

EDITORIALE	
<i>Massimo Maggini</i>	8
RIFLESSIONI	
Fare pragmatica per fare grammatica: un percorso sulla gestione verbale del conflitto <i>Stefania Ferrari, Greta Zanoni</i>	13
La dimensione sociopragmatica nell'apprendimento dell'Italiano L2: il caso degli apprendenti sinofoni <i>Andrea Scibetta</i>	21
ESPERIENZE/ATTIVITÀ	
<i>A walk on the intercultural side of L2/LS. Un'attività in classe come occasione per una riflessione di sociopragmatica critica in L2/LS</i> <i>Paola Giorgis</i>	32
MIGRANTI	
Italiano L2 a rifugiati: il Toolkit del Consiglio d'Europa <i>A cura di Eleonora Fragai, Elisabetta Jafrancesco</i>	42
STUDY ABROAD IN ITALIA	
Lingua, identità di genere e politiche accademiche <i>A cura di Renata Carloni</i>	54
LUDOLINGUISTICA. GIOCARE CON LE PAROLE	
I nomi collettivi <i>A cura di Anthony Mollica</i>	62
LETTI PER VOI	
<i>A cura di Massimo Maggini</i>	68
RISORSE IN RETE	
<i>A cura di Gerardo Fallani, Francesca Carboni</i>	74
PROMEMORIA	
<i>A cura di Elisabetta Jafrancesco</i>	77

LinguaInAzione. ILSA Italiano L2 in classe

Rivista digitale semestrale per l'insegnamento dell'Italiano LS/L2

ISSN 2653-9586

Atene, n. 1, 11/2018

Organigramma della Rivista

Direttore

Massimo Maggini

Comitato scientifico

Elisabetta Jafrancesco, Matteo La Grassa, Massimo Maggini, Anthony Mollica, Fiorenza Quercioli, Donatella Troncarelli

Coordinamento

Elisabetta Jafrancesco

Direttore responsabile

Orestis Dousis

Redazione

Anna Baldini, Claudia Borgioli, Francesca Carboni, Renata Carloni, Nicoletta Cherubini, Gerardo Fallani, Elisabetta Jafrancesco, Laura Lamponi, Massimo Maggini, Francesca Peruzzi

Responsabile di Redazione ILSA

Anna Baldini, Elisabetta Jafrancesco

Consulenza grafica

CASUS LIBRI

Editore e Proprietario

CASUS LIBRI

Lontou 8, 10681 Atene

Grecia

Per inviare un contributo scrivere a info@casuslibri.com, www.casuslibri.com/it/



Stefania Ferrari
Università di Modena e Reggio Emilia
 Greta Zanoni
*Università di Bologna*¹

Riflessioni

Fare pragmatica per fare grammatica: un percorso sulla gestione verbale del conflitto

1. “Fare cose con le parole”

Non è raro, quando si lavora con docenti di educazione linguistica, osservare la frequenza di commenti poco rassicuranti circa la qualità d'uso della lingua da parte degli allievi, siano essi apprendenti italo-foni o bilingui. In particolare, gli insegnanti esprimono disappunto rispetto alla capacità dei bambini di variare le formulazioni linguistiche in relazione al contesto, allo scopo, al destinatario o al canale comunicativo. L'uso di parole poco appropriate o la difficoltà a cogliere gli impliciti di una determinata formulazione linguistica può facilmente generare fraintendimenti, se non addirittura potenziali conflitti, con evidenti ricadute

non solo rispetto al successo scolastico, ma anche alla qualità delle relazioni tra bambini e adulti o tra pari.

Chi si occupa di apprendimento linguistico sa bene che una componente fondamentale della competenza comunicativa è la capacità di mettere in relazione parole e contesto. Imparare una lingua, sia essa lingua madre o lingua seconda, non significa solo acquisire lessico e grammatica, ma anche sviluppare quella serie di abilità che guidano il parlante sia nell'interpretazione delle eventuali sfumature di senso o dei significati impliciti delle parole usate, sia nella scelta delle formulazioni linguistiche più adatte alle specifiche situazioni².

