

**DALLA RICERCA ALLA DIDATTICA: PROPOSTE  
PER PROMUOVERE LA CONSAPEVOLEZZA  
METAPRAGMATICA E LA COMPETENZA  
INTERCULTURALE NELL'INSEGNAMENTO DI  
ITALIANO L2 AD APPRENDENTI BRASILIANI**

**Da pesquisa ao ensino: propostas para promover a  
consciência metapragmática e a competência intercultural  
no ensino de italiano L2 a alunos brasileiros**

**From Research to Pedagogy: Proposals to Promote  
Metapragmatic Awareness and Intercultural Competence  
in the Teaching of Italian L2 to Brazilian Learners**

**ADRIANA MENDES PORCELLATO \***  
**LUCIANE DO NASCIMENTO SPADOTTO \*\***  
**MAYARA DA SILVA NETO \*\*\***

**ABSTRACT:** Considerando che la competenza pragmatica consiste nel saper operare la scelta più adeguata al contesto tra le diverse opzioni disponibili (NUZZO e GAUCI, 2012), l'insegnamento della pragmatica dovrebbe far sì che gli apprendenti notassero l'influenza delle norme sociali sulle scelte linguistiche. Dato che le norme sociali sono legate alla cultura della L2/LE, è auspicabile che gli aspetti pragmatici vengano presentati sotto un'ottica interculturale, che stimoli gli apprendenti a riflettere sulle convenzioni sociali e linguistiche nella L1

\*Docente – Universidade de São Paulo  
adriana.porcellato@outlook.com (ORCID: 0000-0001-6644-6038)

\*\*Ph.D. in Lingua, Letteratura e Cultura Italiane - Universidade de São Paulo  
lucianedonascimento@gmail.com (ORCID: 0000-0002-1388-2191)

\*\*\*Dottoranda in Lingua, Letteratura e Cultura Italiane - Universidade de São Paulo  
mayara.neto@usp.br (ORCID: 0000-0001-6742-1473)

DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-8281.v0i44p135-161>



e nella L2/LS (LIDDICOAT e SCARINO, 2013), promuovendo così lo sviluppo della consapevolezza metapragmatica (McCONACHY, 2013). In questa sede presentiamo un percorso didattico elaborato a partire dal corpus di dati raccolti e analizzati dal *Grupo de Pesquisa em Pragmática (Inter)linguística, Cross-cultural e Intercultural* dell'Università di São Paulo. Nelle attività di questo percorso si propone il confronto di realizzazioni dell'atto linguistico della richiesta in italiano e portoghese brasiliano con l'obiettivo di promuovere una riflessione su come le variabili contestuali (come la distanza sociale e il grado di imposizione) possono influire in modo diverso sulle scelte linguistiche di italiani e brasiliani. Le sequenze didattiche qui descritte, dunque, sono mirate a sviluppare sia la consapevolezza metapragmatica sia la competenza interculturale degli apprendenti.

**PAROLE CHIAVE:** Didattica dell'italiano L2; Competenza interculturale; Competenza pragmatica; Consapevolezza metapragmatica; Richieste.

**RESUMO:** Considerando que a competência pragmática consiste em saber fazer a escolha mais adequada ao contexto entre as diferentes opções disponíveis (NUZZO e GAUCI, 2012), espera-se que o ensino da pragmática garanta que os alunos percebam a influência das normas sociais nas escolhas linguísticas. Uma vez que as normas sociais estão ligadas à cultura da L2/LE, é desejável que os aspectos pragmáticos sejam apresentados a partir de uma perspectiva intercultural, que estimule os aprendizes a refletir sobre convenções sociais e linguísticas em L1 e L2/LS (LIDDICOAT e SCARINO, 2013), promovendo, assim, o desenvolvimento da consciência metapragmática (McCONACHY, 2013). Nesse sentido, apresentamos, neste artigo, um percurso didático desenvolvido a partir do corpus de dados coletados e analisados pelo Grupo de Pesquisa em Pragmática (Inter)linguística, Cross-cultural e Intercultural da Universidade de São Paulo. Nas atividades deste percurso, propõe-se a comparação de realizações do ato linguístico do pedido em português brasileiro e italiano a fim de promover uma reflexão sobre como variáveis contextuais (como distância social e grau de imposição) podem influenciar de diversas maneiras as escolhas linguísticas de italianos e brasileiros. As sequências didáticas aqui descritas, portanto, visam a desenvolver tanto a consciência metapragmática quanto a competência intercultural dos aprendizes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de italiano L2; Competência intercultural; Competência pragmática; Consciência metapragmática; Pedidos.

**ABSTRACT:** Considering that pragmatic competence is about being able to make the most appropriate choice for a specific context, selecting one from the different options available (NUZZO; GAUCI, 2012), then teaching pragmatics should make learners notice the influence of social norms on language choices. Since social norms are linked to the L2/FL culture, it is desirable that pragmatic aspects be presented from a cross-cultural perspective, stimulating learners to reflect on social and linguistic conventions in the L1 and L2/FL (LIDDICOAT; SCARINO, 2013), thus promoting the development of metapragmatic awareness (McCONACHY, 2013). Here we present a set of pedagogical activities developed from the data collected and analyzed by the *Grupo de Pesquisa em Pragmática (Inter)linguística, Cross-cultural and Intercultural* at the University of São Paulo. In such activities, students are led to compare the realizations of the linguistic act of request in Italian and Brazilian Portuguese with the aim of promoting a reflection on how contextual variables (such as social distance and degree of imposition) may have different effects on Italians' and Brazilians' linguistic choices. The teaching activities described here, therefore, are aimed at developing both metapragmatic awareness and learners' intercultural competence.

**KEYWORDS:** Italian L2 Pedagogy; Intercultural Competence; Pragmatic Competence; Metapragmatic Awareness; Requests.

## 1. Introduzione

Negli ultimi decenni la comunicazione, così come altri elementi che compongono le relazioni umane, è stata fortemente influenzata dai progressi tecnologici e, quindi, dalla rapida espansione del processo di globalizzazione. La facilità di mobilità, così come la velocità con cui circolano informazioni, immagini e idee, permette a persone di luoghi e lingue diversi di essere in contatto diretto, in qualsiasi momento del giorno o della notte. È comune che, in generale, culture differenti condividano certe credenze, comportamenti e valori. È anche del tutto naturale tuttavia che ogni cultura abbia le sue caratteristiche e, quindi, manifesti, soprattutto attraverso l'azione linguistica, le sue specificità. L'attuale scenario globale, pertanto, evidenzia la necessità di una competenza comunicativa che vada oltre la conoscenza delle norme linguistiche e includa anche la capacità di (ri)conoscere, esplorare e confrontare aspetti del contesto interazionale che compongono la complessità culturale di ogni individuo e di ogni comunità. Per padroneggiare la competenza comunicativa, è dunque necessario lo sviluppo della competenza interculturale, che consiste nel conoscere le norme socioculturali alla base dei diversi comportamenti in una data cultura, tra cui quello linguistico (sapere cosa è adeguato dire in diversi contesti). La comprensione della stretta relazione tra lingua e contesto è parte fondamentale anche della competenza pragmatica, che, insieme alla competenza interculturale, svolge un ruolo essenziale nell'interazione e negoziazione di significati tra interlocutori di lingue o culture diverse. È, dunque, auspicabile che queste competenze vengano considerate e sviluppate nella classe di lingua straniera (LS) o lingua seconda (L2).<sup>1</sup>

In questo contributo, a partire da dati empirici raccolti dal *Grupo de Pesquisa em Pragmática (Inter)linguística, Cross-cultural e intercultural*<sup>2</sup> e da modelli didattici per l'insegnamento della pragmatica (ESLAMI-RASEKH, 2005; KONDO, 2008), si propongono due attività didattiche pensate per studenti brasiliani di italiano, atte a promuovere sia la consapevolezza (meta) pragmatica, tramite la riflessione sulla relazione tra lingua e contesto, sia la consapevolezza interculturale, attraverso il confronto tra norme sociopragmatiche e pragmalinguistiche dell'italiano (IT) e del portoghese brasiliano (PB).

---

1 Nonostante le differenze tra seconda lingua (L2) e lingua straniera (LS), e il crescente utilizzo del termine “lingua aggiuntiva”, in questa sede si è deciso di utilizzare L1 per la lingua materna (appresa fin da bambini, durante il percorso scolastico) e L2 per lingue acquisite dentro o fuori la comunità della lingua-target.

2 Creato nel 2013, il *Grupo de Pesquisa em Pragmática (Inter)linguística, Cross-cultural e intercultural* ha, tra i suoi progetti, una ricerca il cui obiettivo è, tramite l'atto linguistico della richiesta, analizzare le interazioni verbali della vita quotidiana a partire da una prospettiva cross-culturale (<https://www.gppragmatica-usp.com/>)

Nelle sezioni che seguono, viene dapprima (§ 2) presentata una definizione di competenza interculturale e di competenza pragmatica. Nel paragrafo sulla metodologia (§ 3) sono descritti alcuni modelli didattici per promuovere la consapevolezza metapragmatica (§ 3.1) nella classe di L2 e vengono presentati i dati empirici usati nelle due sequenze didattiche qui proposte (§ 3.2). Nel paragrafo successivo (§ 4) si delineano le diverse fasi delle attività didattiche proposte, per discuterle in chiave pragmatica e interculturale. Infine, nella sezione conclusiva (§ 5) si presentano i limiti nonché gli sviluppi futuri di questo lavoro.

