

Volume 4, Issue 2, December 2017

EJournal **AILL**

**EuroAmerican Journal of
Applied Linguistics and Languages**

**Special Issue
Pragmatica dell'italiano
come lingua seconda/straniera**

**Guest Editors
Elena Nuzzo and Elisabetta Santoro**

EJournalAL

EuroAmerican Journal of
Applied Linguistics
and Languages

Volume 4, Issue 2, December 2017 pages i-145

Copyright © 2017.
This work is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License.

ISSN 2376-905X

DOI <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.7>

Guest Editors

Elena Nuzzo and Elisabetta Santoro

Editors in Chief

Laura Di Ferrante | Elisa Gironzetti

Associate Editor

Katie Bernstein

Editorial Team

Co-Editors in Chief	Laura Di Ferrante	Università degli studi Roma Tre, Italia
	Elisa Gironzetti	University of Maryland, USA
Associate Editor	Katie A. Bernstein	Arizona State University, USA
Guest Editors for this issue	Elena Nuzzo	Università degli studi Roma Tre, Italia
	Elisabetta Santoro	Universidade de São Paulo, Brazil
Board		
	Laura Alba-Juez	Universitat Autònoma de Barcelona, España UNED, España
	Lucía Aranda	University of Hawaii, USA
	Janice Aski	The Ohio State University, USA
	Salvatore Attardo	Texas A&M University—Commerce, USA
	Sonia Bailini	Università Cattolica di Milano, Italia
	Paolo Balboni	Università Ca' Foscari, Italia
	Nancy Bell	Washington State University, USA
	Flavia Belpoliti	Texas A&M University—Commerce, USA
	Diana Boxer	University of Florida, USA
	Hugo Bowles	University of Rome Tor Vergata
	Antonio Briz	Universidad de Valencia, España
	Steven Brown	Youngstown State University, USA
	Maria Vittoria Calvi	Università degli Studi di Milano, Italia
	Richard Cauldwell	Speech in Action, UK
	Rubén Chacón-Beltrán	UNED, España
	Marina Chini	Università degli Studi di Pavia, Italia
	Viviana Cortés	Georgia State University, USA
	Lidia Costamagna	Università per Stranieri di Perugia, Italia
	Eric Friginal	Georgia State University, USA
	Giuliana Garzone	Università degli Studi di Milano, Italia
	Carlo Guastalla	Alma Edizioni, Italia
	Joaquim Llisteri	Universitat Autònoma de Barcelona, España
	Okim Kang	Northern Arizona University, USA
	Francisco Matte Bon	Università degli Studi Internazionali di Roma, Italia
	Javier Muñoz-Basols	University of Oxford, UK
	Amanda Murphy	Università Cattolica di Milano, Italia
	Xose A. Padilla	Universidad de Alicante, España
	Susana Pastor Cesteros	Universidad de Alicante, España
	Lucy Pickering	Texas A&M University—Commerce, USA
	Maria Elena Placencia	Birkbeck, University of London, UK
	Diana Popa	Universitatea Dunărea de Jos din Galați, România
	Elisabetta Santoro	Universidade de São Paulo, Brasil
	Israel Sanz-Sánchez	West Chester University, USA
	Laurel Stvan	University of Texas at Arlington, USA
	Ron Thompson	Brock University, Canada
	Paolo Torresan	Alma Edizioni, Italia
	Eduardo Urios-Aparisi	University of Connecticut, USA
	Graciela E. Vázquez Costabeber	Freie Universität Berlin, Bundesrepublik Deutschland
	Massimo Vedovelli	Università per Stranieri di Siena, Italia
	Veronica Vegna	The University of Chicago, USA
	Miriam Voghera	Università degli Studi di Salerno, Italia
	Manuela Wagner	University of Connecticut, USA

Coordinators of the Editorial Staff	Manuel José Aguilar Ruiz Emily Linares Luca Morazzano Consuelo Valentina Riso
Translators and Proofreaders	Eric Ambroso Kathryn Baecht Ombretta Bassani Monica Rita Bedana Cynthia Berger Marilisa Birello Massimiliano Bonatto Valeria Buttini Emilio Ceruti Geoffrey Clegg Vinicio Corrias Rocío García Romero David Giménez Folqués Beth Hepford Sara Kangas Bill Lancaster Alberto Miras Fernández Marta Pilar Montañez Mesas Angela Mura John A. Tkac Weihua Zhu
Communication Staff	Shigehito Menjo Roberta Vassallo Nabiha El Khatib

All the articles in this issue underwent double blind peer review processes.
We thank the anonymous reviewers who contributed to the quality of this issue.

Table of contents

Introduction	<p>Apprendimento, insegnamento e uso di competenze pragmatiche in italiano L2/LS: la ricerca a partire dagli anni Duemila Elena Nuzzo and Elisabetta Santoro</p>	1-27
Articles	<p>Politeness norms: a pilot study on the accomplishment of apologies by learners of Italian Talia Walker</p> <p>“Ciao Prof!” La pragmatica del saluto negli apprendenti di madrelingua tedesca Sara Colombo</p> <p>Politeness strategies in complaints in Italian: A study on IFL learners and Italian native speakers Eleonora Marocchini</p> <p>La protesta in italiano L2: un caso di autoapprendimento della pragmatica Anna Vittoria Ottaviani and Ineke Vedder</p> <p>Cancelar una cita como estrategia de rechazo postergado: resultados e implicaciones didácticas de un estudio transcultural Diego Cortés Velásquez</p>	<p>28-48</p> <p>49-74</p> <p>75-96</p> <p>97-114</p> <p>115-134</p>
Reviews	<p>Santoro, Elisabetta & Vedder, Ineke (a cura di). (2016). Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda. Firenze, Italia: Franco Cesati Editore. Ada Valentini</p> <p>Chini, Marina (a cura di). (2015). Il parlato in (italiano) L2: aspetti pragmatici e prosodici. [(Italian) L2 spoken discourse: Prosodic and pragmatic aspects] Milano, Italia: Franco Angeli. Jacopo Torregrossa</p>	<p>135-139</p> <p>140-145</p>

Apprendimento, insegnamento e uso di competenze pragmatiche in italiano L2/LS: la ricerca a partire dagli anni Duemila

ELENA NUZZO^{a*}, ELISABETTA SANTORO^b

^aUniversità degli Studi Roma Tre

^bUniversidade de São Paulo

Received 24 November 2017; received in revised form 16 December 2017; accepted 21 December 2017

ABSTRACT

IT L'attenzione alla componente pragmatica nell'ambito dell'apprendimento e dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda è un fenomeno molto giovane, che si sta però sviluppando con una certa vivacità: nasce da qui l'idea di dedicare un numero monografico di *E-JournALL* alla pragmatica dell'italiano L2/LS. In questo contributo introduttivo si offre una panoramica degli studi che, a partire dagli anni Duemila, si sono occupati di apprendimento, insegnamento e uso dell'italiano L2/LS in relazione a fenomeni pragmatici, con particolare attenzione alle due aree tematiche che hanno ricevuto maggiore attenzione: la realizzazione di atti linguistici e i segnali discorsivi utili alla gestione della testualità e dell'interazione. Si propone poi una rapida ricognizione di ricerche che affrontano altri ambiti tematici connessi alla pragmatica dell'italiano L2, come per esempio la struttura informativa degli enunciati o i meccanismi che regolano la conversazione. A conclusione di questa panoramica si mostrerà come i lavori raccolti nel presente numero speciale si inseriscono nel quadro delineato contribuendo ad ampliare la ricerca sulla pragmatica dell'italiano L2/LS.

Parole chiave: PRAGMATICA, ITALIANO L2/LS, ATTI LINGUISTICI, SEGNALI DISCORSIVI

EN The attention paid to pragmatics in the teaching and learning of Italian as a second language is a recent phenomenon. This young but lively area of research has inspired the present special issue of *E-JournALL*. This introductory essay offers a survey of studies since year 2000 that have dealt with the learning, teaching, and use of Italian as an L2/FL in relation to pragmatic phenomena, with special attention to the two sub-fields that have received the greatest attention: the realization of linguistic acts, and useful discourse markers for the management of textuality and interaction. This is followed by a brief recognition of research that tackles other topics related to the pragmatics of L2 Italian, for example the information structure of utterances, or the mechanisms that regulate conversation. The conclusion of this overview will demonstrate how the papers brought together in this issue fit into and simultaneously contribute to the expansion of research on Italian L2/FL pragmatics.

Key words: PRAGMATICS, ITALIAN L2/FL, SPEECH ACTS, DISCOURSE MARKERS

ES La atención que se presta al componente pragmático en la enseñanza/aprendizaje del italiano como segunda lengua es un fenómeno muy reciente y que, sin embargo, se está desarrollando con cierta intensidad; de aquí nace la idea de dedicar una monografía de *E-JournALL* a la pragmática del italiano como L2/LE. En esta introducción nos centramos en el abanico de estudios que, a partir del año 2000, se han ocupado del aprendizaje, enseñanza y uso del italiano como L2/LE relacionándolo con fenómenos pragmáticos y centrando la mirada en las dos áreas temáticas que más atención han recibido: la realización de actos lingüísticos y los marcadores discursivos útiles para gestionar la textualidad y la interacción. Proponemos, además, una incursión rápida en las investigaciones que se ocupan de otros temas relacionados con la pragmática del italiano como L2, como, por ejemplo, la estructura informativa de los enunciados o los mecanismos que rigen la conversación. Para terminar esta panorámica, enseñaremos de qué manera las tareas recogidas en este número especial se insertan en el marco esbozado y contribuyen a ensanchar la investigación sobre la pragmática del italiano como L2/LE.

Palabras clave: PRAGMÁTICA, ITALIANO COMO L2/LE, ACTOS DE HABLA, MARCADORES DEL DISCURSO

* Contatto: elena.nuzzo@uniroma3.it

1. Introduzione¹

In un contributo di qualche anno fa apparso su un volume intitolato *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio* (Iannàccaro, 2013), tre studiose appartenenti al gruppo di lavoro² cui si deve la nascita della ricerca sull'acquisizione dell'italiano come lingua seconda affermavano che “solo recentemente anche in Italia e per l'italiano L2 le prospettive di studio della pragmatica e dell'interazione in seconda lingua hanno iniziato a riscuotere un certo interesse” (Giacalone Ramat, Chini, & Andorno 2013, p. 172). Un paio di anni dopo, Chini (2015, p. 14) ribadiva che “la dimensione pragmatica delle interlingue, pur essendo da tempo presente negli studi di L2, è stata tematizzata in modo specifico e più sistematico soprattutto dagli anni '90 a livello internazionale . . . , in area italiana solo in anni recenti”. L'attenzione alla componente pragmatica nell'ambito dell'apprendimento e dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda è dunque un fenomeno molto giovane, che si sta però sviluppando con una certa vivacità. Abbiamo pertanto ritenuto opportuno stimolare l'ampliamento degli studi in questo settore con il contributo di esperti che a vario titolo si occupano di didattica dell'italiano a stranieri, anche perché siamo convinte che l'insegnamento della pragmatica debba fondarsi sui risultati della ricerca e non, come troppo spesso ancora accade, sulle intuizioni degli insegnanti e degli autori di libri di testo (Bettoni, 2006; Boxer, 2003). Nasce da queste riflessioni l'idea di dedicare un numero monografico di E-JournALL alla pragmatica dell'italiano L2/LS.

Individuare nella produzione di un parlante non nativo un errore morfosintattico o lessicale è piuttosto facile anche per chi non si occupa di apprendimento e insegnamento delle lingue; riconoscere una inadeguatezza pragmatica, invece, può risultare difficile persino per un insegnante, soprattutto nel caso in cui la lingua che insegna non sia quella materna (Nuzzo, 2011). Accade quindi spesso che gli usi linguistici pragmaticamente inappropriati per una certa lingua-cultura non vengano colti come tali dal parlante nativo di quella lingua-cultura, ma siano percepiti come manifestazioni del carattere (personale o 'etnico') dell'interlocutore non nativo. I *pragmatic failures* (Thomas, 1983) dei parlanti non nativi generano quindi facilmente incomprensioni e malintesi che possono compromettere la relazione tra le due parti e anche rafforzare stereotipi e pregiudizi. Il rischio di un'interpretazione caratteriale del mancato rispetto delle consuetudini pragmatiche da parte dei parlanti non nativi tende a crescere in maniera direttamente proporzionale al loro livello di competenza in L2: quando il parlante nativo avverte nell'interlocutore non nativo una buona padronanza grammaticale e lessicale della lingua tende ad attribuire le “stranezze” pragmatiche a caratteristiche della persona piuttosto che a questioni di competenza linguistico-comunicativa (Gass & Selinker, 2008, p. 288). È quindi importante che i docenti di L2/LS acquisiscano consapevolezza della dimensione pragmatica della lingua che insegnano, e siano in grado di guidare gli allievi alla scoperta dei fenomeni linguistici che appartengono a tale dimensione (Santoro, 2013). Un'altra ragione per la quale appare opportuno fare oggetto di insegnamento gli aspetti pragmatici della lingua obiettivo quando si progetta un intervento didattico è la difficoltà di sviluppare spontaneamente la competenza pragmatica nella L2. Come riporta Bardovi-Harlig (2001, p. 29), diversi studi rivelano come gli apprendenti ai quali non viene offerto alcun insegnamento nella pragmatica della L2 tendano ad avere problemi nell'usare la lingua obiettivo in modo appropriato al contesto comunicativo, anche se si trovano in situazioni di immersione linguistica. Alcuni autori (per es. Rose, 2005) suggeriscono che la difficoltà ad acquisire in modo spontaneo gli aspetti pragmatici della L2 dipenda dal fatto che il rapporto tra le funzioni pragmatiche e i fattori contestuali cui sono connesse spesso non risulta abbastanza saliente per gli apprendenti, e quindi rischia di passare inosservato anche dopo una lunga esposizione all'*input* in assenza di un intervento didattico che stimoli il *noticing*. Quando poi ci si trova in contesto di lingua straniera, e quindi il contatto con la lingua obiettivo è pressoché limitato alla lezione scolastica, l'insegnamento della pragmatica risulta ancora più necessario (Kasper, 2001).

Nei paragrafi che seguono cercheremo di offrire una panoramica³ degli studi che a partire dagli anni Duemila sono stati dedicati all'apprendimento, all'insegnamento e all'uso dell'italiano come L2 in relazione a fenomeni pragmatici, concentrandoci in particolare sulle due aree tematiche che hanno ricevuto maggiore attenzione: i mezzi di espressione necessari per la realizzazione di specifici atti linguistici e i segnali discorsivi utili alla gestione della testualità e dell'interazione, specialmente quella orale. Dedicheremo poi un paragrafo

¹ Il contributo è frutto della stretta collaborazione tra le autrici; per quanto riguarda la stesura materiale, E. Nuzzo è responsabile dei §§ 1, 3, 4 e 5, E. Santoro del § 2.

² Ci riferiamo al gruppo del noto Progetto di Pavia.

³ Non abbiamo alcuna pretesa di esaustività. Ci scusiamo quindi con coloro che, pur essendosi occupati dei temi affrontati qui, non risultano inclusi nella presente rassegna. Abbiamo inoltre intenzionalmente escluso lavori non pubblicati (per esempio tesi di laurea o di dottorato) o in corso di stampa.

a una rapida ricognizione di ricerche che affrontano altri ambiti tematici connessi alla pragmatica dell'italiano L2, come per esempio gli strumenti linguistici che permettono di organizzare la struttura informativa degli enunciati, i meccanismi che regolano la conversazione o la riflessione sulle competenze pragmatiche in generale, e sulla loro valutazione. Trasversale alle diverse aree di interesse appena menzionate è il tema della cortesia linguistica che, come vedremo, viene toccato in maniera più o meno esplicita in molti degli studi presi in considerazione nella nostra rassegna.

Come emergerà nella presentazione dei singoli lavori, in alcuni casi la ricerca su questi temi rientra nell'ambito della pragmatica interlinguistica (o delle interlingue) e adotta una prospettiva acquisizionale, con osservazioni longitudinali o trasversali che mirano a rendere conto della componente evolutiva nelle varietà d'apprendimento, oppure comparativa, con il confronto tra il comportamento linguistico dei parlanti non nativi e quello dei nativi, o ancora didattica, con focalizzazione sul ruolo dell'insegnamento nello sviluppo di determinate competenze pragmatiche. In altri casi si preferisce invece una prospettiva contrastiva, spesso realizzata come confronto tra il comportamento linguistico di due popolazioni di parlanti che rappresentano rispettivamente la lingua d'origine e la lingua obiettivo in un possibile percorso di apprendimento (pragmatica cross- o transculturale), oppure come analisi della comunicazione verbale tra parlanti nativi e non nativi della lingua oggetto di interesse (pragmatica interculturale).

Sono queste le prospettive di indagine che abbiamo suggerito nel lanciare l'invito alla partecipazione al presente numero speciale. A conclusione della nostra panoramica sugli studi a partire dagli anni Duemila, vedremo dunque come i lavori raccolti nel numero speciale si inseriscono nel quadro delineato contribuendo ad ampliare la ricerca sulla pragmatica dell'italiano L2/LS.

2. Gli atti linguistici

Una parte della nostra ricognizione di studi che riguardano la pragmatica nell'ambito dell'apprendimento e dell'insegnamento dell'italiano L2/LS è stata dedicata, come si è detto, ai lavori che prendono come riferimento la teoria degli atti linguistici che scioglie l'iniziale dicotomia postulata da Austin tra constatativi e performativi in favore di un'idea più generale di atto linguistico dotato di forza illocutoria (Austin, 1962). L'atto linguistico presuppone dunque un "agire" – e anche un "far agire", come afferma Kerbrat-Orecchioni (2001) – che va oltre il semplice significato per osservare, tra le altre cose, l'intenzione comunicativa dei parlanti e analizzare la dimensione interazionale del linguaggio. A partire dalle riflessioni e dagli approfondimenti intorno al concetto di atto linguistico, la pragmatica si consolida come disciplina, riconoscendo un'unità di analisi che consente di classificare e quindi di differenziare. I successivi studi di Searle (1969, 1976, 1979), oltre a proseguire quelli iniziati dal suo predecessore, fanno passi avanti proprio in questa direzione. In Italia un importante contributo è stato dato da Sbisà (2001, 2002, 2009 [1989]) con la sua proposta per la classificazione degli atti linguistici e la sua analisi sul ruolo dell'interazione.

Anche nell'ambito della pragmatica che si occupa del confronto tra più lingue, dell'insegnamento e dell'apprendimento di una seconda lingua e dell'interazione tra parlanti nativi e non nativi, uno dei punti di partenza usati con maggiore frequenza è quello dell'atto linguistico, che permette di delimitare uno spazio di osservazione e di muoversi alla ricerca di ricorrenze, analogie e differenze tra i diversi gruppi studiati. Tra i vantaggi di approcci di questo tipo si può annoverare il fatto che facilitano il confronto e offrono la possibilità di rendere meno disomogenee le prospettive adottate dai diversi studiosi.

Per questi studi vale quanto si è già evidenziato in precedenza: sono stati svolti esaminando l'evoluzione di parlanti non nativi in contesti di apprendimento spontaneo (come in Nuzzo, 2007a) nell'acquisizione di competenze per la realizzazione di determinati atti linguistici; oppure verificando l'effetto di determinate strategie didattiche (per es. Gauci, 2012); o ancora osservando se l'autoapprendimento modifica le realizzazioni degli apprendenti (Santoro, 2013).

La ricognizione mostra – e lo rivedremo in dettaglio di seguito – che l'atto linguistico ad oggi più studiato è la richiesta, probabilmente perché si tratta di un atto che, per dirla con Brown e Levinson (1987), è minaccioso per la faccia (è un *Face Threatening Act* - FTA) visto che mette in gioco tanto la faccia positiva del parlante quanto quella negativa dell'interlocutore, stimolando quindi in modo particolare l'uso di accorgimenti che confluiscono in quello che si è soliti chiamare mitigazione (come preferisce Caffi, 1999, 2001, 2007) o attenuazione (si veda Briz & Albelda, 2013) spesso interpretata come manifestazione di cortesia linguistica, pur non avendo sempre e soltanto questa funzione.

Briz e Albelda individuano quelli che, a loro giudizio, sono i tre grandi obiettivi dell'attenuazione: (1) *autoprotezione*, quando il parlante vuole tutelarsi, evitando o riducendo il suo legame con quanto afferma; (2) *prevenzione*, quando l'intenzione è prevenire una possibile minaccia all'immagine dell'altro al fine di

raggiungere un obiettivo o di evitare conflitti; (3) *riparazione*, quando l'obiettivo è riparare una minaccia all'immagine dell'altro o una intromissione nello spazio altrui (Briz & Albelda, 2013, p. 302-303). Detto questo, è evidente che solo quando entrano in gioco sia l'io che il tu si può parlare di cortesia, visto che la cortesia è "una cosa a due", potremmo dire prendendo spunto da quanto afferma lo stesso Briz (2003, p. 26), così che non sempre la mitigazione coincide con la cortesia. Diminuire la forza illocutoria può infatti rispondere, oltre che a preservare le relazioni sociali, anche a soddisfare bisogni pratici, ovvero, aumentare le possibilità di vedere andare a buon fine l'atto linguistico realizzato (una richiesta esaudita, una protesta che sortisce effetto, una richiesta di scuse che viene accettata ecc.), o bisogni identitari, spesso definiti proprio in base alle caratteristiche di ogni lingua e cultura.

Il campo è ampio e gli studi che sono stati realizzati sul tema sono numerosi, ma qui ci basterà ricordare che la mitigazione si realizza attraverso l'uso di elementi che intervengono per modificare la forza illocutoria dell'atto linguistico. Negli studi presi in esame, si tratta di categorie frequentemente utilizzate come base per l'analisi e come strumenti che permettono di osservare e valutare non solo il grado di competenza pragmatica, ma anche la percezione di certi atti linguistici. Una classificazione adattata per l'italiano da Nuzzo (2007a) è quella elaborata per il noto progetto *Requests and Apologies: Cross-Cultural Speech Act Realization Patterns* (CCSARP) (Blum-Kulka, House, & Kasper, 1989) che, come dice il titolo, si è occupato di due atti linguistici, le richieste e le scuse, confrontando lingue tra cui l'inglese, il francese, il tedesco e l'ebraico, per provare a scoprire in che modo si differenziavano tra loro e in quali aspetti presentavano eventuali somiglianze. Nella classificazione utilizzata per CCSARP, ripresa nella maggior parte delle ricerche sul tema, si distinguono atto principale (*head act*) e atti di supporto (*supportive moves*) o sotto-atti e si osserva la presenza e l'uso dei modificatori, che possono essere interni o esterni all'atto principale e sono suddivisi in diverse categorie (morfosintattici, lessicali, discorsivi).