Nonostante l'importanza riconosciuta in letteratura alla dimensione pragmatica del linguaggio, nella pratica didattica con l'espressione «fare italiano» si intende in genere «fare grammatica». 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 (cfr. Miglietta, Sobrero 2011;

¹ Il Progetto nasce da un'idea di Stefania Ferrari e rientra nel lavoro scientifico realizzato dall'Autrice grazie all'assegnio 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 Rosa Pugliese (Università di Bologna) come interlocutore scientifico e di Greta Zanoni (Università di Bologna) come co-conduttrice di alcuni degli incontri di formazione e di diverse sperimentazioni in aula, oltre che nel lavoro di analisi delle produzioni linguistiche realizzate dai bambini. Il progetto è stato realizzato grazie al patrocinio del Multicentro Educativo Modena MEMO che lo ha inserito tra le proposte formative per gli anni scolastici 2015-2016, 2016-2017 e 2017-2018. Per una presentazione dettagliata del Progetto si rimanda a Ferrari 2016; per la consultazione di una selezione dei materiali proposti nelle sperimentazioni si rimanda al sito Internet <http://www.glottonaute.it> (<https://bit.ly/2ljJGv7>).

² I percorsi relativi alla gestione del conflitto verbale sono stati sperimentati in diverse classi degli Istituti Comprensivi 1 e 5 di Modena. Si ringraziano le docenti per la fiducia e la disponibilità ad aprire le loro classi alla sperimentazione condivisa con i formatori del progetto «Oggi facciamo pragmatica».

Lo Duca 2003; 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, accordare l'aggettivo, 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 (cfr. 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 (Nuzzo 2016; Martinez-Flor 2008).

Quando l'obiettivo è rendere i bambini competenti nell'uso della lingua, l'attenzione didattica non può limitarsi alla grammatica riflessa o applicata, ma diventa essenziale fare spazio in classe, fin dalla scuola primaria, ad attività e percorsi mirati allo sviluppo delle abilità pragmatiche, ossia a esercitare i bambini in modo consapevole e sistematico a *fare cose con le parole*. Così come nella vita reale pragmatica e grammatica dialogano incessantemente, analogamente a scuola questi due volti della competenza comunicativa dovrebbero essere integrati, dando valore didattico alla relazione tra forma e funzione, tra riflessione sul funzionamento di una specifica struttura e riflessione sulle norme che ne guidano la selezione in un determinato contesto (cfr. Ferrari 2016).

In questa prospettiva è stato ideato a partire dall'anno scolastico 2015-2016 il progetto «Oggi facciamo pragmati-

ca»³, con l'obiettivo di accompagnare i docenti di educazione linguistica della scuola primaria nella sperimentazione di percorsi dedicati allo sviluppo delle competenze pragmatiche nell'interazione orale. Il progetto ha preso il via dalla condivisione di conoscenze teoriche e strumenti pratici mirati alla creazione in aula di contesti in cui gli allievi, italofoni e non, possono sviluppare le loro competenze d'uso. I docenti si sono dedicati alla sperimentazione di una varietà di percorsi relativi a diversi atti comunicativi, dal richiedere all'invitare, dalla gestione verbale del conflitto al dare ordini e indicazioni, includendo riflessioni sull'uso «del tu» e «del Lei», sulle strategie per modulare un atto linguistico o realizzarlo nell'interazione. L'intento è stato quello di superare la transitorietà del progetto di sperimentazione, introducendo questa buona pratica in maniera stabile nella programmazione degli interventi di educazione linguistica.

