni piene di attese, soprattutto d'amore. Penso di cogliere nel segno con questo brano perché, nella sua musica e nell'arrangiamento, c'è qualcosa che trasmette l'incertezza e il senso dell'attesa.

PAURA: *Secondo movimento della Sinfonia numero 9 in Re minore*, Ludwig van Beethoven
La musica può essere un mezzo per sottolineare o predisporre all'ansia, alla tensione. Per me il lato oscuro della natura umana è trasmesso perfettamente nell'incipit di questo movimento.

DISGUSTO: *Ma che bontà*, Mina
Un'emozione così specifica è difficile da trovare in una canzone. Eppure, se non la conoscete, credo di farvi un piccolo regalo consigliandovi *Ma che bontà* di Mina. Le basta una parola, l'ultima della canzone, per rivelare, con impagabile ironia, profondo disgusto.

TRISTEZZA: *Ev'ry time we say goodbye*, Cole Porter
La tristezza è l'emozione più analizzata in tutte le sue sfumature, poiché ne ha veramente tante: dall'infelicità amorosa alla malinconia per la perdita o l'abbandono... In questa canzone si parla della tristezza dell'allontanamento da chi si ama.

FIDUCIA: I.G.Y. (*What a beautiful world this will be*), Donald Fagen
Una canzone che grazie al suo ritmo e alla sua solarità trasmette fiducia e parla del domani brillante di un popolo, gli americani, che si credeva invincibile.

Per la canzone che trasmette gioia... lascio la parola ai lettori!

Adattato da *Tra emozioni e musica, nuovi studi*, it.

- *Penso che abbia scelto un'ottima canzone per la paura.*
- *Sì, sono d'accordo, quando ascolto la Sinfonia numero 9 mi viene un nodo alla gola.*

Fig. 3: Attività di input potenziato e pratica guidata

Dopo la lettura gli studenti confrontano le proprie opinioni con quelle del collega. Si tratta quindi di un'attività che dal punto di vista linguistico-comunicativo è ancora molto controllata, in quanto le produzioni degli apprendenti in questa fase sono ancora vincolate al modello presentato in fondo al testo "Penso che abbia scelto un' ottima canzone..." e focalizzate sul lessico relativo agli stati d'animo che sono stati presentati prima nell'unità didattica. Tuttavia l'attività

acquista una certa imprevedibilità in quanto gli studenti devono riutilizzare l'input per esporre le proprie opinioni personali su musica ed emozioni, questo fa sì che entrino in classe in quanto attori sociali, interpretando se stessi e senza la necessità di assumere un ruolo diverso dal proprio.

Una volta terminato il confronto a coppie, l'insegnante passa alla fase di messa in comune dove esercita un controllo molto rigido sulla gestione del turno di parola e si preoccupa che tutti possano esprimere la propria opinione per valutare le singole produzioni e dare *un feedback (esempio 2).*

Esempio 2

1 Insegnante: avete fatto? gabriele dice di sì vediamo un po' …, conoscete prima di tutto questi brani?…, nessuno?=
2 Gabriele: =sì
3 Isadora: =sì
4 Insegnante: è dai::: parlate del::: gabriele qual è il brano::: che conosci…, e ti ci ritrovi in questa::: descrizione?
5 Gabriele: ah:: the clash il pezzo che lui ha scelto per per la rabbia che che::: suscita=
6 Insegnante: =che trasmette
7 Gabriele: il il movimento? ((guardando in tono interrogativo la docente)) (6) lo::: lo::: stile specifico de di di questo di questo tipo di::: questa canzone
8 Insegnante: di questa canzone ((a bassa voce)) …, siete d'accordo con gabriele? conoscete questo pezzo? ((guardando la classe))
9 Isadora: ((annuendo))
10 Insegnante: sì? vuoi aggiungere qualcos'altro? (1.5) un altro pezzo che volete commentare? (1.2)
11 Isadora: professoressa che cosa è fiducia?
12 Insegnante: è fiducia vi ricordate che cos'è fiducia? ((guardando la classe)) come si traduce in portoghese?
13 Maria: è como:: confiança?
14 Insegnante: esatto sì vi ricordate lo avevamo fatto è:::…, un altro pezzo che volete commentare? ((guardando la classe)) (2) sinfonia numero nove ((guardando Alessandra che sorride))
15 Alessandra: per me medo…, trasmette paura=
16 Insegnante: =trasmette paura ((volume basso))
17 Alessandra: sì è:::
18 Insegnante: e da che cosa la percepisci questa paura?
19 Alessandra: (0.5) è como se fosse una cosa::: (0.5) è::: di::: (1.5)
20 Isadora: que cresce=
21 Alessandra: =di di:: angustia
22 Insegnante: di angustia di disperazione dicevi scusa isadora? ((guardando Isadora))
23 Isadora: è una cosa che:: cresce ((muovendo le mani)) è una:: paura che cresce
24 Insegnante: crescente aumenta sì aumenta ((scrivendo alla lavagna)) sì che va ad aumentare (0.5) sì altri ((mentre Thais alza la mano))