Altri atti linguistici presi in considerazione con una certa frequenza per gli studi empirici sono le scuse e le proteste. Anche per questi atti linguistici vale quanto detto per le richieste: si tratta di atti minacciosi per la faccia che creano quindi situazioni in cui si può prevedere una forte presenza di strategie di mitigazione. Oltre a richieste, scuse e proteste, sono stati realizzati in maniera piuttosto isolata studi sui complimenti (De Marco, 2011), su complimenti e inviti (Nuzzo, 2015a) e sui ringraziamenti (Nuzzo, 2013). È recente l'inizio di ricerche sulle disdette (Cortés Velásquez & Nuzzo, 2017) che ha adottato una prospettiva cross-culturale (inizialmente confrontando italiano e spagnolo colombiano e, in maniera meno sistematica, anche altre lingue), ma riflettendo sulle ricadute didattiche anche per l'italiano L2 di uno studio che osserva differenze e analogie tra due o più lingue o culture.

In seguito descriveremo brevemente e in ordine cronologico di pubblicazione gli studi che rientrano nelle categorie citate. Una tabella riassuntiva alla fine di questa sezione (Tabella 1) ha lo scopo di ricapitolare quanto si dirà, soprattutto riguardo a atti linguistici studiati, distribuzione geografica degli studi e tipo di dati utilizzati.

Sono ancora rari – e per questa ragione non verranno presentati in modo più dettagliato – gli studi che uniscono allo studio degli atti linguistici la componente prosodica come accade per esempio in De Meo e Pettorino (2011), Maffia (2015), Vitale, Pellegrino, De Meo e Rasulo (2015), Vigliano, Yoshimoto e Pellegrino, (2016) e Vitale, Boula de Mareüil e De Meo (2017). Gli atti linguistici studiati in questa prospettiva sono ancora le richieste, ma anche ordini, concessioni, domande e asserzioni. In questi studi si presentano i risultati di ricerche sperimentali che analizzano lo sviluppo della competenza prosodico-pragmatica in L2, confrontando i dati di parlanti nativi e non nativi. Oltre a condurre analisi spettroacustiche, i ricercatori hanno eseguito anche test di riconoscimento dell'atto linguistico prodotto.

Iniziamo la descrizione dallo studio di Nuzzo (2006) che fa riferimento già nell'introduzione alla mancanza di ricerche dedicate agli atti linguistici che si siano occupati di italiano L2. Il lavoro apre quindi un nuovo filone utilizzando dati elicitati tramite *role play* aperti spontanei, così denominati perché, pur prevedendo un ruolo A e un ruolo B, non imponevano limiti di tempo né presupponevano cambiamenti di identità. Le partecipanti sono tre apprendenti intermedie di italiano residenti in Italia con le quali sono state realizzate diverse registrazioni a intervalli di circa tre settimane nell'arco di cinque mesi. Per il confronto è stato utilizzato un corpus di parlanti nativi composto da 81 interazioni dialogiche. Il corpus completo comprende proteste, scuse e richieste ed è stato utilizzato in maniera parziale e analizzando diversi aspetti in questo e nei due studi successivi. In questo primo lavoro l'autrice si dedica solo alle proteste che vengono qui osservate sulla base di una classificazione dei possibili sotto-atti e dei modificatori (mitigatori e rafforzatori). Sono stati identificati nove sotto-atti suddivisi in due gruppi a seconda che prevedessero o meno l'esplicita attribuzione di responsabilità all'interlocutore. I dati mostrano che le tre informanti, abbandonato lo status

iniziale di “weak complainer” (Trosborg, 1995), producono in un primo momento proteste che risultano, seppure in misura diversa, piuttosto aggressive. Ciò avviene, da una parte, perché all’interlocutore si attribuisce responsabilità diretta dell’evento per il quale si protesta, dall’altra, per lo scarso uso di mitigatori che i parlanti nativi adoperano invece con frequenza. Nelle successive osservazioni l’aggressività tende a diminuire, anche perché si impara a usare in modo più equilibrato mitigatori e rafforzatori. Si nota, tuttavia, che non si superano certi stadi, probabilmente perché gli elementi più frequentemente usati dai parlanti nativi per mitigare la forza illocutoria delle proteste sono segnali discorsivi, sempre di difficile riconoscimento e apprendimento da parte dei parlanti non nativi.

All’analisi delle proteste si unisce anche quella delle richieste e delle scuse nel secondo studio di Nuzzo (2007a). I dati mostrano un progressivo avvicinamento delle tre apprendenti alle caratteristiche dei tre atti linguistici di parlanti nativi, con le scuse che sembrano presentare minori difficoltà e le proteste che sono invece tendenzialmente più complesse da gestire. L’autrice attribuisce al grado di maggiore o minore convenzionalizzazione dei tre atti il diverso comportamento delle apprendenti e osserva che le loro maggiori difficoltà, ma anche i più evidenti progressi, si riscontrano nell’uso dei modificatori della forza illocutoria interni all’atto principale, con una preferenza per quelli lessicali. Pur non riuscendo a ipotizzare effettivi stadi di acquisizione, la ricerca verifica che, in genere, la grammatica precede la pragmatica, sebbene non sia possibile affermarlo per tutte le forme che compaiono nei dati analizzati.

Nel terzo studio di Nuzzo (2007b) si prende in esame la gestione dell’intero scambio comunicativo al fine di verificare come si trasforma nel tempo la capacità di organizzare l’interazione per raggiungere lo scopo comunicativo. In questo lavoro viene analizzata solo una delle tre apprendenti e il corpus è costituito da 17 richieste e 13 proteste. L’autrice parte da una descrizione della varietà di interlingua dell’apprendente che definisce post-basica, visto che si constata la presenza di elementi di morfologia lessicale e verbale e di sintassi che la attestano. Prosegue analizzando gli atti linguistici prodotti dall’informante utilizzando tre indicatori: (a) livello di partecipazione allo scambio, (b) scelta degli argomenti e (c) pianificazione del discorso. L’osservazione longitudinale permette di verificare un aumento della partecipazione, una selezione più adeguata degli argomenti e una gestione che si avvicina via via a quella dei parlanti nativi. In generale, sembra quindi che a una maggiore padronanza della L2 corrisponda un incremento dell’abilità a gestire i due atti linguistici selezionati, pur essendo presenti maggiori difficoltà nelle proteste che esigono una lunga e complessa negoziazione e sono tendenzialmente più minacciose per la faccia.

Si concentra solo sulle richieste lo studio esplorativo di Vedder (2007) che mira a investigare il rapporto tra competenza grammaticale e competenza pragmatica in italiano L2, utilizzando il livello linguistico complessivo e la complessità sintattica delle produzioni degli apprendenti. I soggetti dello studio sono 46 studenti universitari olandesi (23 coppie) con un livello linguistico definito dall’autrice basso-intermedio e misurato tramite la realizzazione di un *cloze*. L’analisi riguarda l’uso dei modificatori interni ed esterni che compaiono nelle richieste risultanti da *role play* aperti, eseguiti a coppie a partire da uno stimolo e con l’attribuzione di un ruolo A (cliente) e un ruolo B (commesso di una libreria). Non è stata confermata dai dati né l’ipotesi della correlazione tra uso di modificatori e complessità sintattica, né quella tra livello linguistico e competenza pragmatica. Fanno eccezione solo i modificatori morfosintattici, per quanto si tratti spesso di forme isolate e routinizzate con un’alta frequenza nell’*input*.

Nuzzo (2009) analizza richieste per ottenere informazioni e suggerimenti. I dati utilizzati per lo studio provengono dal corpus *Variabilità nell’Interlingua Parlata - VIP* (Pallotti, Ferrari, Nuzzo, & Bettoni, 2010). Nello studio in esame vengono prese in considerazione registrazioni di quattro apprendenti adolescenti, residenti in Italia da diversi anni e con un livello linguistico complessivo avanzato, nel corso dello svolgimento di compiti comunicativi finalizzati al raggiungimento di un obiettivo. A questo fine alle ragazze venivano fornite istruzioni e persone da contattare per telefono che avrebbero potuto fornire le informazioni necessarie. Sono state realizzate quattro registrazioni nel corso di tre anni. Per l’analisi si è deciso di limitarsi alla prima mossa di richiesta, considerata conclusa quando si riconosceva l’avvenuta ricezione da parte dell’interlocutore. Nelle 104 mosse di richiesta selezionate sono state studiate, oltre alla struttura complessiva dell’atto nella sua componente interazionale, la varietà e la frequenza dei modificatori, mettendo a confronto le quattro apprendenti con due parlanti italiane. I risultati mostrano un significativo avvicinamento delle parlanti non native verso le caratteristiche delle richieste delle due ragazze italiane. I turni, all’inizio molto lunghi e informativamente densi, diventano via via più brevi, l’eccessiva esplicitezza diminuisce e anche tramite l’uso dei modificatori si manifesta una più chiara consapevolezza pragmatica.

È ancora quello della richiesta di informazioni e di suggerimenti l’atto linguistico esaminato in Nuzzo (2010a) con gli stessi soggetti dello studio appena descritto e con lo stesso compito comunicativo (corpus

VIP). In questo articolo l'autrice privilegia il confronto tra parlanti native e non native, soffermandosi sugli atti iniziali di richiesta che separa da quelli aggiuntivi e analizza la struttura e la frequenza dei modificatori. Le differenze sono considerate significative a tutti i livelli di analisi e provocano effetti su tutta l'interazione: mentre le parlanti native costruiscono le richieste coinvolgendo l'interlocutore e utilizzando strategie per non far pesare gli obblighi che provengono dalla richiesta, le apprendenti non sembrano agire linguisticamente con la stessa cautela. Il loro più ridotto uso di modificatori è uno degli indicatori di questo tipo di comportamento che si rivela ancora più distante dalle ragazze italiane nelle richieste aggiuntive. Lo studio conferma ancora una volta l'importanza di dedicare spazio alla dimensione pragmatica nell'insegnamento dell'italiano L2 e sottolinea che l'uso di corpora di italiano parlato potrebbe essere uno strumento di grande utilità a questo fine.

Ancora uno studio sui dati del corpus VIP viene presentato nel contributo di Ferrari e Nuzzo (2011) che si propone di osservare, in prospettiva longitudinale, il rapporto tra competenze in grammatica e pragmatica e focalizza in particolare il modo in cui si influenzano reciprocamente complessità sintattica e modulazione della forza illocutoria. Per analizzare la complessità sintattica dei turni sono state prese in considerazione la lunghezza dell'unità di produzione e la quantità di subordinate. Osservando in modo specifico la complessità sintattica, si conclude che le richieste delle parlanti native presentano una sintassi semplice con turni brevi e poche subordinate che produce l'effetto di negoziazione della richiesta. All'inizio delle osservazioni le apprendenti adottano la strategia opposta, condensando molte informazioni in un solo turno e lasciando poco spazio di negoziazione all'interlocutore. Nel corso del tempo le richieste delle apprendenti tendono ad assomigliare di più a quelle delle parlanti native visto che, riducendo la complessità sintattica, diventano più caute e adeguate. La competenza grammaticale sembra quindi in questo caso precedere quella pragmatica: le apprendenti sono in grado di produrre strutture sia semplici che complesse, ma acquisiscono solo nel tempo la consapevolezza pragmatica che consente loro di scegliere in modo appropriato all'effetto pragmatico desiderato.

In Leone (2011) l'attenzione si rivolge alla protesta elicitata tramite la registrazione di una conversazione semispontanea tra due parlanti nativi ai quali è stata presentata una situazione comunicativa, assegnata una parte e dato l'argomento dello scambio, oltre che indicazioni sull'interlocutore. L'autrice analizza la protesta, denominata nel titolo "litigio scortese", suddividendola in tre fasi e ne osserva i gradi di intensità prendendo in considerazione modificatori, atti di supporto e interrogative retoriche. A seguire propone che l'analisi realizzata venga utilizzata come materiale nella classe di lingua, fornendo indicazioni su come ciò potrebbe avvenire e facendo riferimento agli studi che hanno mostrato la maggiore efficacia dell'istruzione esplicita rispetto a quella implicita.

Parte da questa prospettiva il lavoro di De Marco (2011) che sceglie l'atto linguistico del complimento, esaminandone soprattutto le risposte. Vengono presentati i risultati di uno studio per il quale è stata messa a punto una sperimentazione didattica che ha coinvolto otto studenti indonesiani e cinque arabofoni, suddivisi in due gruppi. Entrambi i gruppi hanno partecipato a tre incontri di due ore ciascuno, durante i quali è stata fatta una riflessione sull'atto linguistico in questione. In uno dei due gruppi l'istruzione sui complimenti è stata esplicita; all'altro gruppo, che ha utilizzato lo stesso materiale, non sono invece stati forniti spunti per una riflessione metapragmatica. L'autrice descrive dettagliatamente tutte le fasi della sperimentazione e analizza in particolare i risultati di pre-test e post-test basati sulle risposte ai complimenti. Nel pre-test gli apprendenti hanno compilato un DCT scritto e un test a scelta multipla in cui dovevano scegliere tra sei risposte; nel post-test è stato proposto che scrivessero tre dialoghi utilizzando diverse strategie di risposta al complimento e che compilassero ancora un test a scelta multipla simile a quello del pre-test. I risultati mostrano un notevole aumento della capacità di alternare strategie di risposta da parte del gruppo sperimentale, confermando quindi che l'istruzione esplicita permette di ottenere risultati positivi.

Gauci e Nuzzo (2012) si inseriscono nel filone degli studi sperimentali che si propongono l'analisi degli effetti dell'insegnamento sulla competenza pragmatica. In questo lavoro l'esperimento si concentra sull'atto linguistico della richiesta e in particolare sugli effetti dell'insegnamento implicito ed esplicito di modificatori lessicali e grammaticali, intesi come elementi non necessari da un punto di vista semantico o morfosintattico che servono a modulare la forza illocutoria di un atto linguistico. L'esperimento è stato realizzato con 50 apprendenti adolescenti maltesi tutti di uno stesso liceo e divisi in tre classi: una classe ha ricevuto istruzioni esplicite di pragmatica (in particolare sull'uso dei modificatori), a una seconda sono invece state fornite istruzioni implicite, mentre la terza ha proseguito le sue lezioni normalmente, ovvero senza nessun riferimento alla pragmatica. Agli apprendenti è stato proposto un test costituito da un *Discourse Completion Test* (DCT) scritto e da un *role play* chiuso eseguito prima del trattamento didattico (T1) e subito

dopo (T2). Gli stessi test sono stati eseguiti anche da parlanti nativi così che si avesse a disposizione un corpus di riferimento. Prima del trattamento didattico i test realizzati mostrano che la quantità di modificatori utilizzata dai parlanti non nativi è molto inferiore rispetto a quella dei parlanti nativi, confermando una delle ipotesi di partenza. Dopo il trattamento didattico aumenta in entrambi i gruppi sperimentali il numero di modificatori che resta invece invariato nel gruppo di controllo. Nonostante anche l'ipotesi sull'efficacia dell'insegnamento venga confermata, le autrici procedono a un'ulteriore analisi osservando separatamente i dati dei DCT e quelli del *role play* e accorgendosi così della presenza di differenze sostanziali nello scritto e nell'orale che suggeriscono la realizzazione di altre ricerche che tengano conto di questa variabile.

Siamo ancora nell'ambito della ricerca sull'effetto dell'istruzione implicita ed esplicita sulla competenza pragmatica con il lavoro di Gauci (2012) sulle proteste che parte dallo stesso corpus dello studio precedente. L'unica differenza è che per questo studio le attività per la raccolta dei dati (DCT scritto e un *role play* chiuso) sono state realizzate non in due, ma in tre momenti: prima dell'inizio dell'esperimento (pre-test, T1), subito dopo il trattamento didattico (post-test, T2) e una terza volta come post-test ritardato (T3). Gli apprendenti che hanno partecipato alle tre fasi sono 42 e i dati sono stati confrontati anche questa volta con un corpus di italiani. La situazione iniziale è abbastanza simile a quella riscontrata osservando i modificatori nelle richieste, ma i risultati sono diversi poiché il progresso dopo l'istruzione risulta modesto, è superiore nella classe che ha ricevuto istruzioni implicite e si verifica solo con il test scritto. L'altro dato interessante è che al T3 gli effetti positivi riscontrati sembrano confermati.

Nel volume di Nuzzo e Gauci (2012) vengono in parte riprese le ricerche precedenti già descritte su richieste e proteste. Si amplia il quadro teorico e si fanno dialogare nella prospettiva della pragmatica interlinguistica il corpus VIP (sei apprendenti e due parlanti native) e quello costruito per mettere alla prova gli effetti dell'istruzione in un contesto formale di insegnamento. I dati del corpus sulle richieste di informazioni e di suggerimenti evidenziano il passaggio attraverso vari stadi, così come descritti da Kasper e Rose (2002), per cui dalle formule fisse si passa all'uso di espressioni e formule indirette. Solo in seguito si amplia il repertorio pragmatolinguistico con gli ultimi due stadi – detti *espansione pragmatica* e *messa a punto* – che sembrano mescolarsi visto che all'aggiunta di nuove forme corrisponde una più adeguata modulazione degli atti linguistici. Nella seconda parte del volume si affronta la questione dell'insegnamento delle competenze pragmatiche. Come si è già visto, in principio, confermando la letteratura sul tema, l'intervento didattico mirato produce risultati, anche se la consapevolezza degli apprendenti è più pragmatolinguistica che sociopragmatica, forse anche per il tipo di aspetti che si è scelto di portare in classe. L'altra questione interessante è che, mentre nelle richieste il progresso e la differenza tra i gruppi è più lineare, nelle proteste compaiono maggiori difficoltà di interpretazione, forse dovute al fatto che la protesta è un atto più complesso e che in italiano viene prodotta in modo non convenzionalizzato rendendo più difficile identificare ricorrenze e riprodurle come parlanti non nativi.

La richiesta è l'atto linguistico selezionato anche in Santoro (2013) che presenta uno studio realizzato con 16 apprendenti brasiliani di italiano LS. I dati per l'esperimento sono stati elicitati tramite *role play* semi-aperti, eseguiti a coppie, iniziati con una situazione-stimolo fornita solo a uno dei due interlocutori. Gli apprendenti sono stati registrati una prima volta (T1) senza aver ricevuto alcun tipo di istruzione specifica in pragmatica e una seconda volta (T2) quando metà di loro aveva solo proseguito il normale corso e l'altra metà aveva invece realizzato in autoapprendimento il percorso sulle richieste del *repository online* LIRA⁴. Per l'analisi sono stati presi in esame i modificatori e la lunghezza degli atti di supporto, in particolare il preambolo o preparazione della richieste. I risultati mostrano un incremento del numero di modificatori e una complessificazione degli atti preparatori nel gruppo che ha seguito il percorso, apparentemente confermando l'efficacia dell'istruzione esplicita. Lo studio fornisce una prima evidenza circa la possibilità di utilizzare materiale disponibile in rete per lo sviluppo della competenza pragmatica.

Nuzzo (2013) presenta uno studio esplorativo, focalizzato sull'atto linguistico del ringraziare, che si propone di prendere in esame l'*input* di manuali di italiano L2. La sua analisi, basata su variabili sociopragmatiche (distanza sociale e obiettivi dell'atto linguistico) e strategie pragmatolinguistiche (struttura dell'atto principale e modificatori), confronta 50 situazioni di ringraziamento presenti in 17 manuali e

⁴ LIRA (Lingua/cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento) è un *repository* online dedicato all'insegnamento della pragmatica in italiano L2, risultato di un progetto Furb e realizzato con la collaborazione dell'Università per Stranieri di Perugia, dell'Università di Bologna, dell'Università di Verona e dell'Università di Modena e Reggio Emilia.

altrettante tratte da 26 episodi di tre diverse serie televisive. Si conferma quanto già verificato in ricerche precedenti realizzate su altre lingue – soprattutto l'inglese – e cioè che i libri di testo di italiano L2 non contribuiscono per lo sviluppo della competenza pragmatica perché offrono un *input* pragmatico inadeguato, mentre l'uso del parlato televisivo sembra avvicinarsi a quello "reale" così che può essere un buon supporto per insegnanti e autori di manuali che, ancora troppo spesso, partono solo dalla loro competenza di parlanti nativi non supportata da corpora di riferimento.

Nel lavoro del 2014 Nuzzo e Gauci riprendono la questione dell'insegnamento della pragmatica in classe per approfondire l'analisi dei modificatori nelle richieste. Essendo stato verificato negli studi precedenti che la pragmatica è insegnabile e che l'insegnamento produce risultati decisamente superiori alla semplice esposizione, la questione che resta aperta è quella del tipo di istruzione che sia da considerare più efficace, visto che la revisione della letteratura pubblicata sul tema mostra risultati meno omogenei di quanto fosse inizialmente sembrato (cfr. Takahashi, 2010). Diversi fattori sembrano influenzare i risultati tra cui gli elementi che si sceglie di insegnare e il tipo di metodologie utilizzate per la raccolta dei dati che valutano gli esiti delle sperimentazioni. Le autrici si soffermano su quest'ultimo punto evidenziando le caratteristiche delle diverse metodologie a partire dal loro maggiore o minore grado di spontaneità. Dopo un accenno a vantaggi e svantaggi di alcuni strumenti, ci si concentra sul *role play* e sul DCT scritto. Il primo è considerato "a metà strada" sotto diversi punti di vista dato che permette di mantenere una certa spontaneità e, al tempo stesso, di controllare le variabili; il secondo è tuttavia lo strumento più spesso utilizzato nelle ricerche del campo perché comunque permette di avere accesso alla produzione dell'informante, ma ottenendo molti più dati in meno tempo e con il pieno controllo di molte variabili. Lo studio espone i risultati dei dati già visti in Gauci (2012), Gauci e Nuzzo (2012) e Nuzzo e Gauci (2012), ma approfondisce l'analisi della metodologia e sottolinea la differenza tra conoscenza dichiarativa e procedurale, concludendo che uno strumento come il DCT scritto è più adatto a mettere in luce la conoscenza dichiarativa, mentre quella procedurale può essere meglio valutata da strumenti come il *role play*.