In questo contributo si illustra un modello di percorso didattico dedicato al tema della gestione verbale dei conflitti. L'atto linguistico a cui si è fatto princi-

3 Il Progetto nasce da un'idea di Stefania Ferrari e rientra nel lavoro scientifico realizzato dall'Autrice grazie all'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 Rosa Pugliese (Università di Bologna) come interlocutore scientifico e di Greta Zanoni (Università di Bologna) come co-conduttrice di alcuni degli incontri di formazione e di diverse sperimentazioni in aula, oltre che nel lavoro di analisi delle produzioni linguistiche realizzate dai bambini. Il progetto è stato realizzato grazie al patrocinio del Multicentro Educativo Modena MEMO che lo ha inserito tra le proposte formative per gli anni scolastici 2015-2016, 2016-2017 e 2017-2018. Per una presentazione dettagliata del Progetto si rimanda a Ferrari 2016; per la consultazione di una selezione dei materiali proposti nelle sperimentazioni si rimanda al sito Internet <http://www.glottonaute.it> (<https://bit.ly/2ljJGv7>).

pale riferimento è quello della protesta, un atto in cui il destinatario è considerato responsabile direttamente o indirettamente dello stato di cose avvertito come negativo dal parlante. Le attività e le produzioni degli allievi provengono da diverse sperimentazioni condotte in classi II, III e IV della scuola primaria⁴. Nel presentare i materiali non si ha ovviamente l'intenzione di riportare in maniera esaustiva i percorsi sperimentati nelle diverse classi, quanto offrire una traccia che può essere facilmente riadattata ad altri contesti. Analogamente non vi sono pretese di essere prescrittivi rispetto alle modalità di accompagnare gli allievi nell'esplorazione della pragmatica.

Nelle pagine che seguono, dopo aver illustrato le strategie a disposizione del parlante nella realizzazione dell'atto di protesta e le modalità impiegate dai bambini coinvolti nelle sperimentazioni (cfr. par. 2), si presenta una proposta di intervento didattico per la classe (cfr. par. 3). Si conclude il contributo con alcune riflessioni finali (cfr. par. 4).

2. Gestire con le parole situazioni conflittuali

L'atto comunicativo del protestare è stato selezionato dai docenti in quanto ritenuto un'azione comunicativa che i bambini faticano a gestire con le parole in maniera ottimale. In questa fascia d'età non è scontato riuscire a mettersi d'accordo, raggiungendo il proprio obiettivo comunicativo, senza arrivare a inutili scontri fisici e offese o evitando di ri-

chiedere la mediazione di un adulto. Per poter progettare al meglio l'intervento educativo, nella fase iniziale di avvio del Progetto la riflessione coi docenti circa il funzionamento di questo atto comunicativo è stata affiancata da una osservazione delle strategie linguistiche adottate dai bambini nell'interazione tra pari, permettendo così di identificare sulla base di dati reali i bisogni di apprendimento degli allievi. Ai bambini sono stati pertanto proposti alcuni *role-play* relativi a situazioni di conflitto, le loro produzioni sono state poi registrate e analizzate dai docenti. Di seguito si illustrano prima le possibili strategie a disposizione del parlante nella realizzazione dell'atto del protestare e successivamente, con il supporto di esempi, si riportano le modalità impiegate dai bambini.

Così come descrive in dettaglio Nuzzo (2007), l'atto del protestare può essere realizzato combinando due componenti, l'Espressione del giudizio e la Richiesta di riparazione. Per l'Espressione del giudizio il parlante può selezionare una modalità più diretta, attribuendo esplicitamente la responsabilità all'interlocutore, o meno diretta, senza un'attribuzione esplicita di responsabilità. Chi protesta può scegliere di esprimere entrambe le componenti o solo una delle due, così come può completare la protesta con atti di supporto o modificarne la forza illocutoria con strategie grammaticali, lessicali o discorsive. La realizzazione dell'atto nell'interazione apre poi una serie di possibilità ulteriori, legate alla capacità degli interlocutori di co-costruire lo scambio comunicativo. Per esempio, si può iniziare la protesta attraverso l'Espressione del giudizio, lasciando la possibilità all'interlocutore di avviare la riparazione o di riconoscere la colpa e accompagnarla con scuse più

⁴ I percorsi relativi alla gestione del conflitto verbale sono stati sperimentati in diverse classi degli Istituti Comprensivi 1 e 5 di Modena. Si ringraziano le docenti per la fiducia e la disponibilità ad aprire le loro classi alla sperimentazione condivisa con i formatori del progetto «Oggi facciamo Pragmatica».