## 2. Il ruolo della consapevolezza metapragmatica nello sviluppo della competenza interculturale

Secondo Bennett (2015), la competenza interculturale si riferisce alla “capacità di cambiare la prospettiva culturale di qualcuno e adattare adeguatamente il comportamento alle differenze e alle somiglianze culturali”<sup>3</sup> (BENNETT, 2015, p. 483). Dopo la Seconda Guerra Mondiale e con la fine della Guerra Fredda, soprattutto dagli Stati Uniti, questa abilità è stata riconosciuta come un elemento essenziale in diversi ambiti professionali, come quello diplomatico, economico, educativo, ecc. (SPITZBERG e CHANGNON, 2009). Pertanto, esiste una grande variazione nel modo in cui la competenza interculturale viene concettualizzata, a seconda del campo di studio in cui viene trattata.

Nel contesto di insegnamento di L2, seguendo il modello teorico di Byram (1997), il parlante che possiede un certo livello di competenza comunicativa interculturale è in grado di interagire con persone di lingue e culture diverse e di “negoziare una modalità di comunicazione e interazione soddisfacente per sé e per l’altro”<sup>4</sup> (BYRAM, 1997, p.157). La negoziazione, come sottolinea Guilherme (2002), avviene sulla base di somiglianze e differenze, per raggiungere un livello che può non essere proprio comune, ma rispettoso, egualitario e, per quanto possibile, favorevole al parlante e all’interlocutore. Inoltre, la competenza interculturale è un componente chiave della mediazione, la quale, sebbene concepita come tecnica di gestione di conflitti, mette effettivamente in contatto lingue e culture diverse attraverso la comprensione condivisa di pratiche, norme e valori culturali (LIDDICOAT, 2014).

---

3 “*capability to shift one’s cultural perspective and appropriately adapt behavior to cultural differences and commonalities*” (BENNETT, 2015, p. 483). Tranne dove indicato, la traduzione delle citazioni è stata realizzata dalle autrici.

4 “*to negotiate a mode of communication and interaction which is satisfactory to themselves and the other (...)*” BYRAM, 1997, p.157).

Vista l'importanza della competenza interculturale per la comunicazione e, di conseguenza, per le relazioni umane, le questioni relative allo sviluppo di questa abilità non potevano non essere affrontate dalla pratica pedagogica, soprattutto nell'ambito dell'insegnamento delle lingue, contesto in cui è di particolare rilevanza lo stretto rapporto tra la lingua e la cultura e il modo in cui questi due elementi si influenzano a vicenda (tra gli altri cfr. GAZZONI, 2014; FRANGIOTTI e MHEREB, 2021; BALTHAZAR e MENEGATTI, 2021). Secondo Liddicoat e Scarino (2013), nella pratica didattica guidata dall'interculturalità, i confini tra l' "io" e l' "altro" vengono esplorati, problematizzati, ridisegnati e "lingua e cultura" diventano, quindi, luoghi di coinvolgimento interattivo nella costruzione del significato. Nel contesto dell'insegnamento delle lingue, è quindi essenziale promuovere attività che suscitino la consapevolezza interculturale, facendo sì che il discente sviluppi la capacità di prendere le distanze dai propri riferimenti culturali e quindi acquisisca le basi per un confronto razionale con l' "altro", un atteggiamento che va al di là dei giudizi, del disprezzo o del rifiuto (BEACCO, 2013).

Secondo Portera (2020, p. 71), "la fioritura del discorso pedagogico interculturale ha potuto godere di apporti scientifici fondanti da parte di molte discipline", tra cui le scienze del linguaggio. In questo ambito, ricerche specifiche sulla pragmatica hanno cercato di indicare il ruolo che questo campo della linguistica può svolgere nella dimensione interculturale (LIDDICOAT, 2006; 2014; McCONACHY, 2009, 2013). La pragmatica osserva i fenomeni della lingua in uso e tratta della relazione tra la lingua i suoi utenti, occupandosi "soprattutto delle scelte che fanno, delle restrizioni che incontrano (...) nelle interazioni sociali e degli effetti che la lingua in uso ha sui partecipanti durante lo scambio comunicativo"<sup>5</sup> (CRYSTAL, 2008, p. 379). Questo ramo della linguistica si suddivide in due filoni: la sociopragmatica, interfaccia sociologica che "si riferisce alle percezioni sociali su cui si basano l'interpretazione e la realizzazione delle azioni comunicative da parte dei partecipanti"<sup>6</sup> (ROSE e KASPER, 2001, p.2); e la pragmalinguistica, che si occupa delle risorse linguistiche disponibili per la realizzazione di enunciati (atti linguistici, modificatori, espressioni formulaiche, ecc). Pertanto, la competenza pragmatica, come descritta da Nuzzo, corrisponde alla

capacità di operare delle scelte in relazione al contesto comunicativo in cui ci si trova e presuppone da un lato la conoscenza delle norme sociali che regolano l'agire linguistico in una determinata cultura (...), dall'altro

---

5 "especially of the choices they make, the constraints they encounter (...) in social interaction, and the effects their use of language has on the other participants in an act of communication" (CRYSTAL, 2008, p. 379).

6 "refer[s] to the social perceptions underlying participants' interpretation and performance of communicative action" (ROSE e KASPER, 2001, p. 2).

la conoscenza delle forme linguistiche associate alle molteplici manifestazioni dell'agire linguistico in quella stessa cultura (...). (2012, p. 23)

Padroneggiare la competenza pragmatica e le sue sottocomponenti - quella sociopragmatica e quella pragmlinguistica - permette di evitare i cosiddetti “fallimenti pragmatici” (THOMAS, 1983). Gli errori pragmatici risultano dal *transfer* negativo, cioè dal fatto che il parlante imponga al suo comportamento linguistico le regole sociali di una determinata cultura quando le regole sociali di un'altra sarebbero più appropriate (RILEY, 1989). Oltre al *transfer* negativo, nelle interazioni interculturali può verificarsi anche quello positivo. In questi casi, la conoscenza pragmatica della L1 influenza in modo favorevole la produzione della L2, poiché alcune convenzioni della lingua in uso possono essere condivise tra lingue e culture (KASPER, 1992).

Come dimostrato da studi inseriti nell'ambito della pragmatica interlinguistica (ROSE e KASPER, 2001; TAGUCHI, 2017), lo sviluppo della competenza pragmatica può essere facilitato nel contesto dell'insegnamento L2. Con istruzioni e materiali didattici adeguati, è possibile sensibilizzare lo studente alle questioni culturali e permettere lo sviluppo della consapevolezza metapragmatica. In questo modo, in una didattica attenta agli aspetti pragmatici, come sostiene McConachy (2013, p. 71), i fenomeni pragmatici della L1 possono servire di base per un'analisi comparativa con gli aspetti culturali della L2 e, inoltre, il “*focus sul dominio metapragmatico - dove le connessioni lingua-cultura vengono considerate, discusse ed esplorate - può essere utile per sviluppare la consapevolezza interculturale*”<sup>7</sup>.

### 3. Obiettivi e metodologia dello studio

L'obiettivo di questo lavoro consiste nel proporre attività didattiche elaborate a partire da dati empirici e mirate a sviluppare la competenza pragmatica e interculturale degli apprendenti brasiliani di italiano. In questa sezione vengono presentati, in primo luogo, i modelli didattici che hanno ispirato le attività proposte (ESLAMI-RASEKH, 2005; KONDO, 2008) e, in secondo luogo, i dati empirici raccolti dal gruppo di ricerca “Pragmatica (inter)linguistica, interculturale e interculturale” (d'ora in poi GPP).

---

7 “*how a focus on the meta-pragmatic realm – where language-culture connections are reflected on, discussed and explored – can be useful in developing intercultural awareness*” (MCCONACHY, 2013, p. 71).

### 3.1 Gli studi modello

Nella letteratura che riguarda la pragmatica interlinguistica si sono suggeriti diversi modi pratici in cui affrontare la dimensione pragmatica in classe, senza proporre modelli rigidi, ma piuttosto offrendo indicazioni che possono servire come spunti o linee guida. Si ricordano qui, in particolare, i lavori di Eslami-Rasekh (2005) e di Kondo (2008), i quali contemplanono non solo la competenza pragmatica, ma, in modo più o meno diretto, anche quella interculturale.