Il tema del contributo di Nuzzo (2015a) è il confronto tra manuali di italiano L2 e serie televisive, sempre partendo da studi precedenti che hanno verificato, da una parte, la povertà dell'*input* dei manuali e, dall'altra, la somiglianza tra il parlato filmico e quello reale. In questo caso l'obiettivo è l'analisi dell'adeguatezza pragmatica dei campioni selezionati per gli atti linguistici degli inviti (10 nei manuali e 10 nelle serie TV) e dei complimenti (solo 4 nei manuali e 10 nelle serie TV). La metodologia è simile a quella utilizzata nel lavoro precedente sui ringraziamenti: si sono analizzati gli atti principali e i modificatori interni ed esterni con una tassonomia specifica che include anche le risposte ed è stata adattata per l'italiano considerando studi precedenti. Analizzando i dati colpisce intanto il poco spazio dato ai complimenti nei manuali (come si è detto in 5 manuali sono stati trovati solo 4 esempi). A parte ciò, anche in questo caso si osserva nei manuali una scarsa varietà e una frequenza più limitata di modificatori rispetto alle serie televisive. Gli studi andrebbero proseguiti, ma è ancora una volta evidente che autori di manuali e docenti dovrebbero basarsi meno sulla loro competenza come parlanti nativi e di più su studi empirici, sui corpora o, se non altro, sul parlato di film e serie TV.

Lo studio esplorativo di Silva Neto e Santoro (2015) parte dal presupposto che la percezione della cortesia, intesa non solo in senso tecnico, sia diversa tra italiani e brasiliani e sottopone a verifica questa ipotesi iniziale facendo valutare da 41 italiani (21 residenti in Italia e 20 in Brasile) e 41 apprendenti brasiliani (19 principianti e 22 di livello intermedio/avanzato) otto video contenenti richieste inviati tramite un formulario online. I video sono stati selezionati a partire da un corpus molto più ampio di richieste e scuse (Santoro, 2012) che contiene registrazioni di parlanti nativi di italiano che hanno eseguito a coppie *role play* definiti dalle ricercatrici semi-aperti perché partono da uno stimolo iniziale, ma senza imporre ai partecipanti limiti di tempo o numero di turni. Sono stati selezionati per l'esperimento video che contengono richieste con e senza modificatori, con alta e bassa distanza sociale e con alto e basso grado di imposizione perché si potesse testare se l'effetto prodotto sugli informanti poteva essere motivato dalla presenza/assenza di questi elementi. I partecipanti dovevano indicare un livello di cortesia utilizzando una scala Likert con un punteggio da 1 a 5 e avevano poi a disposizione uno spazio per giustificare la loro scelta. I risultati sono stati categorizzati sulla base delle risposte ottenute e mostrano che l'ipotesi iniziale viene solo parzialmente confermata visto che in generale i livelli di cortesia attribuiti dai quattro gruppi non permettono di identificare nette differenze, a eccezione di un unico video. È interessante osservare che tra gli elementi utilizzati per giustificare la propria scelta gli informanti privilegiano modificatori lessicali e morfosintattici, allocutivi e grado di familiarità tra gli interlocutori. Per quanto non si siano constatate differenze che separino nettamente italiani e brasiliani, si osserva la tendenza a un avvicinamento dei risultati nel caso del contatto

prolungato con l'altra lingua/cultura, verificato grazie alla divisione di ogni gruppo in due sottogruppi.

Nel contributo di Gauci (2015) vengono esaminati ancora una volta i dati del corpus su richieste e proteste già descritti per studi precedenti della stessa autrice. Oltre ai già citati DCT scritto e al *role play* chiuso, per questo lavoro è stato eseguito un DCT a scelta multipla al fine di testare anche la consapevolezza metapragmatica. Si riafferma l'insegnabilità della pragmatica grazie all'osservazione dei risultati nei due gruppi sperimentali (istruzione implicita ed esplicita) e si sottolinea l'importanza dello sviluppo della consapevolezza metapragmatica verificata attraverso il riconoscimento dell'adeguatezza di richieste e proteste nelle classi sperimentali e non nel gruppo di controllo. Si osserva tuttavia, anche dopo il trattamento didattico, un uso dei modificatori non sempre comparabile a quello dei parlanti nativi per quanto riguarda sia la capacità di differenziare i contesti, che la scelta dei modificatori. Non avendo osservato importanti differenze tra il gruppo che ha ricevuto istruzioni implicite e quello che ha invece ricevuto istruzioni esplicite, l'autrice propone che nell'insegnamento della pragmatica si selezionino, a seconda delle situazioni, diverse metodologie sul *continuum* implicito-esplicito. L'altra questione su cui si torna, riprendendo quanto affermato in Nuzzo e Gauci (2014), è l'importanza degli strumenti utilizzati per la fase di valutazione e della realizzazione di post-test ritardati.

Come per quelli del 2013 e del 2015, anche nel suo studio del 2016 Nuzzo confronta diverse fonti di *input* per l'insegnamento della pragmatica in italiano L2. In questo caso l'autrice si concentra su ringraziamenti e complimenti e mette a confronto manuali didattici, serie televisive e parlato spontaneo. I dati per i ringraziamenti sono 50 occorrenze tratte da 17 manuali (10 di livello A1/A2 e 7 di livello da B1 a C1) e altrettante tratte da tre serie televisive. Per i complimenti vengono esaminate 20 occorrenze di complimenti selezionate a partire da 8 manuali (5 di livello A1/A2 e 3 di livello B1/B2), una serie televisiva e parlato spontaneo (LIP e registrazioni di conversazioni in famiglia). Anche questa ricerca conferma che nei manuali la presentazione degli atti linguistici è tendenzialmente povera soprattutto in relazione ai modificatori utilizzati e alla varietà di contesti e situazioni comunicative. Il parlato filmico si rivela al contrario molto più ricco e "somigliante" al parlato spontaneo. L'autrice suggerisce sulla base di questi risultati che venga più spesso utilizzato in classe e per l'elaborazione di materiali didattici.

Parte da una riflessione sul possibile materiale da utilizzare in classe per l'insegnamento della pragmatica dell'italiano L2 anche il contributo di Spadotto e Santoro (2016) per il quale è stata condotta un'analisi dei modificatori e degli atti di supporto presenti nel parlato di parlanti nativi. I video esaminati fanno parte dello stesso corpus utilizzato per lo studio Silva Neto e Santoro (2015) citato sopra. I video sono stati scelti tenendo conto delle variabili distanza sociale e grado di imposizione. Tanto i modificatori quanto gli atti di supporto sono stati analizzati osservandone la frequenza, il tipo e la funzione che sono poi stati messi in relazione con le due variabili selezionate. I risultati evidenziano un significativo effetto di entrambe le variabili, anche se l'uso di modificatori e atti di supporto aumenta soprattutto nei casi di richieste "difficili" e non altrettanto con alta distanza sociale. Va notata anche la varietà tanto dei modificatori utilizzati, quanto delle funzioni e della posizione degli atti di supporto. Si tratta dunque di una conferma della differenza tra il materiale in genere semplificato dei manuali e la maggiore ricchezza presente anche in dati elicitati di parlanti nativi.

Richieste prodotte da apprendenti brasiliani di italiano e da parlanti nativi sono l'oggetto dello studio di Santoro (2016). Le richieste sono state elicitate tramite *role play* semi-aperti e l'obiettivo dell'autrice è verificare come vengono costruite le sequenze interazionali e che tipo di rapporto si crea tra interazione e illocuzione, considerato che la definizione di ciò che si fa quando si dice qualcosa riguarda, più che la sola realizzazione di un atto illocutorio da parte di un parlante e le sue intenzioni, il risultato dell'interazione di entrambi i partecipanti e prevede la comprensione e la ricezione di un interlocutore. Sia per i parlanti nativi che per i parlanti non nativi, la sequenza interazionale segue lo schema ternario greimasiano *manipolazione-azione-sanzione*. La fase della manipolazione è quella più complessa e comprende sempre elementi preparatori di vario tipo – probabilmente da interpretare come il riconoscimento della minaccia presente nella richiesta – tanto che a volte non si arriva alla formulazione di una richiesta diretta. Si passa poi all'azione dell'interlocutore che conferma la ricezione della richiesta e si conclude con un ringraziamento o altre forme meno esplicite di riconoscimento dell'azione realizzata. Nelle sequenze delle richieste si sono osservate più analogie che differenze così che sembra esistere una sorta di regola comune nell'ordine della sequenza interazionale almeno nelle due lingue e culture prese in esame.

Gauci, Ghia e Caruana (2016) si sono dedicati a un aspetto ancora poco studiato in italiano L2: la formazione dei docenti. Per verificare la competenza pragmatica di 15 docenti maltesi in formazione è stato chiesto loro di completare un DCT scritto e di eseguire un *role play* orale che si proponevano di elicitare

richieste e proteste. Gli atti linguistici prodotti sono poi stati valutati da parlanti nativi esperti di italiano (*raters*) sulla base di criteri prestabiliti. I risultati evidenziano nel complesso una buona competenza pragmatica dei partecipanti che può essere dovuta, secondo gli autori, alla costante esposizione all'italiano. Si osserva tuttavia in alcuni casi un certo distanziamento dagli usi dei parlanti nativi che gli autori propongono di superare con interventi didattici mirati.

Trubnikova (2017) seleziona l'atto linguistico delle scuse che analizza prendendo in considerazione il concetto di appropriatezza a partire dalle teorie sulla cortesia. L'obiettivo è confrontare strategie e formule utilizzate da 10 apprendenti russi di italiano con quelle usate da altrettanti parlanti nativi di russo e di italiano. I dati per la ricerca sono stati elicitati tramite DCT scritti. Per analizzare le scuse l'autrice parte dalla distinzione tra espressione di dispiacere e richiesta di perdono e identifica diverse mosse di sostegno di cui terrà conto. La richiesta di perdono è il tipo di scusa più frequente nei dati analizzati che si unisce all'espressione di dispiacere nel caso dei parlanti nativi di italiano, i quali tuttavia usano talvolta solo mosse di sostegno e non vere e proprie scuse. L'autrice osserva una distribuzione delle occorrenze di mosse di sostegno delle scuse, cosa che non permette di identificare una preferenza da parte dei tre gruppi. L'analisi viene poi approfondita osservando l'uso di formule e di espressioni non convenzionalizzate per verificare soprattutto il comportamento linguistico dei parlanti non nativi.

Cortés Velásquez e Nuzzo (2017) analizzano le disdette di appuntamenti e propongono che i dati dello studio transculturale da cui derivano vengano considerati come fonte di *input* per l'insegnamento di una L2. In particolare osservano nello studio in che modo gli italiani disdicono un impegno già preso e quali sono gli schemi più frequenti e i modificatori utilizzati che cambiano talvolta anche in base al tipo di rapporto esistente tra gli interlocutori. Lo strumento utilizzato per elicitarne i dati è un DCT compilato da 186 informanti che hanno scritto che cosa avrebbero detto in tre diverse situazioni. Gli autori osservano i sotto-atti che compaiono con maggiore frequenza nelle 558 disdette esaminate e verificano gli schemi più frequenti. L'impossibilità di compiere l'azione per cui ci si era impegnati (*Cancellation*) è la strategia di disdetta più frequente nei dati analizzati, spesso seguita da una manifestazione di dispiacere o da una richiesta di perdono (*Remedial move*) e da una giustificazione (*Explanation*).

La scuola primaria è il campo di ricerca dell'ultimo studio della nostra rassegna. Ferrari e Zanoni (2017) basano il loro studio esplorativo su una sperimentazione educativa di ricerca-azione svolta con bambini di 8-9 anni. L'atto linguistico selezionato è la richiesta, non solo per verificare in che modo viene prodotta dai bambini e con quali sequenze interazionali, ma anche per osservare la loro capacità di riflettere sui diversi modi di "dire la stessa cosa", confrontando usi linguistici differenti. Gli informanti coinvolti sono 51 allievi, di cui 33 monolingui italiani e 18 bilingui con una lingua familiare diversa dall'italiano, tutti scolarizzati in Italia. I dati analizzati provengono dalla sperimentazione, da un corpus costituito da *role play* e da riflessioni metapragmatiche. L'analisi permette di concludere che i bambini in questa fascia d'età sono già competenti dal punto di vista pragmatico, sebbene le loro richieste siano formulate in maniera semplice e diretta e manchino ancora una gestione più fluida dell'interazione, una maggiore varietà di atti di supporto e una distribuzione più efficace su diversi turni. Secondo le autrici, queste lacune potrebbero essere colmate con l'insegnamento esplicito di elementi pragmatici. Di fatto, le riflessioni metapragmatiche spontanee o elicitate hanno mostrato che i bambini sono in grado di riflettere sul rapporto tra variabili sociopragmatiche e linguistiche. I risultati della ricerca offrono spunti per decidere che tipo di materiale didattico offrire per stimolare la competenza comunicativa e pragmatica a scuola, oltre a far pensare a protocolli per proseguire la ricerca. Conclusa la descrizione degli studi, proponiamo, come annunciato, la Tabella 1 che ricapitola quanto è stato fatto ad oggi in questo campo. Oltre a permettere di visualizzare chi si è occupato di questi temi e dove, la tabella consente di avere un quadro degli atti linguistici finora studiati. In particolare, nelle colonne che abbiamo intitolato *Partecipanti e Strumenti* abbiamo indicato le informazioni essenziali sulle diverse metodologie di raccolta dei dati che sono state utilizzate dai diversi ricercatori, sui soggetti che sono stati studiati e su come in ogni studio sono stati pensati possibili confronti tra parlanti non nativi e parlanti nativi per poter analizzare i risultati ottenuti.

Tabella 1
Studi su atti linguistici e italiano L2

Studio	Paese	Atti linguistici	Partecipanti	Strumenti
Nuzzo (2006)	Italia	Proteste	3 apprendenti di livello intermedio	<i>Role play</i> aperti
Nuzzo (2007a)	Italia	Richieste, proteste, scuse	3 apprendenti di livello intermedio	<i>Role play</i> aperti
Nuzzo (2007b)	Italia	Richieste, proteste	1 apprendente germanofona residente in Italia	<i>Role play</i> aperti
Vedder (2007)	Olanda	Richieste	23 coppie di apprendenti di livello basso-intermedio	<i>Role play</i> aperti
Nuzzo (2009)	Italia	Richieste di informazioni e suggerimenti	4 apprendenti adolescenti di livello intermedio/avanzato	Corpus VIP
Nuzzo (2010)	Italia	Richieste di informazioni e di suggerimenti	4 apprendenti adolescenti di livello intermedio/avanzato	Corpus VIP
Ferrari e Nuzzo (2011)	Italia	Richieste di informazioni e di suggerimenti	4 apprendenti adolescenti di livello intermedio/avanzato	Corpus VIP
Leone (2011)	Italia	Proteste	2 parlanti nativi	1 conversazione semispontanea
De Marco (2011)	Italia	Complimenti	8 apprendenti indonesiani e 5 arabofoni	DCT scritto, scrittura di dialoghi e scelta multipla
Gauci e Nuzzo (2012)	Italia e Malta	Richieste	50 adolescenti maltesi	DCT scritto e <i>role play</i> chiuso
Gauci (2012)	Malta	Proteste	42 adolescenti maltesi	DCT scritto e <i>role play</i> chiuso
Nuzzo e Gauci (2012)	Italia e Malta	Richieste, proteste	Parte 1: 6 apprendenti adolescenti di livello intermedio/avanzato Parte 2: 42 adolescenti maltesi	Parte 1: Corpus VIP 4 Parte 2: DCT scritto e <i>role play</i>
Santoro (2013)	Brasile	Richieste	16 apprendenti brasiliani di livello intermedio	<i>Role play</i> semi-aperti
Nuzzo (2013)	Italia	Ringraziamenti	--	17 manuali di italiano L2 26 episodi di 3 serie televisive
Nuzzo e Gauci (2014)	Italia	Richieste	42 adolescenti maltesi	DCT scritto e <i>role play</i> chiuso
Nuzzo (2015)	Italia	Complimenti, inviti	--	5 manuali di italiano L2, 5 serie TV
Silva Neto e Santoro (2015)	Brasile	Richieste	19 apprendenti brasiliani principianti e 22 di livello intermedio/ avanzato; 21 italiani residenti in Italia e 20 residenti in Brasile	Questionari online
Gauci (2015)	Malta	Richieste, proteste	42 adolescenti maltesi	DCT scritto e <i>role play</i> chiuso DCT a scelta multipla
Nuzzo (2016)	Italia	Ringraziamenti, complimenti	--	Manuali, serie televisive, LIP e conversazioni in famiglia
Spadotto e Santoro (2016)	Brasile	Richieste	12 parlanti nativi	<i>Role play</i> semi-aperti
Santoro (2016)	Brasile	Richieste	5 coppie di parlanti nativi e 5 di parlanti non nativi	40 <i>role play</i> semi-aperti registrati in audio e video
Gauci, Ghia e Caruana (2016)	Malta	Richieste e proteste	15 docenti in formazione (livello C1) 5 valutatori italiani	DCT scritti e <i>role play</i>
Trubnikova (2017)	Russia	Scuse	10 parlanti nativi di russo 10 parlanti nativi di italiano 10 parlanti russi di italiano L2	DCT scritti
Cortés Velásquez e Nuzzo (2017)	Italia	Disdette	186 parlanti nativi di italiano	DCT scritti
Ferrari e Zanoni (2017)	Italia	Richieste	33 bambini monolingui italiani e 18 bilingui con una lingua familiare diversa dall'italiano	Produzioni orali, <i>role play</i> e riflessioni metapragmatiche

3. I segnali discorsivi

Nella *Grande grammatica italiana di consultazione* (Renzi, Salvi & Cardinaletti, 1995) Carla Bazzanella definisce i segnali discorsivi⁶ come

quegli elementi che, svuotandosi in parte del loro significato originario, assumono dei valori aggiuntivi che servono a sottolineare la strutturazione del discorso, a connettere elementi frasali, interfrasali, extrafrasali e a esplicitare la collocazione dell'enunciato in una dimensione interpersonale, sottolineando la struttura interattiva della conversazione. (Bazzanella, 1995, p. 225)

Poco oltre l'autrice ricorda che la loro funzione "può essere individuata solo all'interno del discorso; la loro classificazione non ha quindi una base morfologica o lessicale, ma funzionale" (p. 225), e sottolinea come queste forme siano caratterizzate dalla "rilevanza del contesto, sia linguistico che extralinguistico, che incide sul loro uso e sulla loro interpretazione" (p. 225). Si tratta pertanto di oggetti pragmatici per eccellenza, che non possono essere interpretati se non in dipendenza dal contesto.

Il fatto che i segnali discorsivi non siano necessari nella costruzione della frase e che manifestino un grado elevato di polifunzionalità li rende particolarmente resistenti all'acquisizione, anche a livelli avanzati di competenza linguistica (Borreguero Zuloaga & Gómez-Jordana Ferary, 2015, p. 23). Eppure, questi elementi risultano tendenzialmente ignorati, se non addirittura censurati, nell'*input* didattico fornito dai manuali di lingua italiana per stranieri, e nell'insegnamento dell'italiano L2 in generale (Pugliese, 2015, p. 165). La difficoltà che l'uso dei segnali discorsivi presenta per i parlanti non nativi e la loro importanza nello sviluppo della competenza testuale e interazionale degli apprendenti ha recentemente suscitato l'interesse di diversi studiosi che si occupano di apprendimento e insegnamento dell'italiano L2. Sebbene l'acquisizione dei segnali discorsivi italiani rimanga un territorio ancora relativamente inesplorato (cfr., tra altri, Borreguero Zuloaga, 2009; Nigoević & Sučić, 2011), secondo una tendenza che peraltro riguarda le lingue seconde in generale (Borreguero Zuloaga & Thörle, 2016), una buona parte della ricerca su aspetti pragmatici dell'italiano L2 realizzata a partire dagli anni Duemila si è rivolta proprio a questi elementi, indagati secondo prospettive diverse, anche se talvolta convergenti o sovrapponibili.

Alcuni studi considerano i segnali discorsivi soprattutto in relazione alla competenza testuale e all'organizzazione del discorso o alla capacità di interagire e quindi alla gestione dei turni di parola (per es. Guil et al., 2008), altri li analizzano nella loro funzione di meccanismi di modulazione della forza illocutoria (per es. Guil 2009; Pauletto & Bardel, 2015); alcuni si concentrano su una specifica popolazione di apprendenti (per es. Guil, 2015; Ferroni & Birello, 2016), altri considerano apprendenti di varia provenienza (per es. Ferraris, 2004; De Marco & Leone, 2016); alcuni lavori sono focalizzati su un singolo segnale discorsivo (per es. Pugliese, 2015; Solsona Martínez, 2015), oppure su un gruppo (per es. Andorno, 2007b) o su una sotto-classe (per es. Borreguero Zuloaga & Pernas, 2009) definiti dal ricercatore, mentre altri non stabiliscono a priori i segnali discorsivi oggetto di indagine, ma considerano la macrocategoria nel suo complesso, concentrandosi di volta in volta su quelli presenti nei dati analizzati (per es. Ferroni & Birello, 2015; Jafrancesco, 2015). Partendo da quest'ultima distinzione, nei prossimi paragrafi si propone una rassegna cronologica dei principali lavori dedicati all'argomento a partire dagli anni Duemila. Abbiamo escluso dalla ricognizione le ricerche che prendono in considerazione dati di produzione scritta, assumendo con Bazzanella (2011) che i segnali discorsivi siano "elementi linguistici . . . diffusi in specie nella lingua parlata". La presentazione sintetica degli studi è seguita, anche per questa sezione, dalla Tabella 2 che riassume le loro caratteristiche essenziali: autore/i, contesto geografico di svolgimento, segnali discorsivi oggetto d'indagine e tipo di dati utilizzati.

3.1. Lavori focalizzati

Tra i primi lavori dedicati a specifici segnali discorsivi in italiano L2 nel periodo considerato troviamo quello di Ferraris (2004), che analizza la presenza di *ma* in diverse varietà di apprendimento dell'italiano. La ricerca è basata su due corpora di registrazioni: uno di parlanti nativi con età compresa tra due anni e mezzo e undici, e uno di parlanti di italiano L2 con diverse L1 e nazionalità. Dal punto di vista semantico *ma* segnala una relazione avversativa con diverse sfumature, mentre dal punto di vista testuale è

⁶ Abbiamo deciso, seguendo Bazzanella, di utilizzare l'etichetta terminologica *segnali discorsivi* pur essendo consapevoli che altre denominazioni sono state proposte per questa classe di parole difficile da delimitare e da inquadrare in una tipologia sistematica (cfr. Bazzanella, 1990).

spesso utilizzato per marcare alcuni aspetti dell'articolazione del discorso. I risultati mostrano che gli apprendenti usano segnali di collegamento già nelle prime fasi di acquisizione, e che *ma* è frequentemente usato dai soggetti sia per esplicitare relazioni semantiche sia per esprimere valori pragmatici e testuali.