25 Thais: (0.5) è::: la::: questa la::: la::: il il secondo pezzo è::: ((additando la pagina del libro)) è::: attesa in the air tonight di phil collins ((leggendo)) lei lei le::: descrive::: ((leggendo)) si aspetta l'estate si aspetta il momento giusto è::: per me è::: è::: (0.5) io:: associo ((muovendo le mani)) ah::: sono cose della vita di eros ramazzotti perché::: lui parla di::: di::: (0.5) emozioni umane uma- mhm::: è::: co-condizioni umane e::: (1) la- l'amore è::: lui parla è::: sto pensando a te è una cosa natura e è:::l'amore e la la l'attesa
26 Insegnante: l'attesa l'attesa capite cosa vuol dire attesa?= ((guardando la classe))
27 Thais: =sim ansiedade espera=
28 Insegnante: =espera è si attende una telefonata che non arriva un::: like che non arriva adesso no? ((la classe sorride)) si attende una nascita eh…, si attende l'arrivo di una persona eh eh::: …, lui parla lui dice ((guardando Thais))
29 Thais: lui dice eh ((annuendo))
30 Insegnante: (0.5) giorgia vuoi dire qualcos'altro ((guardando Giorgia)) un brano::: che::: conosci:::

Nel turno 1 l'insegnante interrompe il confronto fra pari e chiede di condividere le proprie opinioni con il resto della classe. La richiesta dell'insegnante non viene immediatamente esaudita, probabilmente perché la domanda è troppo generica, quindi nel turno 3 rinnova l'invito, questa volta però sceglie Gabriele come suo interlocutore a cui rivolge una domanda più specifica: commenta il brano in cui ti riconosci. Gabriele puntualizza che ha scelto *The Clash* perché gli suscita rabbia e per lo stile (turni 5 e 7). Mentre Gabriele parla, l'insegnante, senza interromperlo, lo corregge (turno 6) e usa una "risposta eco" (Walsh, 2016: 70) in cui riprende l'ultima parte dell'enunciato per dimostrare il proprio consenso (turno 8). Una volta che Gabriele ha esposto il proprio parere, l'insegnante cerca di includere il resto della classe (turno 8). Alla fine del turno 10 si nota una pausa prolungata usata dalla docente come strategia interazionale per dar tempo agli studenti di organizzare il parlato. Isadora si autoseleziona, con il suo intervento non vuole parlare di musica ed emozioni ma ha bisogno di risolvere un dubbio di natura lessicale sul significato di "fiducia" (turno 11). L'insegnante, a cui preme che in questa fase il termine sia chiaro a tutti, rilancia la domanda e con una richiesta di natura metacomunicativa chiede alla classe qual è il corrispettivo in portoghese (turno 12). Il dubbio è risolto da Maria che propone la traduzione "confiança" (turno 13). La docente concorda e aggiunge se vogliono commentare la *Sinfonia* n.° *9*, poi guarda in direzione di Alessandra che sceglie come sua interlocutrice in quanto studentessa di musica (turno 14). In questo modo interrompe l'attività di metariflessione sulla lingua e riporta l'attività alla sua funzione originale: dire cosa pensano su musica ed emozioni. Alessandra interviene e risponde che la *Sinfonia* n.° *9* le trasmette "medo", poi si autocorregge e usa l'equivalente in italiano "paura" (turno 15). L'insegnante ripete con una