o meno esplicite, rimandando la Richiesta di riparazione al secondo turno o ai turni successivi della conversazione. Sulla base della risposta dell'interlocutore, chi protesta può decidere di rinunciare, oppure di insistere servendosi delle strategie già utilizzate o impiegandone di nuove. La struttura complessiva dell'atto è in altre parole soggetta a forti variazioni legate alla reazione del destinatario, oltre che alle esigenze, alle intenzioni e alla personalità di chi protesta. Tenendo conto della varietà di possibili configurazioni nella realizzazione di una protesta, questo atto è complesso e richiede competenze linguistiche sofisticate (cfr. Nuzzo 2007; Ottaviani, Vedder 2017). Vediamo ora più in dettaglio come i bambini della scuola primaria gestiscono questo atto comunicativo.

A scuola è frequente osservare come di fronte a una situazione conflittuale i bambini non riescano sempre ad attivare le risorse linguistiche necessarie per raggiungere i propri obiettivi. Nei *role-play*, i bambini hanno realizzato le proteste basandosi su due macro-strategie: agire fisicamente o agire verbalmente. In ben un terzo dei *role-play* la situazione conflittuale viene risolta senza l'uso di parole: l'Espressione del giudizio in genere è rappresentata da un gesto, frequentemente una spinta, mentre la Riparazione è ottenuta per esempio strappando l'oggetto del contendere al compagno. Solo nei restanti due terzi, l'atto comunicativo si realizza attraverso parole. Anche in questi casi i bambini tendono comunque a utilizzare un numero limitato di strategie: esprimono il giudizio con attribuzione diretta di responsabilità, in genere attraverso un'Accusa, senza accompagnare la protesta con atti di supporto o modificatori.

Ne consegue che le proteste, verbali o non, oltre a risultare tendenzialmente aggressive, non facilitano nell'interlocutore il riconoscimento della propria responsabilità, una possibile riparazione o una soluzione intermedia. Vediamo alcuni esempi.

(1)	B1 ⁵	mi hai sporcato tutto B2
	B2	ma io stavo correndo, non ti avevo visto
(2)	B3	ehi hai barato
	B4	no non ho barato
	B3	sì che hai barato. adesso non voglio più giocare con te

In (1) B1 avvia lo scambio comunicativo accusando il compagno, che reagisce rifiutando l'Accusa e giustificando il suo comportamento come legittimo in virtù del contesto, mentre nell'esempio (2) l'accusa esplicita di aver barato, non solo viene negata dall'interlocutore ma viene ribadita ulteriormente dall'autore della protesta che finisce con l'interrompere il gioco, anziché ottenere delle scuse o una riparazione.

(3)	B5	ehi ridammi il mio dinosauro
	B6	no
	B5	ridammelo
	B6	no
	B5	maestra B6 non mi dà il mio dinosauro

In (3) il bambino impiega una strategia diversa, iniziando lo scambio comunicativo con una richiesta di riparazione. Questa viene comunque realizzata con la strategia dell'ordine, dunque una

⁵ Qui e negli esempi successivi B indica «bambino» e I «insegnante», mentre #numero indica eventuali pause e relativa durata. L'uso di caratteri maiuscoli indica un tono della voce alto.

modalità diretta, che poco predispone l'interlocutore verso una reale riparazione. L'apertura del canale comunicativo attraverso «ehi» è anch'essa una modalità molto diretta, poco cortese di entrare in contatto con il compagno. Anche nell'esempio (4), nonostante una maggior elaborazione nella formulazione del nucleo dell'atto, il risultato finale non è quello atteso dall'autore della protesta.

(4)	B7	ma perché mi sei venuto davanti io non ci vedo niente
	B8	chissene
	B7	allora lo vado a dire alla maestra #0_3 MAESTRA MAESTRA B2 mi è venuto davanti e io non riesco a vedere
	I	ma insomma bimbi #0_2 c'è posto per tutti
	B7	(fa una pernacchia)
	B8	me la paghi
	I	B7 stiamo scherzando?