Incontriamo poi alcuni studi condotti da Cecilia Andorno a partire dai dati del Progetto di Pavia. Andorno (2007a) esamina longitudinalmente lo sviluppo e l'uso di *si*, *no*, *così* in varietà iniziali, nel quadro di modelli acquisizionali di tipo funzionale. Lo studio mira da un lato a mostrare come si sviluppano i diversi usi di queste particelle e dall'altro a fornire spiegazioni per i percorsi evolutivi osservati attraverso le loro diverse proprietà sintattiche. Altri due lavori di Andorno (2007b, 2008b) si concentrano sulle modalità d'uso di *anche*, *invece*, *ma*, *però* nel loro valore connettivo, per verificare direzioni evolutive che possono essere indice dello sviluppo di una competenza discorsiva. I risultati suggeriscono che l'uso metatestuale dei connettivi di contrasto, impiegati cioè come modificatori a livello di proposizione e di atto linguistico, sono più tardi a comparire rispetto a quelli che agiscono a livello di referenti e stati di cose.

Numerosi sono i lavori realizzati nell'ambito del progetto coordinato dal gruppo A.Ma.Dis (Adquisición de Marcadores Discursivos)⁷, che vede la collaborazione di studiosi spagnoli e italiani, a partire da un corpus di interazioni semi-guidate tra studenti ispanofoni e parlanti nativi di italiano. Lo studio di Guil et al. (2008) prende in considerazione diversi segnali discorsivi con funzione interattiva per la distribuzione dei turni e analizza l'uso di questi elementi in relazione alla cortesia linguistica; l'ipotesi di partenza è che l'uso dei segnali discorsivi sia rivelatore della competenza discorsivo-interattiva dell'apprendente, intesa come capacità di costruire il testo dialogico e di relazionarsi linguisticamente con gli altri. La ricerca di Borreguero Zuloaga e Pernas (2009) ha come obiettivo principale quello di osservare come le interruzioni nel sistema della presa dei turni possano fungere da strategie sia di cortesia sia di scortesia. I risultati suggeriscono una parziale rielaborazione della tassonomia delle interruzioni proposta da Bazzanella – con l'aggiunta di un nuovo tipo: le *eterocorrezioni* – e una gerarchia dei tipi basata sul maggiore o minore grado di cortesia. Guil, Pernas e Borreguero Zuloaga (2010) si focalizzano sull'analisi di alcuni comportamenti linguistici interpretabili come scortesie e anticortesie. Sia le interazioni simmetriche sia quelle asimmetriche si caratterizzano per l'atteggiamento collaborativo manifestato dai partecipanti. Tuttavia, si possono identificare diversi comportamenti scortesie che non vengono interpretati come tali dagli interlocutori: ciò sosterebbe l'ipotesi secondo cui in un contesto di apprendimento linguistico cambiano i criteri che permettono di classificare come scortese una mossa conversazionale. Questa osservazione può inserirsi nel quadro teorico più ampio della distinzione stabilita da Briz (2004) tra cortesia codificata e cortesia interpretata, essendo il contesto dell'apprendimento un buon esempio della seconda. Nelle interazioni simmetriche si individuano inoltre fenomeni di anticortesia nell'uso di disfemismi e nell'introduzione di temi scabrosi, con i quali si cerca di rafforzare i legami sociali tra i parlanti. Il lavoro di Bazzanella e Borreguero Zuloaga (2011) ha come scopo un primo approccio all'analisi contrastiva di due segnali discorsivi – l'italiano *allora* e lo spagnolo *entonces* – tra i quali esistono evidenti parallelismi nelle diverse funzioni pragmatiche che svolgono nel discorso e nei valori semantico-discorsivi che acquistano, soprattutto nello sviluppo conversazionale. Tuttavia negli usi interazionali di entrambi gli elementi esistono alcune differenze che spiegano le difficoltà da parte degli apprendenti ispanofoni di italiano.

Si concentra sempre sull'apprendimento dell'italiano da parte di ispanofoni, ma al di fuori del progetto A.Ma.Dis, il contributo di Solsona Martínez (2011), dedicato al segnale discorsivo *insomma* con un obiettivo prevalentemente didattico. L'autrice analizza lo statuto grammaticale e lessicale di *insomma*, e il suo trattamento lessicografico in dizionari monolingui e bilingui, per poi passare alla presentazione delle funzioni pragmatiche e discorsive di questo segnale discorsivo, illustrandole con esempi da fonti diverse: stampa, testi letterari, canzoni, film, linguaggio colloquiale orale o tratto da chat, blog e forum in internet. Analogamente nell'impostazione, e sempre orientato all'insegnamento dell'italiano a ispanofoni, è il contributo che la stessa autrice (Solsona Martínez, 2015) dedica qualche anno dopo alle funzioni e agli usi di *cioè*.

Rientra ancora nel progetto A.Ma.Dis la ricerca di Guil (2015), che analizza l'uso dei segnali discorsivi *bene*, *be'*, *va bene* e *va be'* in apprendenti ispanofoni. L'autrice nota che le forme apocopate, che hanno solo una funzione di marcatore discorsivo – contrariamente alle forme non apocopate, nelle quali *bene* mantiene il suo valore avverbiale in certi usi – sono meno frequenti nell'interlingua degli apprendenti e che le funzioni di

⁷ *Marcadores discursivos y construcción interaccional del diálogo en italiano L2 - Segnali discorsivi e costruzione interazionale del dialogo in italiano L2*, interamente dedicato ai segnali discorsivi in parlanti non nativi dell'italiano, specialmente con L1 spagnolo (<http://www.parlaritaliano.it/index.php/it/progetti/29-segnali-discorsivi-e-costruzione-interazionale-del-dialogo-in-italiano-l2>).

demarcazione discorsiva e di riformulazione sono raramente assunte da segnali discorsivi ma più spesso da pause piene, e talvolta dal marcatore spagnolo *bueno*.

Pugliese (2015) prende in esame il segnale discorsivo *figurati*, soprattutto dal punto di vista didattico. Dopo aver richiamato le caratteristiche pragmatiche dei segnali discorsivi in generale, e considerato le poche descrizioni linguistiche di *figurati* disponibili in letteratura, l'autrice discute una prospettiva metodologica adatta per l'insegnamento dei segnali discorsivi come componenti imprescindibili della lingua parlata e come elementi essenziali in una didattica attenta alla gestione delle interazioni verbali. L'autrice presenta quindi una proposta didattica rivolta a studenti di italiano L2 su *figurati* e su altri segnali discorsivi frequenti nella lingua parlata.

De Marco (2016) presenta uno studio esplorativo che osserva l'uso dei segnali discorsivi *però*, *allora* e *quindi* da parte di apprendenti con diverse L1 e diversi livelli di competenza (tre di livello A2/B1 e due di livello B2/C1). L'analisi mira a descrivere le funzioni, la distribuzione e alcune caratteristiche acustiche dei tre segnali in conversazioni semi-spontanee tra gli apprendenti e due parlanti nativi, suggerendo una possibile sequenza di emersione dei segnali discorsivi nell'italiano L2. I risultati mostrano che gli apprendenti usano una varietà di segnali discorsivi, ma che alcune funzioni emergono solo nei parlanti con un livello più alto di competenza nella L2.

Ferroni e Birello (2016) riportano i risultati di uno studio il cui obiettivo principale è verificare come vengono trattati i segnali discorsivi in un manuale di italiano LS caratterizzato da un approccio orientato all'azione. Dall'analisi delle proposte didattiche emerge che la riflessione su questi elementi linguistici è abbinata a proposte di attività interattive significative, in cui lo studente ha un preciso scopo da raggiungere, che offrono delle opportunità di riutilizzo dei segnali discorsivi analoghe a quelle che possono prodursi al di fuori dell'aula.

Il lavoro di Fiorentini (2016) indaga il comportamento di una sottoclasse dei segnali discorsivi, gli *indicatori di riformulazione*, in una specifica situazione di contatto linguistico, la Val di Fassa (Trentino Alto-Adige), dove i parlanti hanno a disposizione un repertorio bilingue italiano-ladino. Lo studio dei segnali discorsivi nella conversazione bilingue permette, grazie alle strategie impiegate dai parlanti in questi contesti, di analizzarne in maniera approfondita le caratteristiche peculiari; i segnali di riformulazione risultano in tal senso di particolare interesse, poiché sono qui impiegati in una gamma più ampia di funzioni rispetto a quanto accade nei contesti monolingui, applicandosi anche al cambio di lingua.

Lo studio di Mascherpa (2016) prende in esame l'uso di alcuni segnali discorsivi caratterizzati da polifunzionalità sintagmatica (*ma e però*, *quindi e allora*) da parte di apprendenti di livello B1 e B2. L'analisi considera tre fattori: la posizione strutturale, il significato primario e la funzione comunicativa. A dispetto delle somiglianze di significato tra le coppie di segnali discorsivi osservate, sul piano dello sviluppo acquisizionale si notano delle differenze legate al loro spettro funzionale. Lo studio mette quindi in luce alcune relazioni tra sequenza acquisizionale e polifunzionalità, descrivendo la varietà d'uso di alcuni segnali discorsivi metatestuali e cognitivi nel passaggio da uno stadio post-basico intermedio a uno avanzato.

Pauletto e Bardel (2016) analizzano il tipo di azioni che parlanti nativi e non nativi dell'italiano compiono introducendo i loro turni di risposta con il segnale discorsivo *be'*. L'articolo comincia con un'analisi di come parlanti nativi di italiano utilizzano *be'*, per poi passare all'analisi quantitativa e qualitativa dell'uso di *be'* in apprendenti con diversi livelli di competenza impegnati in diversi tipi di interazioni con parlanti nativi di italiano. I risultati suggeriscono che sia i parlanti nativi sia gli apprendenti di livello intermedio e avanzato realizzano una varietà di azioni sociali premettendo *be'* alle loro risposte.

3.2. Lavori non focalizzati

Anche tra le ricerche che prendono in considerazione la macro classe dei segnali discorsivi nel suo complesso incontriamo un contributo di Andorno (2008a): si tratta di un lavoro acquisizionale di taglio longitudinale che indaga il ruolo dei segnali discorsivi nella strutturazione dei turni nel parlato di alcuni apprendenti con un livello di competenza linguistica da iniziale a intermedio. Il lavoro mira da un lato a esplorare, attraverso la classe dei segnali discorsivi, se sia possibile individuare percorsi evolutivi di competenza discorsiva; dall'altro a sostanziare le ipotesi di correlazione fra competenza linguistica e competenza comunicativa suggerite da alcuni modelli. Considerata dal punto di vista dei segnali discorsivi, la competenza discorsiva pare muovere in due direzioni: verso l'assunzione di maggiori responsabilità nella regia del dialogo e, e in un secondo tempo, verso l'aumento della capacità di esprimere complessità concettuale. Si possono osservare correlazioni con il percorso evolutivo morfosintattico, che procede anch'esso verso una maggior autonomia comunicativa anche grazie all'acquisizione di risorse espressive

nuove: mentre lo sviluppo di segnali interattivi, finalizzati alla gestione delle mosse di dialogo, sembra procedere ed evolvere fin dalle prime fasi di sviluppo della competenza linguistica, solo con il consolidamento di una competenza post-basica, dotata di strumenti morfosintattici che consentono una più ampia autonomia espressiva, si assiste all'espansione della classe dei segnali metatestuali, che gestiscono l'architettura concettuale del testo.

Troviamo poi ancora due studi realizzati nell'ambito del gruppo A.Ma.Dis (cfr. §3.1). Bini e Pernas (2008) partono dall'ipotesi che i segnali discorsivi compaiano nelle conversazioni degli apprendenti fin dalle prime fasi di acquisizione. L'ipotesi risulta confermata dai risultati dell'analisi di quattro studenti spagnoli di livello elementare, i quali, nella costruzione del testo dialogico, utilizzano una gran varietà di segnali discorsivi con le funzioni identificate da Bazzanella (1995) nell'italiano di parlanti nativi. Anche nelle interlingue osservate si nota inoltre, come nel parlato dei nativi, la polifunzionalità dei segnali discorsivi. Il lavoro di Guil (2009) si focalizza sull'uso dei segnali discorsivi come meccanismi di espressione dell'intensità. I dati mostrano come la necessità di esprimere l'intensità nell'interazione spinga gli apprendenti a utilizzare segnali discorsivi polifunzionali e altri strumenti adatti già a partire da livelli iniziali di acquisizione. A livelli superiori di competenza in L2 emergono considerevoli differenze tra gli apprendenti, a seconda della maggiore o minore frequenza del contatto con l'italiano al di fuori delle situazioni accademiche: chi ha ricevuto input nelle varietà colloquiali mostra maggiore competenza nell'uso dei segnali discorsivi e di altri meccanismi utili alla costruzione interattiva del discorso.

Nigoević e Sučić (2011) esplorano la produzione dialogica in italiano da parte di apprendenti di lingua materna croata, con particolare attenzione ai segnali discorsivi, allo scopo di determinare la loro competenza interazionale e pragmatica. Gli apprendenti sono suddivisi in diversi gruppi in base alla durata dell'istruzione (principianti, intermedi, avanzati) e/o al tipo di ambiente di apprendimento (studenti universitari, corsi di lingua straniera, *full immersion*). L'analisi si concentra soprattutto sulla frequenza d'uso e su alcune funzioni dei segnali utilizzati, mettendo in relazione l'uso di questi elementi pragmatici con il livello di competenza e il contesto di apprendimento, e indagando gli effetti di un'eventuale influenza della L1.

Lo studio di Pernas, Gillani e Cacchione (2011) riporta dapprima i risultati di un'osservazione sull'acquisizione dei segnali discorsivi da parte di apprendenti ispanofoni, per poi passare in rassegna i manuali di italiano più usati nelle scuole spagnole che insegnano lingue straniere agli adulti, con particolare riferimento alla dimensione testuale e ai segnali discorsivi in particolare. Propone infine una selezione delle attività didattiche che risultano maggiormente in linea, da un lato, con un approccio autenticamente comunicativo e, dall'altro, con i risultati acquisizionali.

De Marco e Leone (2013) è uno studio pilota che mira a investigare da un lato le differenze nella funzione pragmatica e nella distribuzione dei segnali discorsivi in situazioni di interazione mediata dal computer e faccia a faccia, e, dall'altro, eventuali correlazioni tra l'uso dei segnali discorsivi e la competenza linguistica. I dati sono stati raccolti videoregistrando tre parlanti di italiano L2 (di livello tra A2 e B2) mentre conversano con un parlante nativo faccia a faccia e tramite videochiamate al computer. La ricerca mostra che la differenza tra gli ambienti faccia a faccia e mediato dal computer emerge solo nel discorso dei parlanti meno esperti (A2). Infatti, gli apprendenti meno avanzati mostrano una tendenza a usare più segnali discorsivi con funzione interazionale (soprattutto orientati al destinatario) nel contesto faccia a faccia che in quello virtuale. Al contrario, non emergono differenze degne di nota nell'uso dei segnali discorsivi da parte dei due parlanti più esperti.

Ferroni e Birello (2015) analizzano i segnali discorsivi utilizzati in contesti interattivi tra apprendenti di italiano come lingua straniera le cui lingue materne sono il portoghese brasiliano e il catalano/spagnolo. Confrontando i due corpora, emerge che i due gruppi di informanti si comportano in modo analogo, utilizzando talvolta segnali discorsivi nella lingua materna. La categoria dei segnali interattivi più frequente è quella dei fatismi e dei meccanismi di approvazione, mentre i segnali metatestuali sono totalmente assenti. Quando i segnali discorsivi sono espressi in lingua materna, generalmente manca attività di negoziazione, perché prevale nei parlanti il desiderio di portare a termine il compito loro assegnato.

Il lavoro di Gallina (2015) presenta alcune evidenze, tratte dal corpus LIPS (Lessico Italiano Parlato da Stranieri), sugli usi di forme e sequenze connettive esplicite da parte di apprendenti con varie L1 e diversi livelli di competenza. All'interno degli elementi di connessione considerati, l'autrice include anche il gruppo dei "connettivi interazionali" (p. 205), rifacendosi alla tassonomia dei segnali discorsivi proposta da Bazzanella. Dallo studio emerge che al crescere del livello di competenza aumentano sia il numero di occorrenze dei connettivi utilizzati sia la gamma dei tipi e delle funzioni che ogni tipo può assumere.

Tabella 2
Studi sui segnali discorsivi (SD) in italiano L2/LS

Studio	Paese	SD considerati	Strumenti
Ferraris (2004)	Italia	<i>ma</i>	Interviste ad apprendenti spontanei e guidati
Andorno (2007a)	Italia	<i>sì, no, così</i>	Corpus di Pavia
Andorno (2007b)	Italia	<i>anche, invece, ma, però</i>	Corpus di Pavia
Andorno (2008a)	Italia	tutti	Corpus di Pavia
Andorno (2008b)	Italia	<i>anche, invece, ma, però</i>	Corpus di Pavia
Guil <i>et al.</i> (2008)	Spagna	segnali con funzione interattiva per la distribuzione dei turni	Corpus del progetto A.Ma.Dis.
Bini e Pernas (2008)	Spagna	tutti	Corpus del progetto A.Ma.Dis.
Borreguero Zuloaga e Pernas (2009)	Spagna	segnali con funzione interattiva per la distribuzione dei turni	Corpus del progetto A.Ma.Dis.
Guil (2009)	Spagna	tutti	Corpus del progetto A.Ma.Dis.
Guil, Pernas e Borreguero Zuloaga (2010)	Spagna	segnali con funzione interattiva per la distribuzione dei turni	Corpus del progetto A.Ma.Dis.
Nigoević e Sudić (2011)	Croazia	tutti	Questionario e interviste registrate con apprendenti di L1 croato
Bazzanella e Borreguero Zuloaga (2011)	Italia e Spagna	<i>allora e entonces</i>	Corpus del progetto A.Ma.Dis.
Pernas, Gillani e Cacchione (2011)	Spagna	tutti	Manuali scritti e/o pubblicati da italiani per stranieri diffusi presso i centri linguistici spagnoli
Solsona Martínez (2011)	Spagna	<i>insomma</i>	Vari tipi di testi in italiano tratti da stampa, narrativa, cinema, chat, blog, forum, conversazioni orali.
De Marco e Leone (2013)	Italia	tutti	Videoregistrazioni di conversazioni faccia a faccia e in videochiamata tra apprendenti e parlanti nativi
Ferroni e Birello (2015)	Brasile e Spagna	tutti	Registrazioni audio di apprendenti con L1 portoghese brasiliano o spagnolo e catalano
Gallina (2015)	Italia	tutti	Corpus LIPS: Lessico Italiano Parlato da Stranieri
Guil (2015)	Spagna	<i>bene, be', va bene e va be'</i>	Corpus del progetto A.Ma.Dis.
Jafrancesco (2015)	Italia	tutti	Parlato dialogico di studenti universitari stranieri in mobilità
Pauletto e Bardel (2015)	Svezia	tutti	Interazione tra un'apprendente svedese e una parlante nativa
Pugliese (2015)	Italia	<i>figurati</i>	Corpus LIP/BADIP
Solsona Martínez (2015)	Spagna	<i>cioè</i>	Vari tipi di testi in italiano tratti da stampa, narrativa, cinema, chat, blog, forum, conversazioni orali.
De Marco (2016)	Italia	<i>però, allora e quindi</i>	Conversazioni semi-spontanee tra apprendenti e parlanti nativi
De Marco e Leone (2016)	Itali	tutti	Interazioni in presenza e in scambi mediati dal computer tra diverse coppie composte da un parlante nativo e un apprendente
Ferroni e Birello (2016)	Brasile e Spagna	<i>va bene, ok, allora, certo!, no dai, beh, dai, e va bene, eh no, eh sì, ma, dunque, va bene ok, sì certo dai</i>	Corso d'italiano per stranieri <i>Bravissimo!</i> 3-B1; registrazioni audio e video di apprendenti con L1 portoghese brasiliano
Fiorentini (2016)	Val di Fassa	indicatori di riformulazione	Interviste e conversazioni in ladino con parlanti bilingui italiano/ladino
Mascherpa (2016)	Italia	<i>allora, quindi, però, ma</i>	Registrazioni di monologhi, dialoghi e discussioni di gruppo di apprendenti semi-guidati
Pauletto e Bardel (2016)	Svezia	<i>be'</i>	Interazioni tra studenti e parlanti nativi di italiano

Jafrancesco (2015) presenta i risultati di una ricerca trasversale condotta su un *corpus* di parlato di studenti universitari in mobilità accademica, inseriti in percorsi formativi di italiano L2 presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'università di Firenze. Il principale obiettivo dello studio è indagare l'italiano di stranieri relativamente a questo tratto specifico, al fine di individuare eventuali sequenze acquisizionali e di contribuire a delineare lo sviluppo della competenza sociopragmatica degli apprendenti nei livelli di competenza proposti nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Si analizza, in particolare, l'uso dei segnali discorsivi nel parlato dialogico degli informanti nei livelli basico, indipendente e competente del QCER, evidenziando i principali macrofenomeni emersi, con l'intento inoltre di riflettere su come i dati dell'acquisizione dell'italiano L2 possono rappresentare un punto di riferimento per la definizione di percorsi formativi coerenti con i processi naturali di sviluppo della competenza.

Pauletto e Bardel (2015) osservano apprendenti svedesi e si concentrano sulla funzione attenuatrice dei segnali discorsivi in un più ampio lavoro dedicato alle strategie di mitigazione nelle interlingue avanzate. Gli autori partono dall'ipotesi che gli stili conversazionali sono culturalmente marcati, ma che nelle interazioni interculturali si produce una ristrutturazione continua a partire dalla percezione che i partecipanti hanno della situazione via via che evolve. Ciò è apparentemente confermato dalla conversazione analizzata tra una parlante nativa italiana e un'apprendente svedese: il numero elevato di meccanismi di mitigazione da parte della seconda diminuisce nel corso dello scambio comunicativo, per trovare un punto d'equilibrio con l'interlocutrice.