"risposta-eco" l'enunciato di Alessandra a volume basso per non interromperla (turno 16). Vedendo che Alessandra ha delle difficoltà ad andare avanti fa una domanda precisa dove usa uno *scaffolding* e le chiede di mettere in risalto da che cosa traspare la sensazione di paura (turno 18). Alessandra amplia la sua risposta ma ancora ha difficoltà a trovare la parola appropriata (turno 19), quindi prende tempo con dei prolungamenti sonori fino a che la compagna interviene in suo aiuto e suggerisce il verbo "cresce" (turno 20). Alessandra nel frattempo trova il termine "angustia" (turno 21) e l'insegnante approva la scelta, reimpiegando l'aggettivo (turno 22). Quindi passa la parola ad Isadora che ripete il suggerimento (turno 23) e con un'attività di riflessione l'insegnante lo migliora aggiungendo i termini "crescente che va ad aumentare" (turno 24). Nello stesso turno rilancia la domanda iniziale per dare spazio ad altri interventi. Thais si autoseleziona ed elabora un turno complesso, sia in termini discorsivi che di contenuto, dove traccia un parallelismo tra il *In The Air Tonight* di Phil Collins e il brano di Ramazzotti *Sono cose della vita* (turno 25). Dopo aver lasciato spazio alla riflessione di Thais l'insegnante fa una richiesta di chiarimento rivolta alla classe per accertarsi che il termine "attesa" sia compreso da tutti. Così facendo sposta di nuovo la conversazione sul versante metalinguistico (turno 26). La stessa Thais chiarisce il significato del termine con la traduzione in portoghese "espera". Nel turno 27 l'attività è di nuovo incentrata sulla riflessione e l'insegnante contestualizza il verbo, fornendo degli esempi d'uso, e poi eterocorregge Thais che aveva usato impropriamente il verbo "parlare" nel turno 26. Thais ripete il *feedback* correttivo (turno 29). Dal turno 30 la docente sposta la conversazione sul piano comunicativo e passa la parola ad un'altra collega perché parli di musica ed emozioni.

In questo esempio di pratica guidata la CIC è sviluppata dall'insegnante operando un controllo sull'interazione che alterna richieste di chiarimento di natura metacomunicativa, per far sì che il lessico in uso sia compreso da tutti, a continue richieste con tecniche di *scaffolding*, per ampliare e incoraggiare le produzioni degli studenti. La scarsa familiarità con il lessico relativo al mondo delle emozioni induce gli studenti a dar vita ad interventi in cui si succedono *scaffolding* fra pari e scambi metacomunicativi, finalizzati alla co-costruzione del significato (con richieste d'aiuto, spiegazioni di natura metalinguistica in LM), a scambi il cui scopo rinvia alla comunicazione vera e propria per esprimere opinioni personali sul binomio musica ed emozioni. Come si può notare, gli interventi dei discenti sono ancora poco fluenti e dipendenti dall'insegnante.

4.3 Fase di esecuzione: attività di produzione libera

Durante il compito finale gli studenti preparano una *playlist* con i brani che ritengono più rappresentativi delle loro emozioni (Fig. 4 – Attività A, B e C). L'attività si conclude con la condivisione della *playlist* e un confronto con il gruppo-classe.

Fig. 4: Attività di pratica libera

L'esempio 3 è stato prodotto dopo che Alessandra ha presentato e fatto sentire una canzone del cantante Gazzelle.

Esempio 3

1 Insegnante: che ve ne pare?((rivolta alla classe))
2 Nora: …, è bellino
3 Insegnante: sì?
4 Nora: divertente
5 Insegnante: scusate ma:::e questo genere è indie ((guardando Alessandra)) questo::: tipo di musica:::
6 Alessandra: lo che dicono è così…, che non:::che non è propriamente::: rock…, però:::…, la la parola indie non non modernamente non significa più::: è un genere alternativo del rock…, quindi dicono che sì che è indie