Eslami-Rasekh (2005) divide le attività che promuovono lo sviluppo della competenza pragmatica in due tipi: quelle che trattano della consapevolezza e quelle che si dedicano anche alla fase pratica. Nel suo articolo del 2005, l'autrice si concentra sulle attività che mirano ad aumentare la consapevolezza (*awareness-raising activities*), poiché “espongono gli studenti agli aspetti pragmatici della lingua e gli forniscono strumenti analitici per sviluppare ulteriormente la propria competenza pragmatica in base ai bisogni”<sup>8</sup> (ESLAMI-RASEKH, 2005, p. 207). Queste attività mirate all' *awareness-raising*, a loro volta, si dividono in due tappe: la prima è la fase di motivazione, mentre la seconda prevede che gli studenti raccolgano e analizzino dati linguistici. Per motivare gli apprendenti, una delle proposte è cominciare con dei *Discourse Completion Tasks* (d'ora in avanti, DCT)<sup>9</sup>, cioè dei questionari scritti in cui si presentano delle situazioni o contesti specificamente pensati per far sì che nelle risposte si usi un atto linguistico specifico (KASPER, 2008). Eslami-Rasekh suggerisce che gli studenti compilino prima il questionario nella L1, per poi tradurli nella L2, visto che è nel processo di traduzione che ci si rende conto delle differenze pragmatiche tra cultura/L1 e cultura/L2: per esempio, nello stesso contesto, ci si può aspettare la realizzazione di atti differenti nelle due lingue/culture, o la realizzazione dello stesso atto con strategie differenti. Dopo la fase di motivazione, gli studenti avranno il compito di raccogliere alcuni campioni dell'atto linguistico studiato in conversazioni spontanee o in altro materiale, registrando informazioni importanti riguardo al contesto. In questo modo, si noteranno le somiglianze e differenze tra L1 e L2, nonché l'influenza del contesto sulla realizzazione dello stesso atto. Con queste attività, l'autrice si prefigge l'obiettivo di dare agli apprendenti strumenti che permettano loro di sviluppare in modo autonomo la propria competenza pragmatica fuori dalla classe di L2 e, nel confronto tra lingue e culture, anche quella interculturale.

---

8 “*expos[e] students to the pragmatic aspects of language, and they provide them with analytic tools to further their pragmatic development as the need arises*” (ESLAMI-RASEKH, 2005, p. 207).

9 I *Discourse Completion Tasks*, o DCT, consistono nella descrizione di una situazione o di un contesto specificamente “*designed to constrain the response so that it elicits the desired communicative act*” (KASPER, 2008: 292).



La sequenza di attività proposta da Kondo (2008) parte dal presupposto che “le scelte pragmatiche degli apprendenti sono collegate alle loro identità culturali”<sup>10</sup> (KONDO, 2008, p. 153) e si divide in cinque fasi, nelle quali vengono contemplate attività mirate a promuovere la pragmatica in contesto di lingua straniera, più precisamente in una lezione di inglese a studenti giapponesi in Giappone. Nella prima fase, denominata *feeling phase*, gli studenti ascoltano dialoghi che contengono lo stesso atto linguistico prodotto da parlanti nativi della L2 e da parlanti non-nativi che hanno la stessa L1 degli apprendenti. Dopo aver ascoltato i dialoghi, gli studenti sono incoraggiati dall’insegnante a identificare analogie e differenze nelle due realizzazioni dell’atto e a indicare con quale si identificano di più. Nella fase di azione (*doing phase*), si presenta agli studenti un’altra situazione, a cui dovranno rispondere nella L2 per iscritto (DCT) e oralmente con un compagno (*role play*). Poi, nella fase di riflessione (*thinking phase*), gli apprendenti ricevono informazioni esplicite sugli elementi caratteristici dell’atto linguistico che si sta studiando, come le strutture tipicamente usate per formularlo e il suo grado di (in) direttività, e, a partire da queste informazioni, analizzano i DCT e i *role play* creati nella fase precedente. Nella quarta fase, quella di comprensione (*understanding phase*), gli apprendenti analizzano grafici che mostrano tendenze generali di realizzazione dell’atto linguistico nella cultura/L1 e nella cultura/L2. Questa fase si rivela particolarmente rilevante dal punto di vista interculturale, perché gli studenti possono confrontare la realizzazione dello stesso atto nelle differenti culture a partire dalle tendenze rivelate dai grafici (e non da “regole assolute”). Tale movimento permette di evitare una visione monolitica della cultura target e, allo stesso tempo, può stimolare riflessioni su questioni come il *transfer* pragmatico. L’ultima fase della sequenza è quella dell’uso (*using phase*), in cui gli apprendenti rispondono a DCT scritti e svolgono *role-play* con diversi compagni, in modo da creare dialoghi “che riflettono sia la propria identità sia le conoscenze acquisite in classe” (KONDO, 2008, p. 158)<sup>11</sup>. Dalle diverse fasi della sequenza didattica che abbiamo descritto, si percepisce l’interesse dell’autrice a promuovere un’analisi delle somiglianze e differenze cross-culturali. Le osservazioni e i confronti proposti tramite l’attività, oltre a evitare spiegazioni superficiali che possono portare a stereotipi, favoriscono lo sviluppo della consapevolezza pragmatica e interculturale, senza imporre agli apprendenti le norme della L2, ma dando loro la possibilità di esprimere la propria identità.

Le due proposte qui descritte, pur avendo le loro particolarità, presentano una serie di aspetti in comune: in primo luogo, il considerevole spazio dedicato alla promozione della consapevolezza pragmatica, attraverso la riflessione esplicita sulla relazione tra lingua e contesto, che costituisce

---

10 “*learners’ pragmatic choices are connected to their cultural identities*” (KONDO, 2008, p. 153).

11 “*reflecting both their own identity and the knowledge they acquired in class*” (KONDO, 2008, p. 158).

uno strumento essenziale di cui gli apprendenti potranno poi far uso in autonomia (ESLAMIRASEKH, 2005); in secondo luogo, l'uso della L1 e della L2, in un tentativo di promuovere una consapevolezza in un certo senso “translinguistica”, che si applichi sia alla lingua materna che alla lingua target (cf. ISHIHARA, 2022); per ultimo, l'enfasi data al confronto tra sistemi linguistici e socioculturali, che favorisce non solo la competenza pragmatica, ma anche lo sviluppo della competenza interculturale (McCONACHY, 2013; LIDDICOAT, 2014).

### 3.2 La raccolta di materiale didattico empirico

I dati empirici per l'elaborazione del materiale didattico sono stati ricavati dagli studi del GPP sull'atto linguistico della richiesta in diverse lingue e in diversi contesti. Il gruppo si concentra sullo studio delle richieste perché si tratta di un atto linguistico particolarmente frequente e sensibile alle variazioni culturali. Per la raccolta dati, basandosi su studi precedenti (BLUMKULKA et al., 1989), il GPP ha elaborato DCT scritti, che sono stati inviati elettronicamente a parlanti nativi di PB e di IT. Agli informanti è stato chiesto di scrivere ciò che direbbero in ciascuno dei contesti, che rappresentano situazioni quotidiane e si distinguono soprattutto per le variabili grado di imposizione (GI) e distanza sociale (DS) (BROWN e LEVINSON, 1987). Nella tabella 1 si riportano alcune delle situazioni del DCT del GPP, che sono servite come punto di partenza per l'elaborazione del materiale didattico:

**Tabella 1** - Alcune situazioni del DCT utilizzato dal GPP per la raccolta dati

Situazione	IT	PB	GI	DS
biglietto	Tu e un tuo amico/una tua amica siete appena saliti(e) sull'autobus, quando ti accorgi che hai dimenticato il portafoglio e i biglietti/ l'abbonamento che avevi. Che cosa dici?	Você e um(a) amigo(a) entram em um ônibus e, nesse momento, você percebe que esqueceu a carteira e não tem como pagar a passagem. O que você lhe diz?	↑	↓
penna	Sei per strada e vuoi scrivere il numero di telefono di un annuncio che vedi passando. Ti accorgi, però, di non avere una penna con te e il tuo cellulare è scarico. Passa un signore... Che cosa gli dici?	Você está andando na rua e precisa anotar o número de telefone de um anúncio que viu. Percebe, porém, que não tem caneta e o seu celular está sem bateria. Um senhor está passando... O que você lhe diz?	↓	↑

cellulare	Sei per strada, devi incontrare un tuo amico straniero che sta per arrivare dopo un lungo viaggio e sarà ospite a casa tua. A causa di un imprevisto, arriverai in ritardo e devi avvisarlo. Il tuo cellulare per qualche inspiegabile motivo non funziona e non ci sono neanche altri telefoni in giro. Non ti resta che cercare un cellulare in prestito per una telefonata e c'è un signore che sta passando... Che cosa gli dici?	Você está na rua indo encontrar um amigo estrangeiro, que está chegando de viagem. Por causa de um imprevisto, vai se atrasar e precisa avisá-lo. Seu celular, por algum motivo, não funciona. Também não há telefones ao redor. Assim, sua única opção é que o senhor que está passando lhe empreste um celular... O que você lhe diz?	↑	↑
rumore	Ti sei appena trasferito in un nuovo appartamento. Durante le prime due settimane, noti che la signora del piano di sopra fa un rumore eccessivo, anche al di fuori dell'orario in cui è consentito. Decidi di parlare con lei per cercare di risolvere il problema. Che cosa le dici?	Você mudou recentemente para um novo apartamento. Durante as duas primeiras semanas, percebe que a senhora do andar de cima faz barulho excessivo, mesmo fora do horário permitido. Decide conversar com ela para resolver o problema. O que você lhe diz?	↑	↑