De Marco e Leone (2016) esplorano l'uso dei segnali discorsivi da parte di apprendenti con L1 differenti (due parlanti di ucraino, due di portoghese-brasiliano, due di anglo-americano, uno di spagnolo-messicano e uno di inglese-britannico). Ipotizzano inoltre una possibile sequenza di acquisizione di tali segnali nelle interlingue di apprendenti con una diversa competenza nella lingua target.

4. Altri fenomeni pragmatici

Atti linguistici e segnali discorsivi non possono certo esaurire gli ambiti tematici coperti dalla ricerca sull'italiano L2 in prospettiva pragmatica, sebbene, come abbiamo accennato all'inizio, si tratti probabilmente dei due settori ai quali si è dedicata maggiore attenzione negli ultimi anni.

Diverse ricerche connesse con l'apprendimento e l'uso dell'italiano da parte di parlanti non nativi si sono concentrate, soprattutto in prospettiva acquisizionale, su un'area di studi situata all'interfaccia tra pragmatica, sintassi e testualità, ossia l'organizzazione della struttura informativa della frase, con particolare riferimento al trattamento di *topic* e *focus* e agli ordini marcati. In questo ambito troviamo per esempio i lavori di Chini (2002, 2009, 2010), Bettoni, Di Biase e Nuzzo (2009), Biazzì e Matteini (2010), Carroll e Natale (2010), Rosi (2010), Benazzo e Andorno (2010), Benazzo et al. (2012), Turco, Dimroth e Braun (2015), Andorno e Turco (2015), Borreguero Zuloaga (2015), Nuzzo (2015b), Repetto (2015).

Un'altra direzione di ricerca che ha visto un certo sviluppo in relazione all'uso dell'italiano da parte di parlanti non nativi, osservati specialmente in interazione con i nativi e quindi nella prospettiva della pragmatica interculturale, è quella che riguarda i meccanismi di gestione della conversazione. Già intorno al 1990 e negli anni a seguire si erano mossi in questa direzione i lavori del progetto PIXI (cfr. per es. Aston, 1988; Gavioli & Mansfield, 1990; Zorzi, Brodine, Gavioli, & Aston, 1990), dedicati agli scambi conversazionali negli incontri di servizio, soprattutto in prospettiva transculturale ma anche interlinguistica, e quelli di Gabriele Pallotti (1999a, 1999b, 2001, 2002), incentrati sulle strategie sviluppate da una bambina non italoфона per imparare ad agire efficacemente nell'interazione quotidiana nel suo ambiente, la scuola dell'infanzia. Hanno continuato questa linea di indagine soprattutto i lavori di Biazzì, dedicati alle sequenze di riformulazione (Biazzì, 2004, 2008) e di co-costruzione (Biazzì, 2009, 2011), ma anche ricerche come quelle di Leone (2011), Mikolic (2012), Salvati (2015), Sordella (2015) e Zanoni (2016) possono rientrare nella stessa linea.

La nostra ricognizione ha inoltre incontrato alcuni lavori nei quali l'apprendimento e l'insegnamento dell'italiano da parte di parlanti non nativi sono stati indagati in relazione ad altre aree connesse con la pragmatica, come per esempio l'uso degli allocutivi (Formentelli & Hajek, 2013; Nuzzo, 2005) o i meccanismi linguistici associati alle strategie della cortesia (Guil, 1999, 2007), nonché un certo numero di studi dedicati genericamente alla competenza pragmatica in italiano L2, sia dal punto di vista acquisizionale (per es. Scibetta, 2016; Visigalli, 2015) sia dal punto di vista didattico (per es. Del Bono & Nuzzo, 2015; Ferrari, 2016; Ferrari, Nuzzo & Zanoni, 2016; Nuzzo, 2010b; Nuzzo & Zanoni, 2012; Santoro, 2014). Nel tema della competenza pragmatica ci sembra possa rientrare la ricerca sviluppatasi intorno al costruito dell'adeguatezza

funzionale, intesa come la capacità di portare a termine un compito comunicativo, che richiede di veicolare efficacemente un messaggio nei termini delle massime conversazionali di Grice. In tempi molto recenti gli studi sulla valutazione dell'adeguatezza funzionale hanno interessato anche l'italiano L2 (cfr. Kuiken, Gilabert, & Vedder, 2010; Kuiken & Vedder, 2014; Kuiken & Vedder, 2017; Vedder, 2016).

5. I contributi del Numero Speciale su *Pragmatica dell'italiano come lingua seconda/straniera*

Tra le diverse prospettive di indagine richiamate nell'Introduzione (§1), il primo lavoro incluso in questo numero speciale adotta quella della pragmatica interlinguistica di tipo comparativo, che mette cioè a confronto il comportamento linguistico dei parlanti non nativi con quello dei nativi. *Politeness norms: A pilot study on the accomplishment of apologies by learners of Italian*, di Talia Walker, considera apprendenti con L1 inglese australiano e si focalizza su tre principali aree di indagine: (i) il modo in cui le variabili sociali della situazione proposta vengono valutate dai partecipanti, (ii) l'uso degli allocutivi formali, e (iii) l'uso dei modificatori della forza illocutoria all'interno dell'espressione esplicita di scuse. Lo studio rivela che, nonostante i partecipanti mostrino tendenze in linea sia con la cortesia linguistica dell'italiano sia con quella dell'inglese australiano, quest'ultima emerge in modo più evidente, suggerendo qualche interferenza delle norme di cortesia dell'inglese australiano sull'uso della L2 e qualche difficoltà nella negoziazione dello spazio interculturale.

Anche i due lavori successivi rientrano nell'ambito della pragmatica interlinguistica, ma hanno un taglio acquisizionale, con osservazioni trasversali. L'articolo di Sara Colombo, intitolato "*Ciao Prof!*" *La pragmatica del saluto negli apprendenti di madrelingua tedesca*, indaga in questa prospettiva l'atto linguistico del saluto, confrontando, sulla base di un questionario aperto, le produzioni di parlanti italiani e di apprendenti con L1 tedesco e livelli diversi di competenza in italiano. I risultati mostrano comportamenti linguistici analoghi tra i due gruppi nella strutturazione dei saluti, sebbene si noti un'espansione del repertorio delle forme di saluto utilizzate direttamente proporzionale all'aumento del livello di competenza in italiano.

Politeness strategies in complaints in Italian: A study on IFL learners and Italian native speakers, di Eleonora Marocchini, riporta i risultati di uno studio su studenti olandesi di italiano di livelli diversi e confronta gli schemi di realizzazione delle proteste, con particolare attenzione agli strumenti linguistici utilizzati per l'espressione del giudizio e per la richiesta di riparazione, e all'uso dei modificatori della forza illocutoria. I dati sembrano confermare quanto emerso in precedenti studi dedicati allo sviluppo di competenze pragmatiche nella formulazione delle proteste: gli apprendenti, sebbene con il crescere della competenza linguistica si avvicinino agli schemi di realizzazione riscontrati tra i parlanti nativi, continuano a utilizzare un numero sistematicamente inferiore di strumenti di modificazione della forza illocutoria.

Il quarto contributo incluso nel numero speciale rientra sempre nell'ambito della pragmatica interlinguistica, ma con un interesse specifico per il ruolo della didattica. *La protesta in italiano L2: un caso di autoapprendimento della pragmatica*, di Maria Vittoria Ottaviani e Ineke Vedder, rende conto di un esperimento condotto con sei studenti universitari di madrelingua olandese che si sono cimentati, sulla piattaforma multimediale online LIRA, in un percorso di autoapprendimento della pragmatica relativo all'atto della protesta in italiano L2. I partecipanti sono stati coinvolti nella registrazione, prima e dopo la fase di autoapprendimento, di due *role play* ad alto e basso grado di familiarità. I risultati suggeriscono che i benefici dell'uso di LIRA si manifestano non tanto a livello di produzione linguistica, bensì a livello di consapevolezza pragmatica, con conseguenze sia sulla ricezione che sull'elaborazione di un atto di protesta.

Il lavoro di Diego Cortés Velasquez, intitolato *Cancelar una cita como estrategia de rechazo postergado: resultados e implicaciones didácticas de un estudio transcultural*, rientra nella prospettiva transculturale, e analizza l'atto linguistico della disdetta dell'ultimo minuto come possibile strategia di "rifiuto posticipato" a un invito in parlanti nativi di italiano e spagnolo colombiano. I risultati, discussi dall'autore anche alla luce delle loro ricadute didattiche, mostrano che fra i due gruppi esistono alcune differenze importanti nella percezione di come l'atto di disdetta debba essere arricchito da modificatori della forza illocutoria, suggerendo che per i colombiani la disdetta rappresenti una strategia maggiormente routinizzata che per gli italiani.

I cinque contributi ospitati nel Numero Speciale affrontano quindi, da prospettive diverse e con differenti obiettivi specifici, uno dei temi che hanno guidato la ricerca di ambito pragmatico sull'italiano come lingua seconda/straniera: le modalità di realizzazione degli atti linguistici. Prendendo in esame atti poco o per

nulla studiati in precedenza per l'italiano, aggiungono alcuni utili tasselli che ampliano e arricchiscono un campo di indagine giovane ma, crediamo, destinato a espandersi.

Chiudono il numero speciale le recensioni di Ada Valentini e di Jacopo Torregrossa, dedicate rispettivamente ai volumi collettanei *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda* a cura di E. Santoro e I. Vedder (Firenze, Franco Cesati, 2016), e *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici*, a cura di Marina Chini (Milano, Franco Angeli, 2015).

Riferimenti bibliografici

- Andorno, Cecilia (2007a). Apprendere il lessico: elaborazione di segnali discorsivi (sì, no, così). In Marina Chini, Paola Desideri, Maria Elena Favilla & Gabriele Pallotti (a cura di), *Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative. Atti del VI Congresso di Studi AltLA* (pp. 95-122). Perugia, Italia: Guerra.
- Andorno, Cecilia (2007b). Structurare gli enunciati e gestire l'interazione in italiano L2. L'uso dei connettivi anche, invece, ma, però. *Acta Romanica Basiliensia*, 18, 223-243.
- Andorno, Cecilia (2008a). Interazione nativo / non nativo in italiano L2: strumenti per la pianificazione dialogica. In Massimo Pettorino, Antonella Giannini, Marianna Vallone & Renata Savy (a cura di), *La comunicazione parlata. Atti del congresso internazionale. Napoli 23-25 febbraio 2006*, vol. 2 (pp. 1421-1439). Napoli, Italia: Liguori.
- Andorno, Cecilia (2008b). Connettivi in italiano L2 fra struttura dell'enunciato e struttura dell'interazione. In Giuliano Bernini, Lorenzo Spreafico & Ada Valentini (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde* (pp. 481-510). Perugia, Italia: Guerra.
- Andorno, Cecilia, & Turco, Giuseppina (2015). Embedding additive particles in the sentence information structure: How L2 learners find their way through positional and prosodic patterns. In Anna-Maria De Cesare & Cecilia Andorno (a cura di), *Focus particles in the Romance and Germanic languages. Corpus-based and experimental approaches. Linguistik online* 71(2), 57-79.
- Aston, Guy (1988) (a cura di). *Negotiating Service. Studies in the Discourse of Bookshop Encounters. The PIXI Project*. Bologna, Italia: CLUEB.
- Austin, John L. (1962). *How to do things with words*. Oxford, Regno Unito: Clarendon Press
- Bardovi-Harlig, Kathleen (2001). Evaluating the empirical evidence: grounds for instruction in pragmatics?. In Kenneth R. Rose & Gabriele Kasper (a cura di), *Pragmatics in Language Teaching* (pp. 13-32). Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Bazzanella, Carla (1990). Phatic connectives as interactional cues in contemporary spoken Italian. *Journal of Pragmatics*, 14(4), 629-647.
- Bazzanella, Carla (1995). I segnali discorsivi. In Lorenzo Renzi, Giampaolo Salvi & Anna Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 3° *Tipi di frase, deissi, formazione delle parole* (pp. 225-257). Bologna, Italia: il Mulino.
- Bazzanella, Carla (2011). Segnali discorsivi. In *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani online: [http://www.treccani.it/enciclopedia/segnali-discorsivi_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/segnali-discorsivi_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/) (consultazione 28/11/2017).
- Bazzanella, Carla, & Borreguero Zuloaga, Margarita (2011). 'Allora' e 'entonces': problemi teorici e dati empirici. In Elisaveta Khachatryan (a cura di), *Discourse markers in Romance languages, Oslo Studies in Language* 3(1), 7-45.
- Benazzo, Sandra, & Andorno, Cecilia (2010). Discourse cohesion and Topic discontinuity in native and learner production: Changing topic entities on maintained predicates. In Leah Roberts, Martin Howard, Muiris Ó Laoire & David Singleton (a cura di). *EUROSLA Yearbook 10* (pp. 92-118). Amsterdam/Philadelphia, Paesi Bassi/USA: Benjamins.
- Benazzo, Sandra, Andorno, Cecilia, Interlandi, Grazia, & Patin, Cédric (2012). Perspective discursive et influence translinguistique. Exprimer le contraste d'entité en français et en italien L2. *Language, Interaction & Acquisition* 3(2), 173-201.

- Bettoni, Camilla (2006). *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Roma/Bari, Italia: Laterza.
- Bettoni, Camilla, Di Biase, Bruno, & Nuzzo, Elena (2009). Postverbal subject in Italian L2 – a Processability Theory approach. In Dagmar Keatinge & Joerg-U. Keßler (a cura di), *Research in second language acquisition: Empirical evidence across languages* (pp. 153-173). Newcastle, Regno Unito: Cambridge Scholars Publishing.
- Biazi, Michela (2004). Riformulazioni e interazione nativo-non/nativo: riflessioni preliminari a un tentativo di categorizzazione. *Rivista Italiana di Linguistica Applicata, numero speciale Giornata di Studi sulla parafrasi: tra messa a fuoco del codice e negoziazione discorsiva* (a cura di Silvia Bruti), 133-161.
- Biazi, Michela (2008). Riformulazioni tra parlanti L1-L2 di italiano: tra grammatica e interazione. In Giuliano Bernini, Lorenzo Spreafico & Ada Valentini (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde* (pp. 511-540). Perugia, Italia: Guerra.
- Biazi, Michela (2009). Sintassi nell'interazione, varietà di apprendimento e competenza interazionale in L2. In Chiara Consani, Carlo Furiassi, Francesca Guazzelli & Carmela Perta (a cura di), *Atti del 9° Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AltLA). Oralità/Scrittura. In memoria di Giorgio Raimondo Cardona* (pp. 261-282). Perugia, Italia: Guerra.
- Biazi, Michela (2011). Italian learner varieties and syntax in interaction. In Gabriele Pallotti & Johannes Wagner (a cura di), *L2 learning as social practice. Conversation-analytic perspectives* (pp. 267-325). Honolulu, USA: University of Hawaii Press.
- Biazi, Michela, & Matteini, Isabella (2010). Referents and topics in narratives by Chinese learners of Italian. In Marina Chini (a cura di), *Topic, struttura dell'informazione e acquisizione linguistica / Topic, information structure and language acquisition* (pp. 137-157). Milano, Italia: Angeli.
- Bini, Milena, & Pernas, Almudena (2008). Marcadores discursivos en los primeros estadios de adquisición del italiano L2. In Rafael Monroy & Aquilino Sánchez (a cura di), *25 años de Lingüística Aplicada en España: hitos y retos. Actas del VI Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA)* (pp. 25-32). Murcia, Spagna: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Blum-Kulka, Shoshana, House, Juliane. & Kasper, Gabriele (a cura di) (1989). *Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP)*. Norwood, USA: Ablex.
- Borreguero Zuloaga, Margarita (2009). I connettivi avversativi nei testi scritti degli apprendenti ispanofoni di italiano L2. In Elisa Corino & Carla Marellò (a cura di), *VALICO: Studi di linguistica e didattica* (pp. 51-69). Perugia, Italia: Guerra.
- Borreguero Zuloaga, Margarita (2015). La periferia sinistra nell'interlingua degli apprendenti ispanofoni di italiano L2: i temi sospesi. In Marina Chini (a cura di), *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici* (pp. 141-165). Milano, Italia: Franco Angeli.
- Borreguero Zuloaga, Margarita, & Pernas, Almudena (2009). Cortesia e scortesia in un contesto di apprendimento linguistico: la gestione dei turni. In Massimo Pettorino, Antonella Giannini & Francesca Dovetto (a cura di), *La comunicazione parlata 3. Atti del terzo congresso internazionale del Gruppo di Studio sulla Comunicazione Parlata, Vol. I* (pp. 227-247). Napoli, Italia: Università degli Studi di Napoli l'Orientale.
- Borreguero Zuloaga, Margarita, & Gómez-Jordana Ferary, Sonia (2015). *Les marqueurs du discours dans les langues romanes: une approche contrastive*. Limoges, Francia: Lambert Lucas.
- Borreguero Zuloaga, Margarita, & Thörle, Britta (2016). Discourse markers in second language acquisition. *Studies on Italian and French as L2. Language Interaction and Acquisition*, 7(1), 1-16.
- Boxer, Diana (2003). Critical issues in developmental pragmatics. In Alicia Martinez-Flor, Esther Usó-Juan & Ana Fernández-Guerra (a cura di), *Pragmatic competence in foreign language teaching* (pp. 45-67). Castelló, Spagna: Servei de Publicacions Universitat Jaume I.
- Briz, Antonio (2003). La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. In Bravo, Diana (a cura di), *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (pp. 17-46). Stoccolma, Svezia: Università di Stoccolma-Programma EDICE.
- Briz, Antonio (2004). Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada. In Bravo, Diana & Briz, Antonio (a cura di), *Pragmática sociocultural: análisis del discurso de cortesía en español* (pp. 67-93). Barcellona, Spagna: Ariel.

- Briz, Antonio, & Albelda, Marta (2013). Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto común (ES.POR.ATENUACIÓN), *Onomazéin*, 28, 288-319. <https://doi.org/10.7764/onomazein.28.21>.
- Brown, Penelope, & Levinson, Stephen C. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Caffi, Claudia (1999). On mitigation, *Journal of Pragmatics* 31, 881-909, DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00098-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00098-8).
- Caffi, Claudia (2001). *La mitigazione: un approccio pragmatico alla comunicazione nei contesti terapeutici*, Münster, Hamburg, London: LIT.
- Caffi, Claudia (2007). *Mitigation*. Londra, Regno Unito: Elsevier.
- Carroll, Mary, & Natale, Silvia (2010). Macrostructural perspective taking and reference management in narratives in German, Italian and L1 German - L2 Italian. In Marina Chini (a cura di), *Topic, struttura dell'informazione e acquisizione linguistica* (pp. 197-217). Milano, Italia: Angeli.
- Chini, Marina (2002). Ordres marqués et perspective du locuteur en italien L2. *Revue Française de Linguistique Appliquée VII(2)*, 107-112.
- Chini, Marina (2009). Acquiring the grammar of topicality in L2 Italian: A comparative approach. In Lunella Mereu (a cura di), *Information Structure and its Interfaces* (pp. 351-386). Berlin, Germania: Mouton de Gruyter.
- Chini, Marina (2010) (a cura di). *Topic, struttura dell'informazione e acquisizione linguistica*. Milano, Italia: Franco Angeli.
- Cortés Velásquez, Diego, & Nuzzo, Elena (2017). Disdire un appuntamento: spunti per la didattica dell'italiano a partire da un corpus di parlanti nativi. *Italiano LinguaDue*, 9(1), 17- 36.
- De Marco, Anna (2011). Insegnare la pragmatica: complimentarsi in lingue e culture distanti dall'italiano. In Rosella Bozzone Costa, Luisa Fumagalli e Ada Valentini (a cura di). *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica ed educativa* (pp. 173-193). Perugia, Italia: Guerra.
- De Marco, Anna (2016). The use of discourse markers in L2 Italian: A preliminary investigation of acoustic cues. *Language Interaction and Acquisition*, 7(1), 67-88.
- De Marco, Anna, & Leone, Paola (2013). Discourse markers in italian as L2 in face to face vs. computer mediated settings. In Linda Bradley & Sylvie Thouësny (a cura di), *20 Years of EUROCALL: Learning from the Past, Looking to the Future* (pp. 71-77). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2013.9781908416131>.
- De Marco, Anna, & Leone, Paola (2016). L'uso dei segnali discorsivi in apprendenti di italiano L2. In Elisabetta Santoro & Ineke Vedder (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda* (pp. 117-132). Firenze, Italia: Franco Cesati Editore.
- De Meo, Anna, & Pettorino, Massimo (2011). Prosodia e italiano L2: cinesi, giapponesi e vietnamiti a confronto. In Rosella Bozzone Costa, Luisa Fumagalli & Ada Valentini (a cura di), *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica ed educativa* (pp. 59-72). Perugia, Italia: Guerra.
- Del Bono, Federica, & Nuzzo, Elena (2015). L'insegnamento della pragmatica italiana su LIRA: Come reagiscono gli utenti?. *Italiano LinguaDue*, 2, 1-12.
- Ferrari, Stefania (2016). Oggi facciamo pragmatica: un percorso di formazione e ricerca-azione nella scuola primaria. *Italiano LinguaDue*, 2, 270-280.
- Ferrari, Stefania, & Nuzzo, Elena (2011). Un'osservazione longitudinale sul rapporto tra pragmatica e morfosintassi nell'acquisizione dell'italiano L2. In Ada Valentini, Rossella Bozzone Costa & Luisa Fumagalli (a cura di), *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa* (pp. 159-172). Perugia, Italia: Guerra Edizioni.
- Ferrari, Stefania, Nuzzo, Elena, & Zanoni, Greta (2016). Sviluppare le competenze pragmatiche in L2 in rete: problemi teorici e soluzioni pratiche nella progettazione dell'ambiente multimediale LIRA. In Cristiana Cervini (a cura di), *Interdisciplinarietà e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione* (pp. 5-20). Bologna, Italia: Quaderni del CeSLiC - Centro di Studi Linguistico-Culturali.
- Ferrari, Stefania, & Zanoni, Greta (2017). Fare pragmatica nella scuola primaria: uno studio esplorativo sulle richieste. *Revista de Italianística*, XXXV(1), 29-53.