7 Thomas: mhm::: mi s- l'inizio mi sembra un po' della musica di adriana calcanhotto= ((guardando Alessandra))
8 Insegnante: ah sì?
9 Thomas: un po' eh? …, ha una musica simile::: di::: di lei
10 Alessandra: posso mostrar è::: guardare un altro? ((guardando l'insegnante))
11 Insegnante: sì=
12 Alessandra: =che dicono che è della musica indie italiana ma a me sembra molto::: musica brasiliana
13 Insegnante: sempre lui?
14 Alessandra: no=
15 Insegnante: =non un altro cantante
16 Thomas: =questa sembra un po' adriana calcanhotto
17 Insegnante: (1.5) comunque::: molto cantabile =molto:::
18 Thomas: =questa musica è rilassante tranquilla ((guardando la docente))
19 Insegnante: non è commerciale? ((guardando Alessandra con tono interrogativo))
20 Alessandra: no
21 Insegnante: no non lo so mi sembrava un po' sullo stile commerciale vero? ((guardando Nora))
22 Nora: popolare
23 Insegnante: sì un po' commerciale
24 Alessandra: conosci a mannarino? ((guardando l'insegnante))
25 Insegnante: no (5) vedete che bello avere un'esperta di musica ((mentre inizia la musica in sottofondo))

L'ascolto del brano innesca una serie di giudizi, che si susseguono a catena, di diversa natura. Nel turno 1 l'insegnante chiede il parere della classe. Nora risponde spontaneamente dicendo che trova il pezzo "bellino e divertente" (turni 2 e 4). L'insegnante, che non è molto informata a riguardo, domanda ad Alessandra se effettivamente si tratta di musica *indie* (turno 5). Alessandra, che è un'esperta di musica, si cimenta in una spiegazione sul significato del genere *indie* (turno 6). Nel turno 7 si inserisce Thomas che associa il brano di Gazzelle alle melodie di una famosa cantante brasiliana. L'insegnante con il segnale discorsivo "ah sì" esprime interesse e sorpresa per l'accostamento fatto da Thomas (turno 8). Alessandra per rispondere a Thomas chiede all'insegnante se è possibile far sentire un altro pezzo di un cantante italiano che si ispira alla musica brasiliana. L'insegnante accetta (dal turno 10 al 15). Thomas si inserisce di nuovo nel dibattito e, con un reimpiego del lessico delle emozioni notato nell'unità, sottolinea che si tratta di un brano rilassante e tranquillo che rievoca la cantante Calcanhotto (turni 16 e 18). L'insegnante, invece, trova il pezzo "molto commerciale" e guarda prima Alessandra e poi Nora per trovare consenso (turni 17, 19 e 21). Nora usa la traduzione in portoghese del termine "popolare" per confermare il significato, l'insegnante approva con una ripetizione in italiano (turni 22, 23). A questo punto Alessandra, che è molto coinvolta, chiede all'insegnante se per caso conosce Mannarino, un altro cantautore italiano, sempre contemporaneo. Mentre la ragazza cerca il brano su internet da far ascoltare, l'insegnante esterna la propria soddisfazione nell'avere in classe un'esperta di musica come Alessandra (turno 25). Come si può notare, in questa fase la gestione dell'interazione non è più a carico dell'insegnante ma co-gestita dai partecipanti. I *feedback* di natura linguistica della docente sono rimpiazzati da interventi minimi e spontanei in cui partecipa in maniera autentica perché effettivamente interessata all'argomento. La spontaneità è una caratteristica che appare anche negli interventi degli apprendenti, che sono più incentrati sul significato che sulla forma e lasciano emergere le specifiche competenze dei discenti al di fuori dello spazio classe.

5 Considerazioni conclusive

Questo contributo ci ha consentito di analizzare, alla luce degli studi interazionisti (Seedhouse, 2004; Walsh, 2011; 2016), se e in che modo l'approccio orientato all'azione, unito alle strategie usate dall'insegnante per gestire l'interazione, determinano condizioni favorevoli che stimolano la CIC. Dall'analisi degli esempi emerge che la proposta didattica crea delle interazioni che vanno da forme più prototipiche, specifiche dell'aula e incentrate su significato e forma, a scambi dove i partecipanti si "lasciano andare" alla conversazione. In questo contesto la partecipazione degli attori varia: gli studenti intervengono in quanto *attori sociali*, mentre l'insegnante diventa un'*interlocutrice*, uscendo dal proprio ruolo istituzionale. Le interazioni acquistano *autenticità* con interventi dove i parlanti manifestano un interesse reale verso il tema trattato. Il coinvolgimento alle attività è tale che gli interattanti sono interessanti a *quello che si dice* e non solo a *come si dice*. Questo spazio di apprendimento è potenziato dall'insegnante con specifiche tecniche interazionali, come *scaffolding*, richieste di chiarimento, tempi di attesa prolungati, disponibilità a cedere il turno, assenza di *feedback* di natura linguistica, che espandono gli interventi degli apprendenti e la loro CIC.