B7 avvia lo scambio comunicativo esprimendo il suo giudizio negativo rispetto al comportamento del compagno, che si è seduto in modo da non permettergli di vedere correttamente ciò che l'insegnante sta proponendo. Nel farlo combina due strategie: con «ma perché mi sei venuto davanti» attribuisce la responsabilità dello stato negativo delle cose al compagno, richiedendo una giustificazione del suo comportamento, facendo così emergere in modo implicito la propria valutazione negativa, mentre con «io non ci vedo niente» sottolinea la ragione per cui è legittimo valutare negativamente il compagno e quindi protestare. B7 non richiede espressamente una riparazio-

ne, ma lascia la parola al compagno, affidandogli implicitamente il compito di porre rimedio alla situazione deplorabile. Il compagno invece risponde manifestando un esplicito disinteresse rispetto alla situazione. B7 richiede a questo punto l'intervento di un adulto. L'insegnante avvia una proposta di possibile riparazione, facendo notare ai bambini come ci sia posto per entrambi, invitandoli dunque a trovare una soluzione alternativa, ma B7 reagisce offendendo il compagno con una pernacchia e B8 chiude lo scambio con una minaccia. L'insegnante a questo punto redarguisce B7 per la modalità con cui si rivolge al compagno. B7 dunque non solo non riesce a vedere comodamente, ma finisce con l'essere redarguito dall'insegnante e col litigare con il compagno.

Riassumendo, nel realizzare l'atto comunicativo del protestare, i bambini impiegano un numero limitato di strategie. In genere preferiscono l'uso della sola Espressione del giudizio con attribuzione di responsabilità diretta all'interlocutore, molto raramente combinano diversi tipi di atti, o realizzano la Richiesta di riparazione nel primo turno o in quelli successivi. Anche le strategie di mitigazione e gli atti di supporto sono limitati per numero e tipo. Il risultato nella pratica è una scarsa efficacia comunicativa, con proteste che sfociano facilmente in conflitti o litigi o che comunque non conducono a una riparazione o una soluzione alternativa della situazione. Per i bambini è dunque importante imparare, fin dalla scuola primaria, che le parole possono contribuire fortemente alla soluzione di situazioni difficili portando al raggiungimento dei propri obiettivi. Un'osser-

vazione guidata delle dinamiche di un atto come la protesta ha l'obiettivo di accompagnare gli allievi a riflettere sulle situazioni comunicative, guidandoli a notare gli effetti di una formulazione linguistica piuttosto che un'altra, così da imparare a evitare di risultare inutilmente offensivi e maleducati o, al contrario, essere poco incisivi quando la situazione lo richiede. Nel paragrafo che segue (par. 3) si illustra più in dettaglio una traccia di percorso didattico.

3. Il percorso didattico

Il percorso didattico sull'atto del protestare è articolato in quattro fasi: Osservare, Utilizzare, Riflettere e Fare esperienza, per una durata complessiva di 8 ore distribuite su 4 lezioni (cfr. Ferrari 2016).

Fase 1 – Osservare. Ha lo scopo di presentare ai bambini l'atto linguistico a cui è dedicato il percorso. A partire da uno stimolo video autentico l'insegnante guida la classe a osservare e descrivere cosa fanno i parlanti con le parole. Nelle sperimentazioni educative come *input* iniziale si è scelto un materiale in cui due bambini di età della scuola primaria litigano per l'uso di un *tablet*. Di seguito si riporta la trascrizione.