- Ferraris, Stefania (2004). Come usano „ma“ gli apprendenti di italiano L1 e L2?. In Giuliano Bernini, Giacomo Ferrari, & Maria Pavesi (a cura di), *Atti del 3° congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Perugia 21-22 febbraio 2002* (pp. 73-91). Perugia, Italia: Guerra Edizioni.
- Ferroni, Roberta, & Birello, Marilisa (2015). “Bueno stiamo praticando”: análise comparativa dos sinais discursivos utilizados em situações interativas entre aprendizes de línguas próximas. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 54(1), 483-517.
- Ferroni, Roberta, & Birello, Marilisa (2016). Meta-analisi e applicazione di una proposta didattica orientata all'azione per l'apprendimento dei segnali discorsivi in italiano LS. *Italiano LinguaDue*, 8 (1), 30-53.
- Fiorentini, Ilaria (2016). Segnali discorsivi italiani in situazione di contatto linguistico. Il caso degli indicatori di riformulazione. *Quaderns d'Italia*, 21, 11-26.
- Formentelli, Maicol, & Hajek, John (2013). Italian L2 address strategies in an Australian university setting: A comparison with L1 Italian and L1 English practice. In Bert Peeters, Kerry Mullan & Christine Béal (a cura di), *Cross-culturally speaking, speaking cross-culturally* (pp. 77-106). Newcastle upon Tyne, Regno Unito: Cambridge Scholars Publishing.
- Gallina, Francesca (2015). Forme connettive nell'italiano parlato da stranieri e livelli di competenza: alcune evidenze dal corpus LIPS. In Marina Chini (a cura di), *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici* (pp. 198-220). Milano, Italia: Franco Angeli.
- Gass, Susan, & Selinker, Larry (2008). *Second language acquisition. An introductory course*. New York/London, USA/Regno Unito: Routledge.
- Gauci, Phyllisienne (2012). Insegnare a protestare in italiano L2. In Giuliano Bernini, Cristina Lavinio, Ada Valentini, & Miriam Voghera (a cura di). *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta. Atti dell'XI Congresso Internazionale di Studi della Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA)* (pp. 383-396). Perugia, Italia: Guerra Edizioni.
- Gauci, Phyllisienne (2015). Teaching L2 pragmatics: from an empirical study to recommendations for pedagogical practice. In Sara Gesuato, Francesca Bianchi & Winnie Cheng (a cura di). *Teaching, learning and investigating about pragmatics* (pp. 109-132). Cambridge, Regno Unito: Cambridge Scholars Publishings.
- Gauci, Phyllisienne & Nuzzo, Elena (2012). Insegnare la pragmatica in italiano L2: uno studio sperimentale. In Silvana Ferreri (a cura di). *Atti del XLIV Congresso Internazionale di Studi della SLI*, Viterbo, 27-29 settembre 2010 (pp. 267-280). Roma, Italia: Bulzoni.
- Gauci, Phyllisienne, Ghia, Elisa, & Caruana, Sandro (2016). L'insegnamento della pragmatica e la formazione degli insegnanti di italiano a Malta. In Elisabetta Santoro & Ineke Vedder (a cura di). *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda* (pp. 67-78). Firenze, Italia: Franco Cesati.
- Gavioli, Laura, & Mansfield, Gillian (1990) (a cura di). *The PIXI Corpora: Bookshop Encounters in English and Italian*. Bologna, Italia: CLUEB.
- Giacalone Ramat, Anna, Chini, Marina, & Andorno, Cecilia (2013). Italiano come L2. In Gabriele Iannaccaro (a cura di), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, tomo primo. Roma, Italia: Bulzoni.
- Guil, Pura (1999). La vertiente social de la cortesía: castellano-italiano. In Pedro Luis Ladrón de Guevara, Antonio Pablo Zamora, & Giuseppina Mascali (a cura di), *Homenaje al profesor Trigueros Cano. Tomo I* (pp. 277-295). Murcia, Spagna: Universidad de Murcia.
- Guil, Pura (2007). Cortesía lingüística en el aprendizaje/enseñanza del italiano L2. *Cuadernos de Filología Italiana*, 14(1), 33-58.
- Guil, Pura (2009). Segnali discorsivi come meccanismi di intensità in italiano L2. In Barbara Gili Fivela & Carla Bazzanella (a cura di), *Fenomeni di intensità nell'italiano parlato* (pp. 223-241). Firenze, Italia: Franco Cesati.
- Guil, Pura (2015). Marcadores discursivos en la interlengua de aprendices de italiano L2. In Margarita Borreguero Zuloaga & Sonia Gómez-Jordana Ferary (a cura di), *Marqueurs du discours dans le langues romanes: une approche contrastive* (pp. 373-385). Limoges, Francia: Lambert-Lucas.
- Guil, Pura, Bazzanella, Carla, Bini Milena, Pernas Paloma, Gil, Teresa, Borreguero Zuloaga, Margarita, Pernas, Almudena, Kondo, Clara, & Gillani, Eugenio (2008). Marcadores discursivos y cortesía lingüística en la interacción de aprendices de italiano L2. In Antonio Briz (a cura di), *Cortesía y conversación: de lo*

- escrito a lo oral. *Actas del III Coloquio Internacional del Programa EDICE* (pp. 711-729). Valencia, Spagna: Universidad de Valencia y Programa EDICE.
- Guil, Pura, Pernas, Paloma, & Borreguero Zuloaga, Margarita (2010). Descortesía en la interacción dialógica entre aprendices hispanófonos de italiano L2. In Franca Orletti & Laura Mariottini (a cura di), *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio* (pp. 679-704). Roma, Italia: Università degli Studi Roma Tre e Programma EDICE - Università di Stoccolma.
- Iannàccaro, Gabriele (2013). *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, tomo primo. Roma, Italia: Bulzoni.
- Jafrancesco, Elisabetta (2015). L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2. *Italiano LinguaDue*, 1, 1-39.
- Kasper, Gabriele (2001). Four perspectives on L2 pragmatic development. *Applied linguistics*, 22(4), 502-530.
- Kasper, Gabriele, & Rose, Kenneth R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Oxford, Regno Unito: Blackwell.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (2001). *Les actes de langage dans le discours – Théorie et fonctionnement – «Quand dire, c'est faire»: un travail de synthèse sur la pragmatique conversationnelle*. Parigi, Francia: Éditions Nathan Université.
- Kuiken, Folkert, & Vedder, Ineke (2017). Functional adequacy in L2 writing: Towards a new rating scale. *Language Testing*, 34(3) (First Published September 20, 2016), 321-336.
- Kuiken, Folkert, & Vedder, Ineke (2014). Rating written performance: What do raters do and why?. *Language Testing*, 31(3), 329-348.
- Kuiken, Folkert, Vedder, Ineke, & Gilabert, Robert (2010). Communicative adequacy and linguistic complexity in L2 writing. In Inge Bartning, Maisa Martin & Ineke Vedder (a cura di), *Communicative proficiency and linguistic development: Intersections between SLA and language testing research*, Eurosla Monograph Series 1 (pp. 81-100), Amsterdam/Philadelphia, Paesi Bassi/USA: Benjamins.
- Leone, Paola (2011). Il litigio scortese: pratiche comunicative e didattica del parlato. In Paola Leone & Tiziana Mezzi (a cura di), *Didattica della comunicazione orale* (pp. 96-113). Milano, Italia: Franco Angeli.
- Maffia, Marta (2015). Intonazione, ritmo e atti linguistici. L'italiano L2 di apprendenti senegalesi con diversi modelli di literacy. In Marina Chini (a cura di), *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici* (pp. 38-58). Milano, Italia: Franco Angeli.
- Mascherpa, Eugenia (2016). I segnali discorsivi allora, quindi, però, ma in apprendenti di italiano L2. *Cuadernos de Filología Italiana*, 23, 119-140.
- Mikolic, Vesna (2012). Teaching Italian and Slovenian communication style. In Leyre Ruiz de Zarobe & Yolanda Ruiz de Zarobe (a cura di), *Speech Acts and Politeness across Languages and Cultures* (pp. 337-366), Berlin, Germania: Lang.
- Nigoević, Magdalena, & Sučić, Patricia (2011). Competenza pragmatica in italiano L2: l'uso dei segnali discorsivi da parte di apprendenti croati. *Italiano LinguaDue*, 2, 94-114.
- Nuzzo, Elena (2005). L'acquisizione della forma di cortesia in tre apprendenti d'italiano L2. *ITALS – Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera III*(8), 53-78.
- Nuzzo, Elena (2006). Sviluppare la competenza pragmatica: proteste in italiano L2. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XXXV(3), 579-601.
- Nuzzo, Elena (2007a). *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*. Libro nella Collana "Strumenti per la ricerca" della Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Perugia, Italia: Guerra Edizioni.
- Nuzzo, Elena (2007b). Gestire le richieste e le proteste in italiano L2: un difficile equilibrio tra efficacia e tutela della faccia. *ITALS – Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera V*(13), 53-75.
- Nuzzo, Elena (2009). "Buongiorno, ho bisogno dell'informazione per andare a Barcellona". Uno studio longitudinale sulle richieste di informazioni e suggerimenti in italiano L2, in *Linguistica e Filologia*, 28, 83-109.
- Nuzzo, Elena (2010a). Richiedere in italiano L1 e L2: strategie di modulazione della forza illocutoria. In Massimo Pettorino, Antonella Giannini & Francesca M. Dovetto (a cura di), *La comunicazione parlata 3. Atti del Congresso internazionale*, Napoli, 23-25 febbraio 2009 (pp. 513-532). Napoli: Università degli studi di Napoli L'Orientale, vol. I.

- Nuzzo, Elena (2010b). Insegnare la pragmatica. In Stefano Rastelli (a cura di), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi: dalla prospettiva della didattica acquisizionale* (pp. 209-220). Perugia, Italia: Guerra Edizioni.
- Nuzzo, Elena (2011). L'agire linguistico tra universali pragmatici e specificità culturali. In Rosella Bozzone Costa, Luisa Fumagalli, & Ada Valentini (a cura di), *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa* (pp. 139-155). Perugia, Italia: Guerra Edizioni.
- Nuzzo, Elena (2013). La pragmatica nei manuali d'italiano L2: una prima indagine sull'atto linguistico del ringraziare. *Revista de Italianística*, XXVI(1), 5-29.
- Nuzzo, Elena (2015a). 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 Sara Gesuato, Francesca Bianchi, & Winnie Cheng (a cura di), *Teaching, learning and investigating about pragmatics* (pp. 85-107). Cambridge, Regno Unito: Cambridge Scholars Publishings.
- Nuzzo, Elena (2015b). Ipotesi di sviluppo di ordini sintattici marcati in giovanissimi apprendenti di italiano L2. In Marina Chini (a cura di), *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici* (pp. 166-176). Milano, Italia: Franco Angeli.
- Nuzzo, Elena (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 Elisabetta Santoro & Ineke Vedder (a cura di). *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda* (pp. 15-27). Firenze, Italia: Franco Cesati.
- Nuzzo, Elena, & Gauci, Phyllisienne (2012). *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma, Italia: Carocci.
- Nuzzo, Elena, & Gauci, Phyllisienne (2014). Method effects in ILP classroom research: Evidence from a study on request modifiers in L2 Italian. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XLIII(1), 153-167.
- Nuzzo, Elena, & Zanoni, Greta (2012). Il progetto LIRA: un repository multimediale per lo sviluppo delle competenze pragmatiche in parlanti non nativi d'italiano. In Heliana Mello, Massimo Pettorino & Tommaso Raso (a cura di), *Proceedings of the VIIth GSCP International Conference. Speech and Corpora* (pp. 323-325). Firenze, Italia: Firenze University Press.
- Pallotti, Gabriele (1999a). Fatma ripete per fare qualcosa insieme. *Italiano e oltre*, 14, 239-245.
- Pallotti, Gabriele (1999b). Imparare l'italiano: dai processi naturali agli interventi didattici. In Graziella Favaro (a cura di), *Imparare l'italiano, imparare in italiano* (pp. 47-90). Milano, Italia: Guerini.
- Pallotti, Gabriele (2001). External appropriations as a participation strategy in intercultural multi-party interactions. In Aldo Di Luzio, Susanne Gunthner & Franca Orletti (a cura di), *Culture in communication* (pp. 295-334). Amsterdam/Philadelphia, Paesi Bassi/USA: Benjamins.
- Pallotti, Gabriele (2002). Borrowing words: appropriations in child second language discourse. In Jonathan Leather, & Jet van Dam (a cura di), *The ecology of language acquisition* (pp. 183-202). Amsterdam, Paesi Bassi: Kluwer.
- Pallotti, Gabriele, Ferrari, Stefania, Nuzzo, Elena, & Bettoni, Camilla (2010). Un protocollo per l'osservazione della variabilità in interlingue avanzate. *Rivista Italiana di Linguistica Teorica e Applicata* XXXIX (2), 215-241.
- Pauletto, Franco, & Bardel, Camilla (2015). Direi che: strategie di mitigazione nell'interazione di un'apprendente "quasi nativa". In Margarita Borreguero Zuloaga & Sonia Gómez-Jordana Ferary (a cura di), *Marqueurs du discours dans les langues romanes: une approche contrastive* (pp. 425-437). Limoges, Francia: Lambert-Lucas.
- Pauletto, Franco, & Bardel, Camilla (2016). Be'-prefaced responsive turns in Italian L1 and L2. *Language Interaction and Acquisition*, 7(1), 89-116.
- Pernas, Paloma, Gillani Eugenio, & Cacchione, Annamaria (2011). Costruire testi, strutturare conversazioni: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell'interazione verbale, *Italiano LinguaDue*, 1, 65-138.
- Pugliese, Rosa (2015). Figurati, tra i segnali discorsivi. Una prospettiva pedagogica. In Elena Pistolesi, Rosa Pugliese & Barbara Gili Fivela (a cura di), *Parole, gesti, interpretazioni. Studi linguistici per Carla Bazzanella* (pp. 163-207). Roma, Italia: Aracne.
- Renzi, Lorenzo, Salvi, Giampaolo, & Cardinaletti, Anna (a cura di) (1995). *Grande grammatica italiana di consultazione*. Bologna, Italia: Il Mulino.

- Repetto, Valentina (2015). La struttura informativa dell'enunciato in apprendenti tedescofoni di italiano L2: apprendimento spontaneo e guidato a confronto. In Marina Chini (a cura di), *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici* (pp. 177-197). Milano, Italia: Franco Angeli.
- Rose, Kenneth R. (2005). On the Effects of Instruction in Second Language Pragmatics. *System*, 33(3), 385-399.
- Rosi, Fabiana (2010). Story retelling in Italian L2: the development of text structure. In Marina Chini (a cura di), *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici* (pp. 219-235). Milano, Italia: Franco Angeli.
- Salvati, Luisa (2015). Procedure conversazionali e strategie comunicative nell'interazione nativo/non nativo in italiano L2: il caso di apprendenti cinesi. In Marina Chini (a cura di), *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici* (pp. 262-278). Milano, Italia: Franco Angeli.
- Santoro, Elisabetta (2012). A constituição de um corpus de italiano falado para o estudo de pedidos e pedidos de desculpas: considerações sobre a validade interna e externa dos dados. In Heliana Mello, Massimo Pettorino, & Tommaso Raso (a cura di), *Proceedings of the VIIth GSCP International Conference. Speech and Corpora* (pp. 103-107). Firenze, Italia: Firenze University Press.
- Santoro, Elisabetta (2013). Lo sviluppo della competenza pragmatica in italiano L2: un esperimento a partire da un corso online. In Michaela Rühl, Elisabetta Santoro & Ineke Vedder (a cura di). *Contesti di apprendimento in italiano L2. Tra teoria e pratica didattica* (pp. 27-42). Firenze, Italia: Franco Cesati.
- Santoro, Elisabetta (2014). Perché e come insegnare pragmatica a parlanti non nativi: un esempio per l'italiano come seconda lingua. In Carolina Pizzolo Torquato & Sergio Romanelli (a cura di), *Estudos Italianistas. Ensino e aprendizagem da língua italiana no Brasil* (pp. 223-245). Chapecó, Brasile: Argos.
- Santoro, Elisabetta (2016). Illocuzione e interazione nelle richieste in italiano: un confronto tra parlanti nativi e apprendenti brasiliani. In Elisabetta Santoro & Ineke Vedder (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda* (pp. 41-52). Firenze, Italia: Franco Cesati.
- Sbisà, Marina (2001). Illocutionary force and degrees of strength in language use. *Journal of pragmatics*, 3(12), 1791-1814.
- Sbisà, Marina (2002). Speech acts in context. *Language & Communication*, 22(1), 421-436.
- Sbisà, Marina (2009 [1989]). *Linguaggio, ragione, interazione: per una pragmatica degli atti linguistici*. Edizione digitale. Trieste, Italia: Edizioni Università di Trieste.
- Scibetta, Andrea (2016). Chinese University Students' Development of Pragmatic Skills in L2 Italian: A Corpus-Based Study. In Jesús Romero-Trillo (a cura di), *Yearbook of Corpus Linguistics and Pragmatics 2016. Yearbook of Corpus Linguistics and Pragmatics* (pp. 243-271). Cham, Svizzera: Springer.
- Searle, John R. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Searle, John R. (1976). A classification of illocutionary acts. *Language in society* (Cambridge University Press), 5(1), 1-23.
- Searle, John R. (1979). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Silva Neto, Mayara da, & Santoro, Elisabetta (2015). A cortesia em pedidos em italiano: um estudo comparativo da percepção de brasileiros e italianos. *Revista de Italianística*, XXX, v. 1, 80-110. doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-8281.v0i30p80-110>
- Solsona Martínez, Carmen (2011). Funciones discursivas del marcador insomma en la enseñanza del italiano/L2 a hispanohablantes. *Cuadernos de Filología Italiana*, 18, 45-73.
- Solsona Martínez, Carmen (2015). Funciones pragmáticas, significado nuclear y efectos de sentido del marcador discursivo italiano cioè. *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, XLIV(2), 227-258.
- Sordella, Silvia (2015). Cooperare in L2. Le conversazioni tra bambini italo-foni e non italo-foni in alcune situazioni di apprendimento cooperativo. *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici* (pp. 279-297). Milano, Italia: Franco Angeli.
- Spadotto, Luciane N., & Santoro, Elisabetta (2016). Modificatori e atti di supporto come strategie di mitigazione nelle richieste di parlanti nativi: un contributo per l'insegnamento dell'italiano L2. In

- Elisabetta Santoro & Ineke Vedder (a cura di). *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda* (pp. 29-40). Firenze, Italia: Franco Cesati.
- Takahashi, Satomi (2010). The effect of pragmatic instruction on speech act performance. In Alicia Martínéz-Flor & Esther Usó-Juan (a cura di). *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues* (pp. 127-142). Amsterdam/Philadelphia, Paesi Bassi/USA: John Benjamins.
- Thomas, Jenny (1983). Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91-112.
- Trosborg, Anna (1995). *Interlanguage pragmatics: Requests, complaints, and apologies*. Berlino/New York, Germania/USA: Walter de Gruyter.
- Trubnikova, Victoriya (2017). 'Mi scusi per favore': analisi pragmatica dell'interlingua di studenti russofoni. *EL.LE. Educazione Linguistica-Language Education* 6, 53-81.
doi: 10.14277/2280-6792/ELLE-6-1-17-4
- Turco, Giuseppina, Dimroth, Christine, & Braun, Bettina (2015). Prosodic and lexical marking of contrast in L2 Italian. *Second Language Research*, 31(4), 465-491.
- Vedder, Ineke (2007). Competenza pragmatica e complessità sintattica in italiano L2: L'uso dei modificatori nelle richieste. *Linguistica e Filologia* 25, 99-124.
- Vedder, Ineke (2016). Il ruolo dell'adeguatezza funzionale nelle produzioni scritte in lingua seconda: proposta per una scala di valutazione. In Elisabetta Santoro & Ineke Vedder (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda* (pp. 79-91). Firenze, Italia: Franco Cesati.
- Vigliano, Debora, Yoshimoto, Kei, & Pellegrino, Elisa (2016). A self-imitation for the improvement of prosody in L2 Italian. 22nd Annual Meeting of the Association for Natural Language Processing, Tohoku, 7 March 2016, 1189-1192.
- Visigalli, Manuela (2015). La percezione e la correzione dell'errore in italiano L2: l'influenza della L1 sulla riparazione spontanea di errori pragmatici. In Marina Chini (a cura di), *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici* (pp. 221-240). Milano, Italia: Franco Angeli.
- Vitale, Marilisa, Pellegrino, Elisa, De Meo, Anna, & Rasulo, Margaret (2015). Misurare la competenza prosodica. Le richieste in italiano e in inglese lingue straniere. In Marina Chini (a cura di). *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici* (pp. 59-72). Milano, Italia: Franco Angeli.
- Vitale, Marilisa, Boula de Mareüil, Philippe, & De Meo Anna (2017). Chiedere in italiano: le domande polari e lo sviluppo della competenza prosodica in parlanti cinesi di italiano L2. In Anna Gudmundson, Laura Álvarez López & Camilla Bardel (a cura di). *Romance languages. Multilingualism and language acquisition* (pp. 143-159). Frankfurt am Main, Germania: Peter Lang. DOI 10.3726/b11249
- Zanoni, Greta (2016). L'interazione tra parlanti di italiano L1 e L2 nel forum linguistico di LIRA. In Andorno, Cecilia & Roberta Grassi (a cura di), *Dinamiche dell'interazione: testo, dialogo, applicazioni educative* (pp. 203-216). Milano, Italia: Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA).
- Zorzi, Daniela, Brodine, Ruey, Gavioli, Laura, & Aston, Guy (1990). *Opening and closing service encounters: Some differences between English and Italian*. In Clotilde De Stasio, Maurizio Gotti & Rossana Bonadei (a cura di), *La rappresentazione verbale e iconica: valori estetici e funzionali. Atti del XI congresso nazionale dell'AIA* (pp. 445-458). Milano, Italia: Guerini.