Bibliografia

Birello, M.; Bonafaccia, S.; Bosc, F.; Licastro, G.; Vilagrasa, A. (2018). *Al dente 3*: Corso di italiano, Barcellona: Casa delle Lingue Edizioni.

Birello, M.; Ferroni, R. (2018). "Italian discourse markers and TBLT approach. A study from a conversational analysis perspective", in I. Bello, C. Bernale, M. V. Calvi, E. Landone (eds.), *Cognitive Insights in Discourse Markers in Second Language Acquisition*, Bern: Peter Lang, pp. 169–193.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume with New Descriptors, (2018), <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> [22 maggio 2019]

Ellis, R. (2009). "Task-Based Language Teaching: Sorting Out the Misunderstandings", *International Journal of Applied Linguistics*, 19. 1, pp. 221–246

Gillani, E.; Pernas, P. (2014). "La trasmissione del parlato nei libri di testo di italiano LS: dall'oralità madrelingua all'input orale", in Atti del XII Congresso SILFI Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Helsinki, June 18–20 2012) *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua*, pp. 461–469.

Kramsch, C. (*1986*). "From *language proficiency* to interactional competence", *The Modern Language Journal*, 70.1, pp. 366–372.

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

Orletti, F. (2000). *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Roma, Carocci.

Richards, J. C.; Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in Language Teaching*, 3° ed., Cambridge: Cambridge University Press.

Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*, Malden, MA: Blackwell.

Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*, London: Longman.

Varcasia, C. (2012). "La valutazione del parlato degli studenti: implicazioni sul testing linguistico", *Italiano LinguaDue*, 2.1, pp. 11–34, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2813> [21 maggio 2019].

Walsh, S. (2016). "Sviluppare la competenza interazionale in classe", in C. Andorno, R. Grassi (eds.), *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Milano: Studi AitLA, pp. 61–76.

Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*, London and New York: Routledge.

Marzia Grasso

GLI STEREOTIPI NEI MANUALI DI LINGUA E CULTURA ITALIANA: COME CONVERTIRLI IN RISORSA PER L'APPRENDIMENTO?

1 Introduzione

Il presente contributo, che propone una riflessione sull'uso e la presenza di stereotipi nei manuali di lingua e cultura italiana, è parte integrante di un più ampio lavoro di ricerca riguardante gli stereotipi e l'immagine dell'Italia e degli italiani nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano come lingua straniera, concretamente nell'ambito universitario spagnolo. "L'Italia vista da fuori" è stato un argomento più volte preso in considerazione dagli studiosi della comunicazione e della didattica delle lingue, spesso però soprattutto in riferimento al fascino del belpaese e alla motivazione allo studio della lingua e della cultura italiana all'estero. Anche se negli ultimi anni c'è stata una rivalutazione della componente interculturale nell'insegnamento delle lingue straniere, si tende ancora a trascurare la presenza e l'uso di immagini e idee stereotipate nei manuali di lingua e cultura, pur essendo elementi convertibili in risorsa nell'approccio alla cultura di un paese e all'identità socioculturale dei suoi abitanti.

Che potenziale hanno gli stereotipi italiani e in che maniera potrebbero essere utilizzati come fonte utile nel processo di insegnamento/apprendimento? Per rispondere a questa domanda, dopo aver illustrato brevemente quali sono le immagini dell'Italia e degli italiani che circolano all'estero analizzate in alcuni studi e ricerche, si fornirà un esempio di uso del tema degli stereotipi di un manuale della casa editrice Edilingua rivolto a studenti universitari di italiano LS di livello B2 del QCER.

Il volume *L'italiano all'Università 2* (La Grassa, Delitala & Quercioli 2013), che dedica un'intera un'unità didattica agli stereotipi italiani (Unità 9 – "All'estero qualche volta ci prendono in giro..."), rappresenta un punto di partenza interessante per indagarne il valore e le possibili applicazioni. Infine, si avanzeranno delle proposte su come impiegare questo tema nella didattica e nella costruzione di materiali utili per gli insegnati di lingua e cultura italiana in quel processo che, come suggerisce Balboni (2015), consiste nell'insegnare a osservare le differenze tra culture partendo da una cultura quotidiana autentica.