Fonte: Santoro, Silva, Kulikowski (2021)

Per l'analisi dei dati è stata creata una tassonomia, basata soprattutto sui lavori di Blum-Kulka et al. (1989), Haverkate (1994) e Nuzzo (2007), che individua: a) atto principale (*head act*), b) atti di supporto (*supportive moves*) e c) modificatori linguistici. L'atto principale si riferisce alla parola o espressione che effettivamente veicola la richiesta ("mi potrebbe prestare il suo telefono?"; "*pode pagar minha passagem?*"). Gli atti di supporto, invece, sono quelli che, pur non trasmettendo la principale forza illocutoria, contribuiscono alla realizzazione dell'atto, fornendo una cornice di preparazione o sostegno (NUZZO, 2007). In questo senso possono essere categorizzati come "preparatori" ("Le posso chiedere un favore?"; "*eu poderia lhe pedir um favor?*"); giustificazioni ("Ho dimenticato a casa il portafoglio"; "*Infelizmente, isso tem atrapalhado bastante?*"); proposte di risarcimento o garanzia ("Magari le pago il disturbo"; "*depois eu te dou?*"); ecc. Per finire, i modificatori linguistici sono parole o espressioni, la cui funzione può essere quella sia di attenuare la forza illocutoria dell'atto sia di rafforzare l'importanza della sua realizzazione (SANTORO, 2013). Così come gli atti di supporto, anche i modificatori sono divisi in sottocategorie e possono essere di tipo morfosintattico ("Mi **potresti** prestare i soldi per il biglietto?"; "*O senhor não **teria** uma caneta?*"); lessicale ("Se riuscisse

a fare **un po'** meno rumore"; "*a senhora está fazendo **um pouco** de barulho*") o discorsivo ("Potrebbe fare un po' più piano, **per favore?**"; "*Senhor, **por gentileza** teria uma caneta para me emprestar rapidinho?*").

Inoltre, nell'analisi dei dati si sono considerati altri due elementi: a) la prospettiva utilizzata nella realizzazione della richiesta e b) il grado di (in)direttezza dell'atto. Quanto alla prospettiva, si osserva se l'atto è orientato a chi parla ("Posso cortesemente usare il suo cellulare?"; "*gostaria de pedir pra você, por gentileza, que faça menos barulho*"), all'interlocutore –tramite allocutivi formali ("Mi scusi, ha per caso una penna?"; "*Oi, por favor o senhor pode me emprestar uma caneta?*") o informali ("Mi presti i soldi del biglietto?"; "*você tem uma caneta pra emprestar?*") –, utilizzando la prima persona plurale ("Como poderíamos resolver isso?") o la forma impersonale ("Faz muito barulho no meu apartamento"). Per quanto riguarda l' (in)direttezza, l'atto principale può essere: diretto, per esempio quando si utilizza l'imperativo ("Faz a minha hoje"), un verbo performativo o, semplicemente, quando non si usano strategie di mitigazione della forza illocutoria; convenzionalmente indiretto, quando l'atto è realizzato tramite, per esempio, "proposte" ("che ne dici di fare...?"; "*o que você acha de fazer...?*"), manifestazioni di necessità ("Preciso de um copo d'água"), o verifiche di condizioni ("potresti fare...?"; "*você poderia fazer...?*"); non convenzionalmente indiretto, quando l'atto è realizzato attraverso piste implicite ("No, non ci credo, non ho il portafoglio"; "*Vixe, esqueci minha carteira*").

Le due attività didattiche che si propongono di seguito sono state elaborate sulla base dei dati forniti dai parlanti nativi di PB e IT e sulle proposte di Eslami-Rasekh (2005) e Kondo (2008), riguardo all'insegnamento della pragmatica nell'ambito della L2. Considerando le strutture linguistiche utilizzate dai parlanti nativi nelle risposte fornite ai DCT, si è pensato a un pubblico target di livello intermedio, ovvero, equivalente al B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Infatti, gli apprendenti giunti a questo livello dovrebbero disporre di un repertorio linguistico sufficiente per descrivere situazioni ed esprimersi su questioni comuni della vita di tutti i giorni, oltre a comprendere testi, descrizioni di eventi, di sentimenti e di desideri, in cui predomina il linguaggio quotidiano (CONSIGLIO D'EUROPA, 2020).

#### **4. Due proposte di attività per promuovere la consapevolezza metapragmatica e la competenza interculturale**

In questa sezione vengono descritte due attività elaborate a partire dai dati raccolti dal GPP. L'Attività 1 si basa su diverse realizzazioni di richieste in IT e in PB, formulate in risposta a un'unica situazione, ovvero, quella del "biglietto" (cf. Tabella 1). Dal punto di vista pedagogico, l'attività mira a soddisfare tre obiettivi principali: in primo luogo, far notare che non esiste un unico modo di realizzare una richiesta e che è quindi importante sviluppare un repertorio di strategie; in secondo luogo, far sì che l'apprendente sia in grado di identificare formulazioni più

dirette e più indirette di una stessa richiesta in base a elementi linguistici; per ultimo, promuovere il confronto tra la L1 dell'apprendente (PB) e la L2 (IT).

Nella prima fase, ci si concentra sul PB, in modo da cominciare a promuovere la competenza metapragmatica nella L1. Gli studenti ricevono una scheda con il contesto di realizzazione della richiesta e sei differenti formulazioni che, a coppie o in gruppo, devono cercare di mettere in ordine dalla più diretta alla più indiretta (Figura 1). Per giustificare la loro classifica, gli apprendenti devono individuare dei criteri specifici, probabilmente di natura linguistica dato che il contesto è virtualmente uguale per tutte le richieste. Alla fine dell'attività, si discutono le classifiche dei diversi gruppi, facendo attenzione alle somiglianze e alle differenze. In questo momento è probabile che gli studenti percepiscano che la stessa richiesta può essere realizzata facendo uso di diverse strategie nella loro L1, alcune più dirette con l'imperativo (“*faz a minha hoje*”), altre convenzionalmente indirette, in cui la richiesta viene mitigata (“*você pode pagar a passagem para mim?*”) e altre ancora che semplicemente fanno riferimento alla situazione senza una richiesta esplicita (“*putz, esqueci a carteira*”). Oltre a identificare queste strategie di (in)direttezza, gli apprendenti possono fare attenzione alle risorse linguistiche che fungono da mitigatori, come l'uso di formule rituali di cortesia (“*por favor*”), di verbi modali (“*você pode*”), di esclamazioni (“*putz*”), di minimizzatori (“*dessa vez*”), di giustificazioni (“*esqueci minha carteira*”) e di proposte di risarcimento (“*depois eu te pago*”). Nel corso di questa attività, ci si aspetta che gli studenti giungano alla conclusione che, soprattutto per le formulazioni intermedie (ovvero, quelle né molto dirette né molto indirette), arrivare a un accordo sulla classifica richiede una certa negoziazione.

**Figura 1** - Attività sull'(in)direttezza delle richieste in portoghese

<b>Consegna:</b> <i>Lavorate a coppie. Osservate le richieste nella prima colonna e trascrivetele nella seconda colonna dalla più diretta alla più indiretta. Giustificate la vostra classifica.</i>	
<b>Situazione:</b> <i>Você e um(a) amigo(a) entram em um ônibus e, nesse momento, você percebe que esqueceu a carteira e não tem como pagar a passagem.</i>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fulano, esqueci minha carteira, por favor, você poderia emprestar-me o dinheiro para pagar a passagem? Devolvo o mais breve possível.</li> <li>2. Faz a minha hoje</li> <li>3. Putz esqueci a carteira.</li> <li>4. Putz! Esqueci a carteira. Paga pra mim, depois eu te pago.</li> <li>5. Por favor, você paga minha passagem dessa vez?</li> <li>6. Esqueci a carteira. Você pode pagar a passagem pra mim?</li> </ol>	

Fonte: le autrici

Una volta discusse le richieste in portoghese, gli studenti sono pronti a condurre lo stesso tipo di analisi e discussione anche nella L2. Si propone, dunque, un'attività identica a quella precedente, ma con realizzazioni tratte dal corpus di italiano del GPP (Figura 2). Anche in questo caso, gli studenti devono identificare criteri linguistici per giustificare la loro classifica, facendo così nuovamente attenzione alle strategie utilizzate, dalle più dirette ed esplicite (“Per favore, mi presti i soldi?”) a quelle più mitigate (“Mi potresti prestare i soldi per il biglietto?”), per finire con quelle che non contengono una richiesta esplicita (“No, non ci credo, non ho il portafogli”). Così come è stato fatto in L1, anche in questo caso ci si auspica che gli apprendenti focalizzino l'attenzione su modificatori e atti di supporto specifici, come formule rituali di cortesia (“per favore”), verbi modali (“puoi”), condizionali (“potresti”), esclamazioni (“No, non ci credo!”), giustificazioni (“ho dimenticato il portafoglio”) e proposte di risarcimento (“te li restituisco il prima possibile”). Al momento di fare la classifica, avendo visto che nella L1 non esistono “risposte esatte”, è probabile che gli apprendenti si sentano più abituati a questo grado di incertezza, con il quale è necessario sapersi confrontare quando si parla di pragmatica e di aspetti socioculturali, dove non esistono vere e proprie regole, ma piuttosto tendenze (FERRARI et al., 2015).