Elena Nuzzo, Università degli studi Roma Tre
elena.nuzzo@uniroma3.it

- IT** | **Elena Nuzzo** è professore associato di Didattica delle lingue moderne all'Università Roma Tre, dove svolge attività di ricerca e insegnamento negli ambiti della linguistica acquisizionale ed educativa, con un interesse specifico per l'italiano come lingua seconda. Le sue principali direzioni di ricerca includono le applicazioni pratiche della teoria degli atti linguistici nell'ambito della didattica delle lingue e il rapporto tra acquisizione e insegnamento, allo scopo di individuare modalità di intervento didattico in grado di coniugare il rispetto dei percorsi naturali dello sviluppo linguistico con le esigenze della pratica di classe.
- EN** | **Elena Nuzzo** is associate professor of Modern Languages at the Università Roma Tre, where she teaches and researches in the fields of second language acquisition and teaching with a focus on Italian as a second language. Her main research interests include practical applications of speech acts theories to second language learning and the relationship between language acquisition and teaching. Her goal is to identify those instructional interventions that can respect the natural path of linguistic development while also being successfully implemented in the language classroom.
- ES** | **Elena Nuzzo** es profesora asociada de Didáctica de las Lengua Modernas en la Universidad Roma Tre, donde desarrolla su actividad de investigación y enseñanza en el área de lingüística adquisicional y educativa, con especial interés hacia el italiano como segunda lengua. Sus principales líneas de investigación incluyen las aplicaciones prácticas de la teoría de los actos lingüísticos en el ámbito de la didáctica de las lenguas y la relación entre adquisición y enseñanza, con el fin de identificar esas modalidades de intervención didáctica capaces de conciliar el respeto de los caminos naturales del desarrollo lingüístico con las exigencias de la práctica en el aula.

Elisabetta Santoro, Universidade de São Paulo
esantoro@usp.br

- IT** | **Elisabetta Santoro** è dal 2003 docente del corso di lingua e letteratura italiana dell'*Universidade de São Paulo* (USP, Brasile). Insegna tanto al corso di laurea quanto alla Scuola di Master e Dottorato (*Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas*) che attualmente coordina. Si dedica alla ricerca soprattutto nel campo della pragmatica cross-culturale e interlinguistica, occupandosi in particolare dei rapporti tra parlanti brasiliani e italiani e di apprendimento e insegnamento dell'italiano. Coordina un gruppo di ricerca che focalizza questi ambiti di studio al quale partecipano ricercatori che analizzano dati non solo di italiano e di portoghese brasiliano, ma anche di portoghese europeo, di diverse varietà di spagnolo e di tedesco.
- EN** | **Elisabetta Santoro** is professor at the Universidade de São Paulo (USP, Brazil) where she has taught since 2003 in the Italian Language and Literature program. She teaches and coordinates courses both at the graduate and postgraduate level (*Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas*). Her main research interests are cross-cultural pragmatics and interlinguistics. Specifically, she investigates the relationship between Italian and Brazilian speakers, and teaching and learning of Italian. Those topics are also the focus of a research group that she coordinates: the researchers not only deal with data from Italian and Brazilian Portuguese, but also from European Portuguese, different varieties of Spanish, and German.
- ES** | **Elisabetta Santoro** es profesora desde 2003 de lengua y literatura italiana en la Universidad de São Paulo (USP, Brasil). Enseña cursos de licenciatura y también cursos en la Escuela de Máster y Doctorado (*Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas*), que actualmente coordina. Su área de investigación es, especialmente, la pragmática intercultural e interlingüística. Se ocupa, sobre todo, de las relaciones entre hablantes brasileños e italianos y del aprendizaje y enseñanza de italiano. Coordina un grupo de investigación con enfoque en estas temáticas y en el que participan investigadores que analizan no solo datos de italiano y de portugués brasileño, sino también de portugués europeo, de diferentes variedades de español y alemán.

Politeness norms: A pilot study on the accomplishment of apologies by learners of Italian¹

TALIA WALKER*

The University of Sydney

Received 30 March 2017; received in revised form 28 September 2017; accepted 21 November 2017

ABSTRACT

EN In the increasingly globalised world, intercultural and cross-cultural relations are becoming ever more frequent and significant. Within this diverse cultural space, miscommunications tend to arise and have the ability to significantly impact upon intercultural interactions. Thus, this paper explores the use of politeness strategies by learners of Italian during the performance of the speech act of *apology*. Specifically, the paper examines the presence of Italian and Australian English politeness norms in the realisation of these apologies, focussing on three principle areas of investigation: (i) the way in which the social variables of the scenario were evaluated by participants, (ii) the participants' use of formal terms of address, and (iii) the modification of explicit expressions of apology. It was found that although tendencies of both Italian politeness and Australian English politeness were demonstrated by participants, the latter was more prominent, thus suggesting L1 influence on L2 realisation and some difficulty in the negotiation of the intercultural space.

Key words: APOLOGIES, LANGUAGE LEARNERS, ITALIAN L2, POLITENESS

ES En un mundo cada vez más globalizado, las relaciones interculturales e interculturales van cobrando relevancia y son cada vez más frecuentes. Dentro de este diverso espacio cultural, los problemas de comunicación van en aumento e impactan de forma significativa sobre las interacciones interculturales. Bajo este marco, el presente trabajo explora el uso de estrategias de cortesía por parte de aprendientes de italiano durante el acto de habla de la *disculpa*. Concretamente, se examina la presencia de normas de cortesía de la lengua italiana y del inglés australiano al efectuarse estas disculpas, centrándose la investigación en tres áreas principales: (i) la forma en que las variables sociales del escenario fueron evaluadas por los participantes, (ii) el empleo de fórmulas de tratamiento formales por parte de los participantes, y (iii) la modificación de expresiones explícitas de disculpa. Se descubrió que, aunque los participantes mostraron tendencias propias de la cortesía en italiano y de la cortesía en inglés australiano, esta última resultó más prominente, lo que sugiere una influencia de la L1 en la realización de la L2 y una cierta dificultad en la negociación del espacio intercultural.

Palabras clave: DISCULPAS, APRENDIENTES DE LENGUA, ITALIANO COMO L2, CORTESÍA

IT In un mondo sempre più globalizzato, le relazioni interculturali e multiculturali diventano vieppiù frequenti e importanti. All'interno di questo spazio culturale variegato, tendono a verificarsi cattive comunicazioni che influiscono significativamente sulle interazioni interculturali. In questo studio si analizza l'uso delle strategie di cortesía da parte degli apprendenti di italiano durante l'enunciazione dell'atto linguistico della *scusa*. Nello specifico, lo studio prende in esame la presenza di regole di cortesía nell'italiano e nell'inglese australiano nella realizzazione di tali scuse, concentrandosi su tre aree di ricerca principali: (i) come i partecipanti hanno valutato le variabili sociali dello scenario, (ii) l'uso da parte dei partecipanti di termini formali e (iii) la modificazione di espressioni di scuse esplicite. Anche se la tendenza alle formule di cortesía nei partecipanti è stata dimostrata sia in italiano sia nell'inglese australiano, i risultati ci dicono che è stata più spiccata in quest'ultimo, indicando l'influsso della L1 sulla comprensione della L2 e una certa difficoltà nella negoziazione dello spazio interculturale.

Parole chiave: SCUSE, APPRENDENTI DI LINGUA, ITALIANO L2, CORTESIA

* Contact: talia.walk@outlook.com

¹ Sincere thanks to Associate Professor Antonia Rubino for her comments on this paper.

1. Introduction

This paper explores the performance of apologies as accomplished by learners of Italian in a university context in Sydney, New South Wales, Australia. Although the apology is a face-threatening speech act (FTA) (Blum-Kulka & Olshtain, 1984, p. 206), it has not been investigated extensively in relation to the Italian language and from the perspective of language acquisition (Nuzzo, 2007).

Austin (1975 [1962]) recognised that the intended meanings conveyed through speech acts are intimately connected with the situational context in which utterances are produced. Variations in speech act realisation signify that individuals may have diverse expectations of the same interaction and thus miscommunications may arise. Such variations are often caused by personal or cultural factors; both the performance of and response to apologies can vary across cultures (Park, Lee & Song 2005, p. 365). Although speakers may produce any number of utterances, successful communication is conditioned by norms arising from habit and general usage (Bettoni, 2006, p. 71) and all speech sequences are embedded with cultural information (Wolfson, 1988, p. 24). In fact, apologies are one of the most culturally sensitive speech acts (Suszczyńska, 1999, p. 1053) and thus offer rich units of pragmatic analysis, as will be evidenced in the present paper.

The data analysed here are part of a larger project² in which learners of Italian at different proficiency levels were asked to complete a written Discourse Completion Task (henceforth DCT)³. In this task, participants were presented with four scenarios to which they could respond with an apology formulated in an email. They were also asked to evaluate each scenario in relation to three variables: the social distance between the participant and the interlocutor, the status of the interlocutor in relation to the participant, and the degree of severity of the offence for which the apology was being offered.

This paper will specifically focus upon one of the four scenarios: accidental theft after having stayed with the family of a friend in Italy. This scenario was chosen as the participants' responses demonstrated a great degree of variation and were rich in intercultural phenomena.

The following analysis explores the impact of Australian English politeness norms on the participants' realisation of apologies in Italian, taking into account the whole apology act sequence. As will be shown, Australian English social norms were prevalent in the participants' responses, specifically in the way in which they perceived the relationships between themselves and their Italian interlocutors. This in turn impacted upon their formulation of apologies in Italian, including the way in which formality and apology modification were used.

As I will argue, this paper confirms the difficulty which language learners may face when navigating the intercultural space (Cheng, 2013; Formentelli & Hajek, 2013; Trosborg, 1987, 1995) and thus, by implication, evidences the necessity of a pedagogical approach to language teaching which incorporates pragmatics and cultural awareness.

2. Theoretical framework: Politeness

In an intercultural communicative context, and in the process of language acquisition specifically, familiarity with the pragmatic rules and norms of a culture and language are vital for ensuring successful communication (Schauer, 2009, p. 13). Languages and cultures involve varying degrees of collaboration and some are more conflictual than others (Rubino, 2011, p. 12; Rubino & Bettoni, 2006), a reality that may not align with the expectations of language learners.

Theories of politeness are thus essential to discussions of intercultural speech act realisation, as politeness norms can have a significant impact upon both the production and understanding of utterances. For example, a particularly influential model of cooperative communication is Grice's (1989) Cooperative Principle and Conversational Maxims, although it is not the theoretical framework upon which the present work is based. This paper draws upon the foundations of Brown and Levinson's Politeness Theory (1987) in order to explore the apologies of language learners. A pertinent concept in understanding politeness, particularly when investigating culturally-salient phenomena such as speech acts, is that of *face*, the "social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular

² This paper arises from an Honours thesis project conducted at the University of Sydney under the supervision of Associate Professors Antonia Rubino and Ahmar Mahboob.

³ In some literature, DCT is identified as 'Discourse Completion Test'; however, 'Discourse Completion Task' was used in this paper as it is the more common term.

contact" (Goffman, 2003, p. 7). Politeness Theory identifies two types of face: *negative face* refers to the desire to be free from the imposition of others, while *positive face* entails the desire to be appreciated and approved by others (Brown & Levinson, 1987, pp. 65-67). FTAs are speech acts which in some way pose a threat to the face wants of any interlocutor (Brown & Levinson, 1987, p. 65). Such acts include *complaints, requests* and *apologies*.

As has been widely recognised, interactional understandings can vary vastly across cultures and languages (Bettoni, 2006; Clyne, 1994; di Luzio, 2003; Gumperz, 1982; Kecskes, 2012; Kiesling, 2015; Leech, 1983; Peeters, 2013; Wierzbicka, 2005, 2010; Yates, 2010); hence, Brown and Levinson's politeness framework is relevant only when the cultural assumptions and presuppositions made by all participants in an interaction align. As politeness is relative, it is intrinsically linked to the social and cultural context of the interaction and the personal context of each individual. However, despite the impossibility of a homogenous population, cultural tendencies do permeate communication and are reflected in speech practices and conversational routines (Meier, 1995, p. 352; Wierzbicka, 2005, 2008). Taking these discussions into consideration, this paper approaches politeness as that which is deemed to be socially acceptable behaviour within a given interaction, as determined by social and contextual variables. The phrase 'politeness norms' therefore refers to these appropriate behaviours.

Communication in a foreign language is a constant learning process and regardless of linguistic competence, cultural differentiation in the contextualisation and enactment of communication can cause language learners to unintentionally act inappropriately (Blum-Kulka, 1983; Kiesling, 2015, p. 628; Scarcella & Brunak, 1981). Learner awareness of cultural pragmatic differences is therefore very valuable, particularly in terms of the necessity of understanding why certain speech conventions are appropriate while others are not (Bataineh & Bataineh, 2006, p. 1922; Coulmas, 1981b, pp. 69-70); however, this has not been extensively investigated in Italian-Australian intercultural contexts.

3. Background to the study

The apology is identified by Blum-Kulka and Olshtain (1984, p. 206) as a post-event FTA which recognises the violation of social norms and acknowledges the speaker's involvement in this violation. The apology is thus a transaction which aims to restore the relationship between the offending and the offended parties (Edmondson, 1981, p. 274; Leech, 1983, p. 125; Robinson, 2004, p. 292) as well as the image of the offender (Benoit, 1995, p. 35). Taking these definitions as a basis, this paper investigates apologies as expressions whereby the speaker or writer communicates remorse for having violated social norms and offended the interlocutor, and thereby attempts to restore harmony within the interaction.

Although *culture* has been widely acknowledged to be a vast and challenging concept (Baker, 2015, pp. 45-46; Duranti, 1997, pp. 7-8; Knoblauch, 2001; Liddicoat & Scarino, 2013, p. 17), the significance placed upon the social sphere consistently emerges in the diverse definitions of culture offered by scholars. In this paper, Kiesling's (2015, p. 621) conceptualisation of culture as group practice – rather than as an innate attribute of a group – is adopted. As culture is variable and can develop over time, it is seen by Kiesling as encapsulating the collective actions of a group of people, rather than being an inherent trait of the group. This pragmatic approach thus entails a focus upon actions as performed through language, which corresponds with the speech act theory framework of this paper.

Numerous cross-cultural and intercultural studies have evidenced the vast differentiation in apology performance across cultures (Bataineh & Bataineh, 2006; Chang, 2010; Jebahi, 2011; Márquez Reiter, 2000; Suszczyńska, 1999). For example, the Cross-Cultural Study of Speech Act Realisation Patterns (CCSARP) (Blum-Kulka, House, & Kasper, 1989a) evidenced that the variation of social distance and power between participants was of importance in the participants' choices of apology strategies and that the relative weight of these factors was subject both to situational and cultural variation (Blum-Kulka, House & Kasper, 1989b, p. 3). These findings are well-supported, for example by Trosborg's studies of the performance of requests, complaints and apologies among Danish learners of English (1987; 1995), and by Cheng's (2013) investigation of the strategies used by learners of English in both spoken and emailed apologies. The former discovered that different interactions between the factors of dominance and social distance in role-play situations resulted in demand for varying levels of politeness (Trosborg, 1995, p. 148). Similarly, Cheng (2013, p. 102) found that variables such as the mode of communication, severity of the situation and relationships between interlocutors were formative in the construction of learners' apologies.

Scholars have also noted differences in apology modification among learners and native speakers of English. While the Uruguayan participants in Márquez Reiter's (2000, p. 147) study demonstrated a preference for non-intensification, the British participants intensified apologies in all situations, for example, through the use of adverbs such as *very* or *so* prior to the use of the direct apology *sorry*. Similarly, Suszczyńska (1999, pp. 1060-1061) found that explicit apologies produced by native English speakers were intensified more frequently than explicit apologies performed by native Polish and Hungarian speakers. These results indicate "a ritualised Anglo-Saxon conflict avoidance strategy aimed at redressing the hearer's 'negative' face" (Márquez Reiter, 2000, p. 167), which may have significant implications for intercultural politeness. Additionally, Trosborg (1987, p. 162) found that learners of English often appeared to be less polite than the native speakers, as they were unable to modulate their apologies in accordance with English norms. Apology frequency may also be influenced by cultural factors, as Australian and British English speakers tend to apologise more frequently compared with other cultural groups (Clyne, 1994, p. 179; Márquez Reiter, 2000, p. 168).

In investigating the Italian and English languages, Lipson (1994) asked ten native Italian university students to transcribe apology scenes from American sitcoms in Italian and adapt them to the Italian cultural context. Relationships of unequal status and authority were subject to more restricted forms of apologies in the participants' representations than those in the American sitcoms and textual differentiation was attributed to the participants' perceptions of status, role and authority (Lipson, 1994, p. 27). When addressing friends, students rejected the need to apologise (Lipson, 1994, p. 31) and jokes, insults and teasing were incorporated more frequently as moves to minimise the offence and restore balance (Lipson, 1994, p. 25). Conversely, these strategies were not used when addressing individuals of a higher status. Evidently, the students' understandings of interpersonal relationships significantly impacted their formulation of apologies. Similarly, Nuzzo (2007, p. 178) found that among native Italian speakers, situations of high social distance resulted in a more frequent use of intensifiers than in situations of low social distance. This suggests that native speakers tend to use strong expressions of regret with strangers, though are more comfortable in denying responsibility when the interlocutor is well-known to them (Nuzzo, 2007, p. 179). Nuzzo also notes that, when modifying their apologies, Italian native speakers display a preference for mitigating strategies – that is, lexical elements which alleviate the offender's responsibility in causing the offence.

Although apologies performed in Italian have not been explored within the Australian context, some studies have been conducted which focus on other FTAs (Bettoni & Rubino, 2007; Rubino, 2011; Rubino & Bettoni, 2006). In investigating complaints, Rubino and Bettoni (2006, p. 355) concluded that Italians and Anglo-Australians differed both in their perceptions of the offence and how this was to be redressed. Additionally, Bettoni and Rubino (2007, p. 491) observed that when responding to complaints, Anglo-Australians tended to use variations of the same formulaic expression, *I'm sorry*, and intensifiers such as *so* and *awfully* were often included. Conversely, native Italians alternated between *mi dispiace* ('I'm sorry') and *mi scusi* ('excuse me'), rarely using more elaborate expressions. These strong linguistic differences have implications for intercultural communication and foreign language use, and thus will be investigated in this paper.

4. Methodology of the study

As mentioned above, this paper presents data from a larger project which investigated the politeness strategies used by learners of Italian when performing apologies. A written DCT was used to collect a series of email responses which were then analysed in regards to apology structure and the three variables under investigation.

4.1. The DCT

The data collection for the project involved the application of a written DCT whereby participants were asked to respond to four scenarios in the form of an email.

In completing the DCT, participants were presented with the same situation twice, but were required to direct their responses to two different interlocutors, so as to investigate the possible impact of social variables on speech act performance. The format of the DCT involved a short description of the scenario, followed by a space in which students were able to provide a response, as shown in Figure 1.

You have just returned to Sydney after visiting a friend and his mother for several months in Verona. When unpacking, you discover two of their chargers caught up amongst your own.

If you were to write an email to your friend, what would you write?

Please write your email below, using as little or as much space as you feel to be necessary:

Figure 1. Format of the DCT

The task was completed on campus under exam conditions without the use of linguistic aids such as dictionaries or electronics.

Special care was taken in formulating scenarios that were relevant to the student context, such as a student exchange situation or an intercultural encounter in Italy. All scenarios were set in Italy, implying that students should engage with Italian politeness strategies and apology constructions, and this was emphasised by the fact that the DCT was written in Italian with only potentially challenging terms provided in English. The explicit construction of this Italian setting therefore placed the participants in the context of the Italian language and culture.

Identifying email communication as the modality of the DCT also eliminated the possibility that variations in text type across the scenarios could influence the learners' construction of apologies. The specification that responses should be written in email form was thereby an important controlled variable in ensuring data consistency.

Participants were also given the opportunity to opt out of responding to the scenarios. It is understood that, for any number of reasons, an individual may not apologise in all situations in which another individual may deem an apology to be necessary. Opting out of speech act performance is in fact quite common (Kuchuk, 2012, p. 128) and has been identified as a possible response to FTAs in particular (Brown & Levinson, 1987, p. 69). Hence, at the end of each scenario description, the option to refuse to answer was offered to participants.

Drawing upon other studies (e.g. Lipson, 1994; Márquez Reiter, 2000; and Rubino & Bettoni, 2006, among others), participants were also asked to evaluate each scenario in relation to three variables – namely, the social distance between the participant and the interlocutor, the status of the interlocutor in relation to the participant, and the degree of severity of the offence for which the apology was being offered. Participants were required to rate the impact of each of these variables on a scale of one (Low) to five (High), as shown below in Figure 2.

These three variables were defined for the students in the following way, and these definitions were also included on the DCT itself so as to avoid ambiguity:

Social distance: how well known the participants are to each other, ranging from strangers to intimates

Status of interlocutor: the degree of power held by the interlocutor, i.e. if their social position within the interaction is higher, equal to, or lower than the speaker

Severity of offence: the 'seriousness' of and extent of damage caused by the offence for which the apology is being offered.

Would you rate the severity of your offence as:				
1	2	3	4	5
Low				High

Figure 2. Likert scale from the DCT

The participants' emails and variable ratings then provided the data set for this paper.

4.2. Participants

The participants were students enrolled in one of four Italian Studies courses at a large public university in Australia and with of proficiency levels ranging from B1 to C1⁴, based on student grading conducted by the Department of Italian Studies.

The four classes and their assumed proficiency levels were:

- Intermediate Italian 4 (B1)
- Senior Italian 4 (B1/B2)
- Senior Italian 6 (B1/B2)
- Honours cohort (B2/C1)

Despite differences in the proficiency levels of the students, it was expected that all participants had been instructed in the differences between Italian and English politeness strategies, and this was supported by syllabus documents (Department of Italian Studies, 2016a, 2016b, 2016c). Although some participants who were attending higher language classes were more successful in formulating their apologies than those in lower classes, this was not always the case; thus, differentiation in student proficiency was not considered in this study.

Demographic questionnaires (included in the Appendix) were also completed by participants in order to ascertain whether such factors impacted upon the responses provided. However, few conclusions could be drawn from these demographic details. Neither did cultural background appear to be a meaningful factor in explaining participants' linguistic choices. Hence, the demographic factors did not form part of the data analysis for this paper.

Any problematic transcripts – in that they were incomplete or had been incorrectly completed – were removed from the data set and therefore had no bearing on the results presented in this paper.

4.3. Data for this paper

The data presented in this paper arises from one of the four scenarios in the DCT, available in the Appendix both in the original Italian (as provided to participants) and in English. As the data set was too narrow to provide an effective statistical analysis, a descriptive analytical framework was used. This descriptive method arose from the data itself, thus was more revealing than an imposed framework arising from another project, and also allowed for a detailed consideration of the whole complex apology act sequence.

The chosen scenario specified that upon unpacking their luggage after staying with a friend and his mother in Verona, the participant discovered that they had accidentally taken two phone chargers that did not belong to them. In completing the DCT, participants were required to write to both the mother and the friend in response to the situation.