(5)	E	Alice mi dai un po' l'ipad
	A	no Enrico perché nelle ultime volte ce l'hai sempre tu
	E	al posto del cervello hai un cervello da gallina popopopopo
	A	beh tu sai che cosa sei hai la faccia da una rapa testa di rapa

Dopo la visione del video, l'insegnante

guida i bambini nella rilevazione di elementi di contesto: chi sono i parlanti, qual è la relazione tra loro, dove si trovano, cosa fanno con le parole. Successivamente chiede agli allievi di prestare attenzione alle parole utilizzate, ai gesti, al tono della voce e conduce un'analisi dettagliata del rapporto tra lingua e funzione comunicativa. I bambini prima individuano le parole usate per fare e rispondere alla richiesta, poi analizzano come procede l'interazione dopo il rifiuto. In questa fase l'osservazione è duplice: da un lato, gli allievi cominciano a riflettere sugli effetti delle scelte linguistiche rispetto al raggiungimento degli scopi comunicativi dei parlanti, dall'altro l'insegnante ha modo di osservare le competenze meta-pragmatiche dei bambini, cogliendo così quali aspetti necessitano di ulteriori riflessioni.

Fase 2 – Utilizzare. Gli allievi hanno modo di mettersi alla prova in situazioni comunicative reali. L'insegnante richiede di mettere nuovamente in scena il dialogo analizzato, in modo da ottenere il *tablet*, possibilmente evitando insulti o offese. La classe viene organizzata in coppie e, dopo aver avuto un tempo a disposizione per prepararsi, i bambini rappresentano il loro dialogo davanti alla classe. Durante lo svolgimento di ciascun *role-play* gli ascoltatori hanno il compito di prestare attenzione alle parole precise impiegate dai compagni e memorizzare le espressioni usate. Al termine di ciascuna scenetta la classe analizza le strategie impiegate per risolvere la situazione. Vediamo due esempi tratti dalle sperimentazioni educative.

(6)	B9	Alice per favore mi dai un po' l'ipad
	B10	no perché te ci hai giocato da sabato fino a oggi
	B9	okay però tra 10 minuti me lo puoi dare
	B10	va bene

In (6), dopo lo scambio iniziale con richiesta e rifiuto della richiesta, B9 accetta il rifiuto con «okay» e fa una controproposta. Analogamente in (7) B11 reagisce al rifiuto proponendo una mediazione.

(7)	B11	posso giocare con l'ipad
	B12	no perché negli ultimi giorni lo tieni sempre te
	B11	ma ti prometto che ci gioco per soli 10 minuti e non scarico la batteria
	B12	ah allora va bene

In entrambi i casi le strategie adottate si mostrano efficaci e permettono all'interlocutore di ottenere ciò che vuole. I due esempi confermano quanto già osservato nel paragrafo 2: i bambini sono in grado di realizzare l'atto della protesta, tuttavia, tendono a condensarlo su un unico turno, usare un numero limitato di strategie o di elementi di mitigazione. La riflessione linguistica che segue la fase 2 è mirata a rafforzare questi aspetti della competenza pragmatica attraverso la combinazione di osservazioni e riformulazioni.

Fase 3 – Riflettere. L'insegnante guida gli alunni nella riflessione linguistica, nel riutilizzo e nel rinforzo delle strutture e delle strategie comunicative. Le attività si costruiscono selezionando alcune delle interazioni prodotte durante i *role-play*.

In particolare si scelgono dialoghi che hanno portato a esiti diversi o comunque esemplificativi di modalità di gestione della situazione. In una prima attività l'insegnante accompagna i bambini nell'analisi delle trascrizioni delle conversazioni, invitandoli a riconoscere il rapporto tra forma linguistica e funzione comunicativa. Successivamente, richiede alla classe di trovare le somiglianze e le differenze tra interazioni diverse; è sempre l'insegnante che guida i bambini a identificare parole o espressioni specifiche, cogliendone la funzione comunicativa. Infine propone alcune trascrizioni da cui sono state cancellate parole o battute invitando i bambini a completare i dialoghi. Questa fase di lavoro può prevedere esercizi uguali per tutta la classe o differenziati sulla base dei bisogni di apprendimento o del livello di competenza, può essere condotta individualmente o a piccoli gruppi. Al termine delle attività linguistiche è utile chiedere ai bambini di proporre un elenco di indicazioni utili per realizzare l'atto linguistico, arrivando a ricostruire insieme una possibile norma d'uso.