**Figura 2** - Attività sull'(in)direttezza delle richieste in italiano

<i><b>Consegna:</b> Lavorate a coppie. Osservate le richieste nella prima colonna e trascrivetele nella seconda colonna dalla più diretta alla più indiretta. Giustificate la vostra classifica.</i>	
<b>Situazione: Tu e un tuo amico/una tua amica siete appena saliti(e) sull'autobus quando ti accorgi che hai dimenticato il portafoglio e i biglietti/l'abbonamento che avevi.</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No! Ho dimenticato il portafoglio a casa! Mi presti i soldi del biglietto? Te li ridò il prima possibile.</li> <li>2. Per favore mi presti i soldi? Grazie.</li> <li>3. Ho dimenticato il portafogli. Mi puoi prestare i soldi per il biglietto? Te li restituisco appena ritorniamo</li> <li>4. Mi potresti prestare i soldi per il biglietto? Ho dimenticato il portafoglio a casa.</li> <li>5. No, non ci credo, non ho il portafoglio.</li> <li>6. Speriamo non salga il controllore</li> </ol>	

Fonte: le autrici

Nell'ultima fase, gli studenti confrontano le richieste classificate dalla più diretta alla più indiretta nelle due lingue (Figura 3), facendo attenzione ad analogie e differenze. Tra le somiglianze,

per esempio, va notato l'uso di espressioni rituali di cortesia (“*por favor*/per favore”), di modali al presente o al condizionale (“*poderia*/potresti”), e di atti di supporto come la giustificazione e la proposta di risarcimento. Tra le differenze, invece, potrebbe essere interessante richiamare l'attenzione sui segnali discorsivi, come l'uso di “*Putz*” in portoghese, che sembra corrispondere all'uso di “No!” o “No, non ci credo!” in italiano. Un'altra differenza, questa volta a livello socioculturale, si trova nell'esempio in cui si decide di non realizzare una richiesta esplicita facendo riferimento al controllore, una figura con accezioni molto distinte in Brasile e in Italia. Conoscere il ruolo del controllore in Italia può aiutare gli studenti nell'interpretazione di questo enunciato, che, “tradotto” in portoghese, probabilmente non avrebbe lo stesso valore illocutorio.

**Figura 3** - Possibili risposte alle attività sull'(in)direttezza delle richieste in portoghese e in italiano

portoghese	italiano
1. <i>Faz a minha hoje.</i>	1. Per favore mi presti i soldi? Grazie.
2. <i>Putz! Esqueci a carteira. Paga pra mim, depois eu te pago.</i>	2. No! Ho dimenticato il portafoglio a casa! Mi presti i soldi del biglietto? Te li ridò il prima possibile.
3. <i>Por favor, você paga minha passagem dessa vez?</i>	3. Ho dimenticato il portafogli. Mi puoi prestare i soldi per il biglietto? Te li restituisco appena ritorniamo
4. <i>Esqueci a carteira. Você pode pagar a passagem pra mim?</i>	4. Mi potresti prestare i soldi per il biglietto? Ho dimenticato il portafoglio a casa.
5. <i>Fulano, esqueci minha carteira, por favor, você poderia emprestar-me o dinheiro para pagar a passagem? Devolvo o mais breve possível.</i>	5. No, non ci credo, non ho il portafoglio.
6. <i>Putz esqueci a carteira.</i>	6. Speriamo non salga il controllore

Fonte: le autrici

Per finire, una volta identificate le somiglianze e differenze tra le richieste in italiano e in portoghese, conviene fare una riflessione finale che porti gli studenti a collegare l'atto al contesto in cui viene realizzato e a riflettere tanto sui motivi che possono far sì che i parlanti lo realizzino con determinate strategie quanto sulle possibili conseguenze di queste formulazioni. Si potrebbe, dunque, promuovere una discussione sulle richieste rivolte ad amici, chiedendo agli studenti se pensano che sia più importante essere indiretti e dare così la possibilità all'interlocutore di non esaudire la richiesta, oppure se credono che sia preferibile essere più diretti, dimostrando di poter contare sull'empatia e sulla solidarietà dell'altro. Una volta problematizzata la situazione a livello personale, si potrebbe cercare di portare le riflessioni a un livello più astratto e

sensibilizzare gli studenti, in base agli esempi analizzati, sulle tendenze di italiani e brasiliani nella realizzazione di richieste. Alla fine, si può chiedere agli studenti di immedesimarsi nel ruolo dell'amico e di immaginare come reagirebbero alle differenti formulazioni della richiesta. In questa fase, sarebbe particolarmente interessante cercare di capire se si sentirebbero offesi da una richiesta troppo diretta o dal mancato uso di certi modificatori (per favore) o di certi atti di supporto (proposta di risarcimento) e se, nel caso delle richieste più indirette, offrirebbero comunque aiuto all'interlocutore.

Per queste attività, come abbiamo visto, non esistono "risposte corrette", ma si tratta di rendere gli studenti più esplicitamente consapevoli della stretta relazione che esiste tra lingua e cultura, facendoli riflettere sui propri comportamenti e su quelli dell'altro in modo da diventare negoziatori più abili (GUILHERME, 2002).

Anche l'Attività 2 si basa sul confronto tra L1 e L2, ma in questo caso l'attenzione si concentra sulla distanza sociale tra gli interlocutori e sull'uso degli allocutivi e di altri elementi di (in)formalità, che, come menzionano Lunati e Santoro (2020), possono rappresentare una difficoltà per gli apprendenti brasiliani di italiano. Le autrici, infatti, dopo aver notato una serie di convergenze e divergenze negli usi degli allocutivi in italiano e in portoghese brasiliano, evidenziano appunto la "necessità da parte dei docenti [di italiano] di rendere gli apprendenti più consapevoli delle differenze interculturali esistenti nella scelta delle strategie allocutive" (LUNATI e SANTORO, 2020, p. 250). La sequenza didattica che proponiamo per affrontare questo tema è stata ideata a partire dalle situazioni "penna", "cellulare" e "rumore" del DCT elaborato dal GPP (cf. Tabella 1), ovvero situazioni in cui l'informante doveva rivolgersi a uno(a) sconosciuto(a) di una certa età, identificato come "signore" (nei casi "penna" e "cellulare") o "signora" (nel caso "rumore"). In un primo momento, si presentano agli studenti alcune delle richieste raccolte tramite il DCT sia in portoghese che in italiano (Figura 4). Gli studenti devono analizzare gli atti linguistici nelle due lingue, identificare parole o espressioni che indichino la forma allocutiva con cui ci si dirige all'interlocutore e spiegare l'uso delle scelte linguistiche facendo riferimento ai contesti situazionali. In questa fase, alcune differenze vanno notate: in PB, si osserva una certa varietà, con alcuni informanti che preferiscono "você", altri "o senhor" o addirittura combinazioni di entrambi, come "*Com licença, senhor. Você poderia...*"; in italiano, invece, il pronome formale "Lei" è usato in tutti i casi.



**Figura 4** - Attività sugli allocutivi nelle richieste delle situazioni “penna”, “cellulare” e “rumore”

<p><b>Consegna:</b> Lavorate a coppie. Osservate le richieste realizzate in tre diverse situazioni sia in portoghese che in italiano. Come ci si rivolge all’interlocutore? Perché? Confrontate le due lingue e prendete nota delle somiglianze e delle differenze.</p>		
	<p>Situazione: Sei per strada e vuoi scrivere il numero di telefono di un annuncio che vedi passando. Ti accorgi, però, di non avere una penna con te e il tuo cellulare è scarico. Passa un signore... Che cosa gli dici?</p>	
<b>penna</b>	<p>PB</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Com licença, você poderia me emprestar uma caneta ?</i></li> <li>2. <i>Licença, você tem uma caneta?</i></li> <li>3. <i>Oi, por favor o senhor pode me emprestar uma caneta?</i></li> <li>4. <i>Moço, o senhor tem uma caneta para me emprestar? Eu queria anotar aquele telefone ali.</i></li> </ol>	<p>IT</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Scusi ha una penna ?</li> <li>2. Mi scusi ha per caso una penna?</li> <li>3. Mi scusi, signore, ha per caso una penna?</li> <li>4. Salve. Mi scusi, avrebbe una penna da prestarmi? Solo un attimo, è importante.</li> </ol>

**Consegna:** Lavorate a coppie. Osservate le richieste realizzate in tre diverse situazioni sia in portoghese che in italiano. Come ci si rivolge all'interlocutore? Perché? Confrontate le due lingue e prendete nota delle somiglianze e delle differenze.