Fase 4 – Fare esperienza. È l'ultima fase, che chiude il percorso. L'insegnante propone l'osservazione della lingua in contesti comunicativi reali. I bambini sono invitati a osservare le interazioni quotidiane e annotare esempi di dialoghi potenzialmente conflittuali a cui hanno assistito, registrando con attenzione parole, gesti e espressioni usati dagli interlocutori. Il materiale raccolto permette ulteriori riflessioni e approfondimenti in classe, favorendo così un collegamento tra riflessione in aula e realtà linguistica.

4. Riflessioni conclusive

L'intervento educativo proposto ha alcune caratteristiche peculiari. Per prima cosa, la progettazione del percorso prende il via da un'attenta osservazione dei bisogni linguistici degli apprendenti, anche a partire dall'analisi di produzioni stimulate con *role-play* di simulazione della situazione comunicativa obiettivo. Le attività di analisi linguistica si sviluppano utilizzando le produzioni dei bambini, favorendo dunque non solo un maggior coinvolgimento, ma anche una riflessione ritagliata sulle competenze d'uso. L'attenzione al parlato permette di ridare spazio didattico a una dimensione della lingua poco esercitata a scuola.

Inoltre, poiché le attività proposte portano i bambini prima a osservare gli effetti delle scelte linguistiche sulla comunicazione e solo successivamente a riflettere sulla lingua, promuovono contemporaneamente consapevolezza meta-pragmatica e competenze linguistico-comunicative. In altre parole, sviluppano la capacità d'uso in stretta relazione con l'abilità a riflettere sulla lingua, permettendo a grammatica e pragmatica di dialogare tra loro. Infine, questo tipo di sperimentazioni coinvolge in uno stesso percorso studenti di diversi livelli di competenza, consentendo una differenziazione delle attività solo dove necessario, così da promuovere concretamente l'inclusione scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Bazzanella, C. 1994.** *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato.* Firenze. La Nuova Italia.
- Bettoni, C. 2006.** *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale.* Roma-Bari. Laterza.
- Ferrari, S. 2016.** *Oggi facciamo pragmatica: un progetto di formazione e ricerca-azione nella scuola primaria.* «Italiano LinguaDue», 8 (2): 270-80. URL: <https://riviste.unimi.it> (<https://bit.ly/2MG5U76>) (ultimo accesso: 25.05.2018).
- Leone, P., Mezzi, T. 2011.** *Didattica della comunicazione orale.* Milano. Franco Angeli.
- Lo Duca, M. G. 2003.** *Lingua italiana ed educazione linguistica.* Roma. Carocci.
- Martinez-Flor, A. 2008.** *Analysing request modification devices in films: implications for pragmatic learning in instructed foreign language contexts.* In E. Alcón-Soler, M. Pilar Safont-Jordà (eds.). *Intercultural language use and language learning.* The Netherlands. Springer: 245-280.
- Miglietta, A., Sobrero, A. 2011.** *Pratiche di grammatica nella scuola elementare: un'indagine.* In Corrà, Paschetto (a cura di). *Grammatica a Scuola.* Milano. Franco Angeli: 97-112.
- Nuzzo, E. 2007.** *Imparare a fare cose con le parole.* Perugia. Guerra.
- 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 E. Santoro, I. Vedder, I. (a cura di). *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda.* Firenze. Franco Cesati Editore: 15-28.
- Ottaviani, A. V., Vedder, I. 2017.** *La protesta in italiano L2: un caso di autoapprendimento della pragmatica.* «E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages», 4(2): 97-114.
- Pallotti, G. 2009.** *Descrivere le lingue: quale metalinguaggio per un'educazione linguistica efficace?.* In Progetto PON «Educazione Linguistica e Letteraria in un'Ottica Plurilingue». MIUR-ANSAS. URL: <http://www.gabrielepallotti.it> (<https://bit.ly/2K6lZU0>) (ultimo accesso: 25.05.2018).