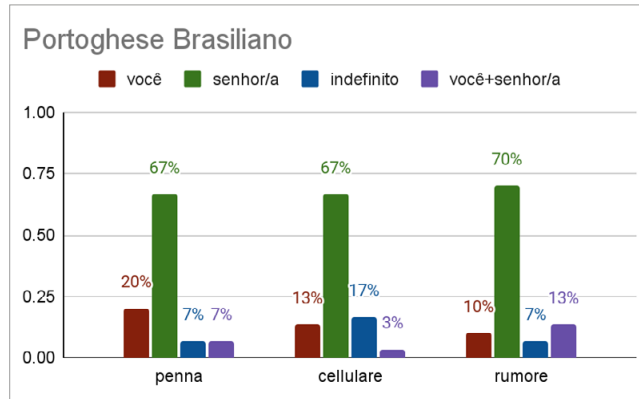
<b>cellulare</b>	<p>Situazione: Sei per strada, devi incontrare un tuo amico straniero che sta per arrivare dopo un lungo viaggio e sarà ospite a casa tua. A causa di un imprevisto, arriverai in ritardo e devi avvisarlo. Il tuo cellulare per qualche inspiegabile motivo non funziona e non ci sono neanche altri telefoni in giro. Non ti resta che cercare un cellulare in prestito per una telefonata e c'è un signore che sta passando ... Che cosa gli dici?</p>	
	<p><b>PB</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Licença, você poderia me emprestar o celular pra fazer uma ligação? Faça à cobrar mesmo</i></li> <li>2. <i>Moço, eu estou em uma situação urgente, poderia me emprestar seu celular, por favor?</i></li> <li>3. <i>Com licença senhor. Você poderia me emprestar o celular ? Preciso fazer uma ligação com urgência ?</i></li> <li>4. <i>Olá, por favor, por acaso o senhor tem um celular para me emprestar? Preciso fazer uma ligação urgente para um amigo que acabou de chegar do exterior, mas como esqueci meu celular...</i></li> </ol>	<p><b>IT</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mi scusi, ho un problema, mi potrebbe prestare il suo telefono? Devo solo mandare un messaggio. Se vuole lo pago. Grazie.</li> <li>2. Scusi signore, posso fare una chiamata di un minuto? Il mio telefono è fuori uso.</li> <li>3. Buongiorno, mi scusi tanto per il disturbo ma posso chiederle un grande favore? Ho bisogno di fare una chiamata molto urgente e non ho con me il telefono..sarebbe così gentile da farmi fare una chiamata velocissima?</li> <li>4. Salve, scusi, potrei fare una telefonata velocissima col suo cellulare? Un mio amico sta arrivando, lo devo andare a prendere ma sono in ritardo e lo vorrei avvisare.</li> </ol>

<p><b>Consegna:</b> Lavorate a coppie. Osservate le richieste realizzate in tre diverse situazioni sia in portoghese che in italiano. Come ci si rivolge all'interlocutore? Perché? Confrontate le due lingue e prendete nota delle somiglianze e delle differenze.</p>		
<b>rumore</b>	<p>Situazione: Ti sei appena trasferito in un nuovo appartamento. Durante le prime due settimane, noti che la signora del piano di sopra fa un rumore eccessivo, anche al di fuori dell'orario in cui è consentito. Decidi di parlare con lei per cercare di risolvere il problema. Che cosa le dici?</p>	
	<p>PB</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Oi, tudo bem? Eu sou sua vizinha aqui de baixo e às vezes eu escuto alguns barulhos vindos do seu apartamento. Às vezes me atrapalha a dormir e eu acordo muito cedo. Você pode dar uma diminuída no som por favor?</i></li> <li>2. <i>Senhora, eu gostaria de pedir para você diminuir o barulho fazendo um imenso favor!</i></li> <li>3. <i>Senhora, muito prazer, sou a nova moradora, gostaria de conversar com você...percebi que há alguns barulhos além da conta, tá tudo certo?</i></li> <li>4. <i>Desculpa, mas a senhora poderia tomar cuidado com o horário permitido pra fazer barulho?</i></li> </ol>	<p>IT</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mi scusi, la sera sento rumori provenire dal suo appartamento. Può evitare per favore?</li> <li>2. Salve mi scusi, potrebbe fare meno rumore al di fuori dell'orario consentito? Non riesco a riposare.</li> <li>3. Mi scusi signora, sono la nuova inquilina del piano di sotto. Le dispiacerebbe fare un po' meno rumore? Giù si sente davvero tutto!</li> <li>4. Mi scusi signora, le posso chiedere un favore? Non è che potrebbe fare meno rumore almeno durante l'orario in cui si richiede più silenzio?</li> </ol>

Fonte: le autrici

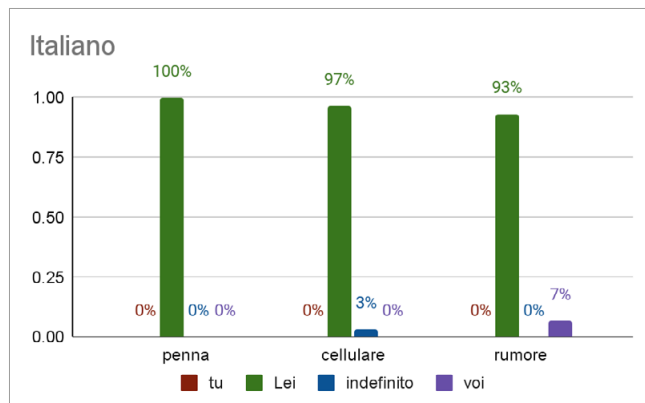
Nonostante gli esempi riportati nella Figura 4 siano stati selezionati proprio perché rappresentativi delle principali strategie usate in ogni lingua, si tratta comunque di un campione alquanto limitato che non ci permette, dunque, di fare generalizzazioni. Per evitare analisi troppo superficiali e conseguenti pregiudizi, Kondo (2008) suggerisce di presentare agli studenti i risultati di indagini scientifiche, come quelle condotte dal GPP, sotto forma di grafici, che, analizzati, non rivelano la realtà in termini assoluti, ma piuttosto permettono l'identificazione di tendenze. Per questo, per ciascuna delle situazioni della Figura 4, sono state analizzate le risposte di 30 informanti brasiliani e italiani al fine di identificare, in termini anche quantitativi, i tipi di allocutivi usati. I risultati di queste analisi sono riportati nei Grafici 1 e 2.

**Grafico 1** - Uso degli allocutivi nelle situazioni “penna”, “cellulare” e “rumore” in PB



Fonte: le autrici

**Grafico 2** - Uso degli allocutivi nelle situazioni “penna”, “cellulare” e “rumore” in IT



Fonte: le autrici

Questi grafici verrebbero consegnati agli studenti, chiedendogli di confrontare l’uso degli allocutivi in L1 e L2 e, inoltre, di comparare queste analisi con le richieste presentate nella prima fase della lezione (Figura 4). Confrontando i due grafici, è possibile notare tendenze simili in IT e PB, visto che in tutti i casi si preferisce l’uso dell’allocutivo formale (“Lei” in IT e “o

*senhor/a senhora*” in PB). Si percepiscono, tuttavia, anche alcune differenze: se in italiano la preferenza per l’allocutivo formale è sempre al di sopra del 90% (addirittura 100% nella situazione “penna”), in portoghese non supera il 70%. Gli studenti possono riscontrare che i risultati dei grafici rispecchiano le prime conclusioni a cui si era giunti analizzando gli esempi di richieste all’inizio della lezione, ovvero, che in IT sembra esserci una maggiore uniformità quanto alle scelte sociopragmatiche considerate adeguate in determinati contesti situazionali, mentre in PB queste norme sociali sono apparentemente più flessibili (SANTORO e PORCELLATO, in preparazione).

Una volta giunti a queste prime conclusioni, gli studenti devono anche riflettere sulla rilevanza di queste tendenze per l’uso che si fa della lingua. Per esempio, se si chiede di identificare le strutture frequenti in questi tipi di richieste, probabilmente vengono identificate espressioni come “*com licença*” e “scusi”. Facendo un collegamento ai risultati emersi dalle fasi precedenti della lezione, si osserva che “*com licença*” può essere usato in situazioni sia formali sia informali, il che significa che il parlante non è tenuto a decidere a priori il tipo di allocutivo che vorrà utilizzare con l’interlocutore. Al contrario, l’uso di “scusi” o “mi scusi” esige necessariamente dal parlante una presa di posizione quanto al grado di formalità con cui rivolgersi all’altro (SANTORO e PORCELLATO, in preparazione). Sapendo che la confusione tra “scusa” e “scusi” costituisce un errore frequente tra gli apprendenti brasiliani (PORCELLATO, 2021), una riflessione su come le norme socioculturali si riflettono sull’uso linguistico potrebbe rendere questo tipo di informazione più saliente (FERRARI et al. 2015), con possibili risvolti anche sul processo di acquisizione e sulla competenza interculturale (LUNATI e SANTORO, 2020).

## 5. Discussione

Come è stato descritto, l’Attività 1 mira a promuovere la consapevolezza metapragmatica, sia in L1 che in L2, partendo dalla riflessione sugli aspetti che implicano la realizzazione della richiesta. In questo senso, in un primo momento, dai dati in PB, è possibile osservare che l’atto può essere realizzato tramite un’ampia gamma di forme linguistiche.

Osservare questo aspetto nella L1 può favorire, quindi, la percezione del fenomeno anche nella L2. Il contatto con la variazione presenta una prospettiva contraria alla supposizione naturalizzata che tutti i membri di un gruppo agiscono uniformemente nelle stesse condizioni contestuali (KASPER, 1995). In questo modo, l’attività didattica, come afferma Barron (2019, p. 453), “può preparare gli utenti della L2 all’*input* che ricevono nella comunità linguistica target e, quindi, influenzare la loro consapevolezza e uso delle risorse pragmatiche”<sup>12</sup>.

---

12 [...] *may prepare L2 users for the input they receive in the target speech community and thus*

Oltre alle varie forme che possono essere utilizzate per fare una richiesta, attraverso l'Attività 1, si osserva anche che, sia nella L1 sia nella L2, un atto principale (*head act*) può essere naturalmente accompagnato da altri atti (*supportive moves*) e da modificatori linguistici (BLUM-KULKA, et al., 1989; NUZZO, 2012). Tali risorse modulano la forza illocutoria, pertanto, possono caratterizzare la richiesta in termini di (in)direttezza e, conseguentemente, di cortesia.

Sebbene il rapporto tra (in)direttezza e cortesia sia relativamente complesso (BLUM-KULKA, 1987), studi che verificano gli effetti di questi fenomeni in diverse lingue e culture indicano che gli atti di tipo convenzionalmente indiretto sono considerati i più cortesi, ovvero, sono quelli che maggiormente proteggono la faccia dell'interlocutore, che si sente più "libero" di accettare o rifiutare ciò che gli viene chiesto (BLUM-KULKA, 1991; BLUM-KULKA, et al., 1989; FÉLIX-BRASDEFER, 2005). In questo modo, con l'attività proposta, si può riflettere sulla differenza tra atti più e meno diretti e, soprattutto, promuovere la consapevolezza riguardo agli effetti che risultano dalla loro realizzazione.

Inoltre, a partire da questo percorso, è possibile promuovere una riflessione globale sulle differenze e sulle somiglianze tra lingue e culture, sottolineando aspetti del contesto come ciò che definisce le scelte linguistiche. A questo proposito potrebbe essere valido includere in questa attività, oltre al rapporto tra gli interlocutori (amicizia), altri elementi contestuali come l'età, il genere, il ceto sociale, la regione, ecc., che possono fornire ulteriori spunti per una riflessione sull'uso sia della L1 che della L2. Un altro esito possibile e rilevante è poter far notare che gli elementi della lingua in uso, in quanto guidati da particolarità culturali, non devono essere giudicati come "giusti" o "sbagliati", ma valutati sulla base di una scala di adeguatezza (SANTORO e NASCIMENTO-SPADOTTO, 2020).

Il principale obiettivo dell'Attività 2, invece, è quello di riflettere sull'uso degli allocutivi in italiano e portoghese, sempre a partire da dati empirici raccolti in contesti specifici. Anche in questo caso, partire dal contesto d'uso è essenziale, dato che la scelta linguistica dell'allocutivo non ubbidisce a norme o regole precise, ma è determinata dall'evento comunicativo in cui viene operata (NUZZO e RASTELLI, 2009). Nell'attività si propone che gli studenti analizzino la scelta degli allocutivi in base alle tre situazioni – tutte di alta distanza sociale, portandoli così a considerare la relazione tra lingua e contesto. In questo modo, si cerca di promuovere la competenza pragmatica sia a livello pragmalinguistico, facendo osservare forme quali "Signore/*senhor*", "mi scusi", "*você*"; sia a livello sociopragmatico, facendo notare la variabile della distanza sociale, costante in tutte le situazioni. Nel proporre il confronto tra italiano e portoghese, la riflessione sociopragmatica tiene conto non solo del contesto situazionale, ma anche delle differenze cross-culturali. Infatti, notando le somiglianze tra le due lingue (cioè, la preferenza per l'uso dell'allocutivo formale), così come le differenze (ovvero, la maggior

---

*influence their awareness and use of [...] pragmatic features.*

flessibilità nell'uso degli allocutivi in portoghese rispetto all'italiano), si promuovono a livello metapragmatico anche considerazioni sulle norme socioculturali di determinate comunità (McCONACHY, 2013). Inoltre, questo tipo di "esplorazione linguistica" permette di considerare in modo approfondito le relazioni tra l' "io" e l' "altro" in diverse culture, aiutando a sviluppare la competenza interculturale degli apprendenti, come suggerito da Scarino e Liddicoat (2013). Quella che abbiamo proposto, sarebbe solo l'inizio di un'importante riflessione sull'uso degli allocutivi in italiano in portoghese. Infatti, nell'attività si considerano soltanto contesti situazionali di alta distanza sociale, ma, affinché la questione venga problematizzata in modo realmente complessivo, sarebbe importante considerare altri contesti d'uso, come le relazioni familiari o quelle tra professori e alunni (LUNATI e SANTORO, 2020).

Entrambe le attività qui presentate mirano a far riflettere sulle somiglianze e sulle differenze linguistiche tra il portoghese e l'italiano e, conseguentemente, tra la cultura brasiliana e quella italiana, promuovendo la competenza interculturale (LIDDICOAT, 2014). Rendersi conto delle analogie e, soprattutto, delle differenze tra la L1 e la L2 e le rispettive norme socioculturali può portare gli apprendenti a una maggiore consapevolezza degli aspetti pragmatici che, quando trasferiti da una lingua all'altra, possono provocare malintesi, o, come li definisce Thomas (1983), "fallimenti pragmatici". Il fatto di essere consapevoli di queste differenze linguistico-culturali di per sé non garantisce che si evitino *tout court* le incomprensioni nella comunicazione con l'altro, ma permette agli apprendenti di essere più preparati ad affrontare queste situazioni e a negoziare i significati nell'interazione (GUILHERME, 2002; McCONACHY, 2013).

## Considerazioni finali

L'obiettivo di ricerca del presente studio è proporre due attività didattiche, pensate per gli studenti brasiliani di italiano, sulla base di dati empirici in PB e IT relativi all'atto linguistico della richiesta.

Sulla base del confronto tra L1 e L2, l'obiettivo didattico della prima attività è quello di promuovere la riflessione sulle diverse strutture linguistiche che possono essere utilizzate nella realizzazione della richiesta e verificare come si configura l'atto in termini di (in)direttività. Nella seconda attività, sempre tramite il confronto tra PB e IT, l'obiettivo è far riflettere sui pronomi allocutivi e su come il contesto interazionale determina la scelta di utilizzare elementi più o meno formali in ciascuna delle lingue.

Come segnalato nella sezione precedente, le attività proposte, sebbene siano state sviluppate a partire da dati empirici, seguendo modelli didattici per l'insegnamento della pragmatica, possono presentare alcune limitazioni. In entrambe le attività, pur cercando di affrontare come gli elementi del contesto influenzino le scelte linguistiche dei parlanti, si presentano solo alcuni degli elementi contestuali, soprattutto la distanza sociale e il grado d'imposizione, trascurando

altri fattori contestuali importanti, come genere e età. Inoltre, come limite generale della ricerca, vale anche notare che le attività non sono state sperimentate in un contesto didattico reale e non includono l'oralità poiché sono state basate su DCT scritti.

È dunque auspicabile per il futuro che le proposte didattiche in questo contributo non solo vengano sperimentate in contesti didattici reali, ma che vengano inoltre messe a confronto con altri tipi di attività, come quelle presenti nei manuali, al fine di verificarne l'efficacia sulla consapevolezza metapragmatica e, di conseguenza, sullo sviluppo della competenza interculturale.

## Riferimenti

BALTHAZAR, L. L.; MENEGATTI, B. A. Leitura e interculturalidade no ensino de italiano como língua estrangeira no Centro de Línguas (Celin) da UFPR. *Revista De Italianística*, v. 42, 2021, p. 113-131. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-8281.i42p113-131>

BARRON, A. Norms and Variation in L2 Pragmatics. In: TAGUCHI, N. (org.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*. New York, NY: Routledge, 2019, p. 447-461.

BEACCO, J. C. Articuler les compétences langagières et les compétences culturelles/interculturelles dans l'enseignement des langues. In: CLAUDEL, C.; VON MÜNCHOW, P.; PORDEUS R.M.; PUGNIÈRE-SAAVEDRA, F.; TRÉGUER-FELTEN, G. (org.). *Cultures, discours, langues: nouveaux abordages*. Limoges: Editions Lambert-Lucas, 2013, p. 165-186.

BENNETT, J. M. (org.). *The Sage encyclopedia of intercultural competence*. Los Angeles: Sage Publications, 2015.

BLUM-KULKA, S. Indirectness and politeness in requests: Same or different? *Journal of Pragmatics*, v. 11, n. 2, 1987, p. 131-146. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(87\)90192-5](https://doi.org/10.1016/0378-2166(87)90192-5).

BLUM-KULKA, S. Interlanguage Pragmatics: The Case of Requests. In: PHILLIPSON, R.; FÆRCH, C. (org.). *Foreign/second language pedagogy research: a commemorative volume for Claus Færch*. Clevedon, Avon, England; Philadelphia: 1991, p. 255-272.

BLUM-KULKA, S.; HOUSE, J.; KASPER, G. *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, New Jersey: Alex Publishing Corporation, 1989.

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon; Philadelphia: Multilingual Matters, 1997.

CONSIGLIOD'EUROPA (org.). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.



- CRYSTAL, D. *A dictionary of linguistics and phonetics*. 6a ed. Oxford: Blackwell, 2008. [1a ed.: 1997].
- ESLAMI-RASEKH, Z. Raising the pragmatic awareness of language learners. *ELT Journal*, v. 59, n. 3, 2005, p. 199-208. <https://doi.org/10.1093/elt/cci039>.
- FÉLIX-BRASDEFER, J. C. Indirectness and Politeness in Mexican Requests. In: EDDINGTON, D. (org.). *Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2005, p.66-78
- FERRARI, S.; NUZZO, E.; ZANONI, G. Sviluppare le competenze pragmatiche in L2 in rete: problemi teorici e soluzioni pratiche nella progettazione dell'ambiente multimediale LIRA. In: CERVINI, C. (org.). *Interdisciplinarietà e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*. Bologna: Quaderni del CeSLiC, 2016, p. 5-20.
- FRANGIOTTI, G.A.; MHEREB, A. L. de A. Interculturalidade no ensino de italiano: um relato sobre a formação de professores no município de São Paulo. *Revista De Italianística*, v. 42, p.44-63, 2021. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-8281.i42p44-63>
- GAZZONI, Sandra. *A competência intercultural no ensino do italiano como língua estrangeira: da teoria à sala de aula*. 2014. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Italianas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 278 f., 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-19052015-162738/>>.
- GUILHERME, M. Comunicação intercultural, globalidade e diversidade. *Revista de Humanidades e Tecnologias, Dossier Línguas e Culturas*, v. 6, 7, 8, 2002, p. 195-198
- HAVERKATE, H. *La cortesía verbal: estudio pragmalingüístico*. Madrid: Editorial Gredos, 1994.
- ISHIHARA, N. (con COHEN, A. D.). *Teaching and learning pragmatics: where language and culture meet*. 2a ed. New York, NY; Abingdon, Oxon: Routledge, 2022. [1a ed.: 2010]
- KASPER, G. Pragmatic transfer. *Interlanguage studies bulletin (Utrecht)*, v. 8, n. 3, 1992, p. 203-231.
- KASPER, G. Wessen Pragmatik? Für eine Neubestimmung fremdsprachlicher Handlungskompetenz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, v. 6, n. 1, 1995, p. 69-94.
- KASPER, G. Data collection in pragmatics. In: SPENCER-OATEY, H. (org.). *Culturally speaking*. 2a ed. New York: Continuum, 2008, p. 316–341.
- KONDO, S. Effects on Pragmatic Development Through Awareness-raising Instruction: Refusals by Japanese EFL Learners. In: ALCÓN SOLER, E.; MARTÍNEZ FLOR, A. (org.). *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing (Second Language Acquisition)*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2008. <https://doi.org/10.21832/9781847690869>.
- LIDDICOAT, A. J. Pragmatics and intercultural mediation in intercultural language learning. *Intercultural Pragmatics*, v. 11, n. 2, 2014, p. 259-277. <https://doi.org/10.1515/ip-2014-0011>.

LIDDICOAT, A.; SCARINO, A. *Intercultural Language Teaching And Learning*. Hoboken, N.J: Wiley-Blackwell, 2013.

LUNATI, M.; SANTORO, E. Transfer pragmatico e allocutivi in italiano: apprendenti brasiliani e parlanti nativi a confronto. *Italiano LinguaDue*, v. 12, n. 1, 2020, p. 237-258. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/13756>.

McCONACHY, T. Raising sociocultural awareness through contextual analysis: some tools for teachers. *ELT Journal*, v. 63, n. 2, 2008, p. 116-125. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn018>.

McCONACHY, T. A place for pragmatics in intercultural teaching and learning. In: DERVIN, F.; LIDDICOAT, A. J. (org.). *Linguistics for Intercultural Education*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 2013, p. 71-85.

McCONACHY, T. L2 Pragmatics as 'Intercultural Pragmatics': Probing sociopragmatic aspects of pragmatic awareness. *Journal of Pragmatics*, v. 151, 2019, p. 167-176. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.02.014>.

NUZZO, E. *Imparare a fare cose con le parole: richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*. Perugia: Guerra Edizioni, 2007.

NUZZO, E. Imparare ad agire in italiano L2: uno studio con giovani immigrate. In: NUZZO, E.; GAUCI, P. *Insegnare la pragmatica in italiano L2: Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. 1a ed. ed. Roma: Carocci editore, 2012, p. 45-74.

NUZZO, E. La pragmatica nei manuali di italiano L2: una prima indagine sull'atto linguistico del ringraziare. *Revista de Italianística*, v. 26, 2013, p. 5-29. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-8281.v2i26p5-29>.

NUZZO, E. Comparing Textbooks and TV Series as Sources of Pragmatic Input for Learners of Italian as a Second Language: The Case of Compliments and Invitations. In: GESUATO, S.; BIANCHI, F.; CHENG, W. (org.). *Teaching, learning and investigating pragmatics: principles, methods and practices*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015, p. 85-108.

NUZZO, E. 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. (org.). *Pragmatica E Interculturalità in Italiano Lingua Seconda*. Firenze: Franco Cesati, 2016, p. 15-27.

NUZZO, E.; RASTELLI, S. Didattica acquisizionale e cortesia linguistica in italiano L2. *Cuadernos de Filología Italiana*, v. 16, 2009, p. 13-30.

NUZZO, E.; GAUCI, P. Method effects in ILP classroom research: Evidence from a study on request modifiers in L2 Italian. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 1, v. 43, n. 1, 2014, p. 153-167.

PAULETTO, F. L'analisi della conversazione per valutare l'autenticità dei materiali audio per l'insegnamento dell'italiano L2: una proposta metodologica. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, v. 7, n. 2, 2020, p. 28-50. <http://doi.org/10.21283/2376905X.12.216>.

PORCELLATO, A. M. Teaching and learning how to make requests in different contexts in Italian as a foreign language: The case of beginner learners in Brazil. *Instructed Second Language Acquisition*, v. 5, n. 1, 2021, p.128-160. <https://doi.org/10.1558/isla.18240>.

PORTERA, A. *Manuale di pedagogia interculturale: risposte educative nella società globale*. Place of publication not identified: Laterza, 2020.

RILEY, P. “Well don’t blame me” On the interpretation of pragmatic errors. In: OLEKSY, W. (org.). *Contrastive Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 1989, p. 231-249.

ROSE, K. R.; KASPER, G. *Pragmatics in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 2001.

SANTORO, E. Lo sviluppo della competenza pragmatica in italiano L2: un esperimento a partire da un corso online. In: RÜCKL, M.; SANTORO, E.; VEDDER, I. (org.). *Contesti di apprendimento di italiano L2: Tra teoria e pratica didattica*. Firenze: Franco Cesati, 2013, p. 27-42.

SANTORO, E.; NASCIMENTO SPADOTTO, L. Diversi modi di valutare la competenza pragmatica in L2: uno studio con apprendenti brasiliani di italiano. *Valutazione e misurazione delle produzioni orali e scritte in italiano lingua seconda*. Firenze: Franco Cesati, 2020, p. 59-70.

SANTORO, E.; SILVA, L. A. DA; KULIKOWSKI, M. Z. Estudar pedidos na perspectiva da Pragmática cross-cultural. In: SANTORO, E.; SILVA, L. A. da; KULIKOWSKI, M. Z. (Orgs.) *Estudos em Pragmáticas: atos de fala em português, italiano, espanhol e inglês*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2021, p.13-36. <https://doi.org/10.11606/9786587621661>.

SANTORO, E.; PORCELLATO, A. M. Escolhas linguísticas e valores culturais na construção interacional de pedidos de brasileiros e italianos. *Linguagem em (Dis)curso*, em preparação.

SPITZBERG, B. H.; CHANGNON, G. Conceptualizing Intercultural Communication Competence. In: DEARDORFF, DARLA K. (org.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage, 2009, p. 2-52.

TAGUCHI, N. Interlanguage pragmatics. In: BARRON, A.; GRUNDY, P.; YUEGUO, G. (org.). *The Routledge Handbook of Pragmatics*. Oxford/New York: Routledge, 2017, p. 153-167.

THOMAS, J. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, v. 4, n. 1, 1983, p. 91-112. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.91>.

Recebido em: 28/06/2022 (versão atualizada: 17/10/2022

Aprovado em: 10/10/2022