The scenario discussed in this paper is the email to the mother, which was chosen for several reasons. Firstly, the two alternations of the scenario demonstrated high degrees of variance in regards to the rating of the social variables, indicating that many participants recognised social distinctions between the two

⁴ According to the Common European Framework of Reference for Languages.

addressees. As this scenario is quite different from many scenarios used or undertaken in previous DCTs and role-play tasks conducted by other scholars (e.g. Chang, 2009; Márquez-Reiter, 2000; Suszczyńska, 1999; Trosborg, 1995), in terms of both the offence and the interlocutor stipulated, it provides a particularly intriguing analytical focus. While most data arising from the scenario incorporated Australian English norms, participants did attempt to engage with Italian pragmatics; thus, this scenario offers insights into the interplay of the two languages in the intercultural context of language acquisition.

As five of the 42 participants opted out of responding to this scenario, the following analysis arises from the responses of 37 participants.

All examples quoted in this paper have been transcribed exactly as they were written by participants, including grammatical and lexical errors. These errors have not been represented in the English translations. However, in some translations, English grammatical correctness has been compromised in order to more accurately communicate the meaning of the original Italian.

5. Analysis

Based on comparisons with previous literature already discussed in this paper, the analysis of the data revealed the frequent use of Australian English terms of address and apology structures, rather than the consistent use of Italian norms usually required in the scenarios presented to participants. The prevalence of these features of Australian English suggests the application of L1 (Australian English) knowledge to the L2 (Italian). There are three principle areas in which this intercultural negotiation was evidenced: (i) the way in which the social variables within the scenarios were evaluated by participants, (ii) the participants' use of formal terms of address, and (iii) the modification of explicit expressions of apology. These findings will now be detailed.

5.1. The social variables

As outlined previously, following each scenario, participants were asked to evaluate the social distance between the interlocutor and themselves, the status of the interlocutor in relation to their own, and the severity of the offence hypothetically committed. The three variables were clarified to the students in the DCT, as mentioned above.

The number of participants who chose each of the five ratings of the three variables in the chosen scenario are demonstrated in the table and graph below:

Table 1
Participants' ratings of variables in email to friend's mother

Variables	Rating of the variables				
	1 (Low)	2	3	4	5 (High)
Social distance	2	14	18	7	1
Status of interlocutor	1	1	16	24	0
Severity of offence	8	17	13	4	0

It is notable that the two social variables (distance and status) as rated by participants were not always interdependent. Most participants' perceptions of the social distance between themselves and their friend's mother were concentrated around the 2 – 3 rating on the scale (demonstrated in bold), whereas all but two ratings for the status of the mother in relation to the participant were between the higher 3 – 4 range. In fact, in assessing the individual responses of participants, it emerged that many participants reported a relationship in which the status of the mother was higher than their own, but the social distance between them was low or average. Specifically, 12 participants gave equal ratings to the social distance between the mother and themselves and to the status of the mother, 27 gauged the social distance as being lower than the status of the mother, and only 3 participants rated the status of the mother as being lower than the social distance.

That 27 participants (over 64%) reported low social distance with respect to the mother's status (1 – 2 on the scale) aligns with the Australian principles of equality and mateship, even in socially imbalanced interactions (Dyrenfurth, 2015; Formentelli & Hajek, 2013; Sinkeviciute, 2014). One can therefore gather that the participants tend to adhere to an Australian understanding of this relationship.

However, it should also be acknowledged that this familiarity between the participants and the interlocutor may be a situational effect of having lived together (as it was specified in the scenario description that the participant was a guest in the mother's home) or may be influenced by participants' experiences with their own friends' families in Australia.

5.2. The use of formal terms of address

Italian has two principle formal personal pronouns, *Lei* and *Loro*, which are used when addressing individuals who are not well-known to the speaker, or are of higher status or hold greater power than the speaker. For example, individuals who possess titles such as *Doctor* or *Professor* should always be addressed using these forms (Musumeci, 1991, p. 445), and titles are often used in addressing such individuals. However, today *Loro* is rarely used. These choices of terms of address also impact upon one's verbal conjugation, whereby the verbs adopt the conjugation of the third person rather than the second person in order to achieve grammatical agreement.

In contrast, formal terms of address are uncommon in Australian English, while solidarity pronouns of address and the use of first names are conventional and expected (Brick, 2004, p. 39; Clyne, 2003, p. 217). Thus, engagement with grammatical formality has been previously evidenced as an element of politeness with which Australian learners of Italian experience difficulty (Formentelli & Hajek, 2013), a finding which was also evidenced in the present study.

While some participants did attempt to adapt their level of grammatical formality to the Italian context of the interactions presented in the DCT scenarios, there was at times a lack of consistency in the use of formal terms of address. Some students were able to use these terms without issue, while others did not engage with them, and others still made attempts to use the forms but made errors when doing so. This variability thus provides a salient area of investigation in the intercultural context of the study.

In the specified scenario investigated in this paper, 35.14% of all responses provided made use of the formal pronouns and related verbal conjugations, which are fundamental elements of Italian politeness (Musumeci, 1991; Nuzzo & Rastelli, 2009). The social variables of the interaction – specifically, the social distance and status differentiation between the participant and their interlocutor – seemed to impact upon the use of these polite terms of address.

When participants judged their interlocutor (the mother) to be of an equal or higher status than their own (4 – 5 on the scale), formal Italian terms of address were used more frequently. This is demonstrated in bold in the table below: when responses were allocated higher ratings, particularly 4, they included a higher number of formal pronouns and verbal conjugations.

Table 2
Use of formal Italian terms of address in relation to ratings of the mother's status

Rating of status of the interlocutor	Total responses	Responses using formal terms of address	Percentage (%) ⁵
1 (Low)	0	0	-
2	1	0	0.00
3	14	2	14.29
4	22	11	50.00
5 (High)	0	0	-

This trend was echoed in the results for the social distance of the interlocutor. As demonstrated in bold in Table 3, the percentage of responses which included formal Italian terms of address rose in correspondence with an increase in the social distance between the participant and their interlocutor. Evidently, participants' recognition of the social distance between themselves and their friend's mother influenced their choice of formal pronouns and verbal conjugations.

⁵ The percentage of responses in which formal terms of address were used.

Table 3
Use of formal Italian terms of address in relation to ratings of the mother's social distance

Rating of social distance	Total responses	Responses using	
		formal terms of address	Percentage (%)
1 (Low)	2	0	0.00
2	10	2	20.00
3	18	7	38.89
4	7	4	57.14
5 (High)	0	0	-

Hence, similarly to the association between social distance and the use of formal Italian, there is a connection between the participants' perceptions of status and their choices of formal Italian forms of address. This thus follows Italian norms and evidences an awareness on the part of participants of the Italian cultural context in which they were writing.

However, while some participants used formal *Lei* pronouns and conjugations, most participants gravitated towards informal grammar and terms of address. It was also more common for participants to use formal pronouns than formal verbal conjugations and the use of either was not always accurate throughout their responses. This variability may be attributed to factors both internal and external to the Italian language. For example, there is at times a lack of distinction between the use of formal and informal terms of address even in Italian contexts, and this can cause difficulty in ascertaining how to appropriately use these forms (Fivela & Bazzanella, 2014, p. 114; Nuzzo & Rastelli, 2009, p. 22; Rebelos & Strambi, 2009, p. 61).

This uncertainty was evidenced by the fact that some participants' conjugations of the verb *scusare* did not seem to relate to their use of formal address. The verb should be conjugated as *scusi* when using formal Italian, while *scusa* is reserved for informal situations. However, some participants confused the conjugated forms, using informal conjugations of *scusare* while using formal Italian pronouns and vice versa, as in the following example:

- (i) **Scusa** ma penso che ho messo la sua caricabatteria nella mia valigia (2632.6)⁶
Sorry (informal) but I think that I put your (formal) charger in my luggage

Although it is not possible to ascertain whether a participant's use of informal terms of address was due to their conscious choice to do so or due to an inability to use formal terms of address, the use of both informal and formal forms within the one response—particularly within the same sentence—is grammatically incorrect. These observations hence suggest learner difficulty in distinguishing formal and informal grammatical forms. This is reminiscent of what has been reported by previous scholars, in that learners of Italian are often uncertain as to how to accurately construct and use polite forms of address (Nuzzo & Rastelli, 2009; Rebelos & Strambi, 2009).

As previously mentioned, all students who participated in the study were enrolled in levels at which they should have been aware of how to correctly use formal terms of address. Thus, one possible reason for the lack of proficiency in these forms may be the infrequent use of formal Italian within the foreign language classroom, particularly in Australian university contexts (Formentelli & Hajek, 2013). In fact, upon completing the DCT, one participant of the present study expressed difficulty in remembering when to use the formal *Lei* as "it's not something that's really drilled into us much, because we don't have a *Lei* form in Australia" (personal communication, 8 August, 2016). Hence, lack of practice during language instruction may account for the difficulty experienced by participants in using formal Italian forms, thus encouraging them to gravitate – intentionally or unintentionally – towards the less grammatically marked formal Australian norms with which they are familiar.

Another trend which emerged from the data was the common use of first names when greeting the interlocutor. 12 participants addressed the interlocutor by a first name, such as in the following examples:

⁶ The numbers in the brackets correspond to each participants' unique identification code. For analytical purposes, each participant was assigned an identification number comprising of the unit of study code of the Italian class followed by a numeral. For example, the code 2632.3 refers to the third student in class ITLN2632 (Senior Italian 4) to submit their completed DCT. These numbers were used to identify the authors of the examples included in this paper.

- i) Ciao Alessia (3612.8)
Hi Alessia
- iii) Ciao Maria! (2632.4)
Hi Maria!
- iv) Cara Maia (2612.3)
Dear Maia

This informal means of address is characteristic of Australian communicative norms (Brick, 2004, p. 39; Clyne, 2003, p. 217). The use of first names expresses a fellowship between interlocutors (Clyne, Norrby & Warren, 2009, p. 69) and this aligns with the high Australian regard for mateship. Traditionally in Italian, the use of first names is a sign of solidarity and intimacy reserved for interlocutors with whom you are familiar, rather than an expected communicative norm to be used with all interlocutors.

Informal greetings such as those evidenced above contrast against the more formal terms of address chosen by other participants:

- v) Cara signora (2632.1)
Dear madam
- vi) Cara Signora Ambrogio (H.3)
Dear Mrs Ambrogio

These formal terms of address are more appropriate in Italian for this communicative situation. However, the use of titles and formal greetings did not always correspond with the use of formal verbal conjugations. For example:

- vii) Buongiorno signora!
Come **stai**? (2612.3)
Good morning madam!
How are **you** (informal)?

These tendencies – specifically, the use of first names and inconsistencies in formal terms of address – are at odds with the rigid realisations of social distance and status which characterise formal Italian language use (Formentelli & Hajek, 2013), thus indicating a pragmatic transfer of Australian norms to the Italian context. Such adaptation of L1 norms to L2 language realisation is quite common among learners, as has been evidenced in previous studies (Keshavarz, Eslami, & Ghahraman, 2006; Žegarac & Pennington, 2000, p. 167). The inconsistencies in participants' responses also indicate a lack of competence in using the linguistic forms necessary for expressing formality, which may have caused this reliance upon Australian English norms.

5.3. The explicit expressions of apology

Explicit expressions of apology are those which use routine formula such as *I'm sorry*, *I apologise* or *excuse me*. The most common explicit expression of apology in the data was *mi dispiace* ('I'm sorry') (37 instances in total across 28 responses). Several different forms of the verb *scusare* ('to excuse' or 'to apologise') were also used (5 instances) and two explicit apologies involved the adjective *spiacente* ('sorry'). When *scusare* was used, it was usually conjugated informally (*scusa*) and in some instances were accompanied by modifiers. *Chiedo i suoi scusi* ('I ask your (formal pronoun) pardon') was also used by one participant as a very formal expression of apology. Examples of these apology forms include:

- viii) **Mi dispiace** tanto (2632.9)
I am very sorry
- ix) **Mi scusi** (H3)
Excuse me (formal)
- x) Sono molto **spiacente** (3612.14)
I am very **sorry**

Native Italian speakers generally prefer to use explicit apologies which are expressed through conjugations of the verb *scusare* ('to excuse') (Lipson, 1994, p. 25; Nuzzo, 2007). In my data, participants instead clearly favoured *mi dispiace* over other forms. *I'm sorry* has been previously recognised as the most common explicit expression of apology in English (Lipson, 1994, p. 25; Olshtain & Cohen, 1983, p. 22; Owen, 1983, p. 65; Robinson, 2004, p. 322); thus, it seems that the prevalence of *mi dispiace* in the data is a product of the participants' English-language background and that the tendency of English speakers to use this expression has been incorporated into their Italian language use.

In the intercultural context of the investigation, the participants' modification of these apology structures was also salient.

Two types of modification were identified in the data:

- Intensification – achieved by the use of adjectives and adverbs which strengthen the force of the apology;
- Reiteration – achieved by a phrase whereby the repetition of the apology is made explicit.

In the data collected from the specified scenario, 54.05% of the explicit apologies were modified with intensifying or reiterating adverbs.

As it was by far the most commonly used explicit expression of apology, the phrase *mi dispiace* in particular experienced frequent modification, as shown in the table below:

Table 4
Modifiers of mi dispiace ('I'm sorry') used in this scenario

Modifiers	Gloss	Frequency
molto	much	4
moltissimo	very much	3
tanto	much	3
tantissimo	very much	1
di nuovo	once again	1
ancora	again	4
ancora & tanto	again & much	1
troppo	too much	1
un sacco	a lot (colloquial)	2

Examples of modified explicit expressions of apology include:

- xi) Mi dispiace tantissimo! (3612.9)
I am very very sorry!
- xii) Mi dispiace ancora *per il disagio* (3612.9)
Again, I am sorry *for the inconvenience*
- xiii) Scusami tanto (3612.8)
Excuse me very much
- xiv) Sono molto spiacente (3612.14)
I am very sorry

The first of the above explicit apologies involves a particularly strong intensifier, *tantissimo*, and the exclamation mark emphasises the force of the modifier. In the second example, the apology is strengthened with a marker of reiteration. This participant also added the phrase *per il disagio* ('for the inconvenience') as a means of increasing the force and specificity of the apology. The other two examples both use intensifiers – *tanto* and *molto* – which have the effect of increasing the force of the apology.

The participants' ratings of social distance and severity of offence did not seem to connect to their use of modifiers. However, all participants who included modifiers in their explicit expressions of apology identified the status of the interlocutor as a 3 or 4 on the scale. Although these ratings were also used in

responses which did not include modifiers, no responses which identified the status of the interlocutor as 2 included modified explicit apologies.

Thus, it emerged that the modification of apologies was perceived by many participants to be appropriate and necessary despite the fact that they perceived the social distance between themselves and the interlocutor to be low, a trend common in Australian English. This appears to align with the findings of previous scholars who evidenced the relatively high levels of apology modification with which native English speakers engage and the orientation of this trend towards appeasing the negative face of the interlocutor (Bettoni and Rubino, 2007, p. 491; Márquez Reiter, 2000, p. 147; Suszczyńska, 1999, pp. 1060-1061).

6. Discussion and conclusions

6.1. Main findings

This paper has explored the politeness strategies used by learners of Italian while performing apologies. These apologies were accomplished in the defined context of an Australian visitor to Italy who had accidentally packed and taken away with them two chargers which belonged to their host family.

As previously mentioned, all participants in this study were enrolled in levels at which they had already studied formal and informal Italian forms of address. However, it is possible that the results of this study were impacted by a lack of competence, particularly pragmatic competence, on the part of the participants, and that this possibly influenced their responses.

While some participants engaged well with Italian pragmatic norms, Australian English politeness norms were evidenced in the apology performance of the participants. This suggests an interaction of the Italian and Australian English linguistic systems, thus indicating a negotiation of the intercultural context and transfer of linguistic features of the L1 into the L2 (Blum-Kulka, 1983; Koike, 1989; Trosborg, 1995). There were three principle areas in which this negotiation was demonstrated, as presented below.

Firstly, the way in which participants responded to the social variables of the scenario reflected the Australian tendency towards egalitarianism and mateship, as social distance was often evaluated as being low even when the status of the interlocutor was recognised as being higher than that of the participant.

Secondly, despite the fact that the formal *Lei* pronouns and verbal conjugations were used by some participants in situations in which they would be required of a native Italian speaker, this use was not always consistent, and most participants gravitated towards informal terms of address and verbal conjugations. This reflects the informality of Australian English, rather than the linguistic realisation of social constructs expected of native Italian speakers. However, as mentioned above, the limited competence of the students may have contributed to this trend.

Finally, the modification of apology strategies, particularly intensification, was frequent across the data. As such apology intensification is a feature of English varieties (Bettoni & Rubino, 2007, p. 491; Márquez Reiter, 2000, p. 147; Suszczyńska, 1999, pp. 1060-1061), it suggests that Australian English politeness structures were incorporated into the participants' performance of Italian apologies.

6.2. Limitations

Such findings, however, must be taken with caution due to the limitations of this study. Indeed, this is quite a small study, with only 42 participants. A reduplication of the present study with a higher number of participants would thus be beneficial and provide more reliable data. Furthermore, due to time and space constraints, an Italian control group was not used and the DCT was administered only to Australian students studying Italian, although the data was compared to findings of previous studies.

Another limitation is that although the three variables that were considered were clearly explained to participants and definitions of the phrases *social distance*, *status of the interlocutor* and *severity of offence* were provided, participants may still have varying perceptions of the situations of the DCT. For example, some participants may have considered the "several months" specified in the scenario presented in this paper as a sufficient period of time to become familiar with the interlocutor and thus use informal terms of address. On the other hand, other participants may have felt it more appropriate to continue to use formal terms of address as the interlocutor was an older adult.

Finally, individuals may gravitate towards certain apology strategies regardless of their cultural or linguistic background, and a possible criticism of this study is that the analysis does not account for the possible influence of personal preference upon one's realisation of speech acts. Both Cheng (2013) and Lipson (1994) held interviews with participants following data collection in order to explore their linguistic

choices. Applied to this study, post-task interviews would be an insightful element of analysis which could provide an enhanced understanding of participants' linguistic awareness and allow for the individuation of idiosyncratic trends.

6.3. Conclusions

In spite of such limitations, overall, the data presented in this paper does point to the influence of Australian English norms in the accomplishment of apologies by Australian learners of Italian. This in turn suggests that this may be an area of pragmatics in which students require further support. Numerous scholars have expressed the need for more explicit instruction of speech acts and intercultural communication within the language classroom, as well as a change in how these phenomena are presented in textbooks (Biesenbach-Lucas, 2007, p. 75; Nguyen, 2011, pp. 26-27; Vaezi, Tabatabaei & Bakhtiarvand, 2014, pp. 171-172). As discussed previously, lack of practice during language instruction was nominated by a participant as a point of difficulty; this may unintentionally encourage students to continue to use more familiar but less formal Australian English constructions. Therefore, the use of polite forms in the Australian Italian language classroom may be another way to aid students to understand not only the application of the Italian grammatical forms which communicate politeness, but also Italian interpersonal norms and cultural understandings of social distance and status.

Further studies specifically targeted towards understanding the negotiation of politeness norms while apologising would provide a more comprehensive understanding of how language learners linguistically navigate intercultural contexts. Specifically, further investigation of apology modification and the introduction of an Italian control group would indicate the extent to which the presence these structures in participants' responses are in fact an impact of the L1. Such investigations would allow an enhanced understanding of how it is that the L1 impacts upon speech act performance when using an L2, a consideration which is quite important when discussing a speech act which is as culturally complex as the apology.

References

- Austin, John L. (1975 [1962]). *How to do things with words: the William James Lectures delivered at Harvard University in 1955* (J. O. Urmson & Marina Sbisa (Eds.), 2nd ed.). Oxford, United Kingdom: Clarendon Press.
- Allan, Keith, & Jaszczolt, Kasia M. (Eds.). (2012). *The Cambridge handbook of pragmatics*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Baker, Will (2015). *Culture and identity through English as a lingua franca: Rethinking concepts and goals in intercultural communication* (Vol. 8). Berlin and Boston, MA: Mouton de Gruyter. Retrieved from <http://ebookcentral.proquest.com.ezproxy1.library.usyd.edu.au/lib/usyd/detail.action?docID=2077558>
- Bataineh, Ruba F., & Bataineh, Rula F. (2006). Apology strategies of Jordanian EFL university students. *Journal of Pragmatics*, 38(11), 1901-1927. doi:10.1016/j.pragma.2005.11.004
- Bardovi-Harlig, Kathleen, Félix-Brasdefer, César, & Omar, Alwiya S. (Eds.). (2006). *Pragmatics and language learning* (Vol. 11). Mānoa, Hawai'i: National Foreign Language Resource Center, University of Hawai'i Press.
- Benoit, William L. (1995). *Accounts, excuses, and apologies: a theory of image restoration strategies*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Bettoni, Camilla (2006). *Usare un'altra lingua: guida alla pragmatica interculturale*. Rome, Italy: GLF Editori Laterza.
- Bettoni, Camilla, & Rubino, Antonia (2007). Reacting to complaints: Italians vs Anglo-Australians. *Studi italiani di linguistica teorica ed applicata*, 3, 483-498.
- Biesenbach-Lucas, Sigrun (2007). Students writing emails to faculty: an examination of e-politeness among native and non-native speakers of English. *Language Learning & Technology*, 11(2), 59-81. Retrieved from <http://llt.msu.edu/vol11num2/biesenbachlucas/>

- Blum-Kulka, Shoshana (1983). Interpreting and performing speech acts in a second language: A cross-cultural study of Hebrew and English. In Nessa Wolfson & Elliot Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 36-55). Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Blum-Kulka, Shoshana, House, Juliane, & Kasper, Gabriele (Eds.). (1989a). *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Blum-Kulka, Shoshana, House, Juliane, & Kasper, Gabriele (1989b). Investigating cross-cultural pragmatics: An introductory overview. In Shoshana Blum-Kulka, Juliane House & Gabriele Kasper (Eds.), *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies* (pp. 1-34). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Blum-Kulka, Shoshana, & Olshtain, Elite (1984). Requests and apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP). *Applied Linguistics*, 5(3), 196-213. doi:10.1093/applin/5.3.196
- Brick, Jean (2004). *China: A handbook in intercultural communication* (2nd ed.). Sydney, New South Wales, Australia: National Centre for English Language, Teaching and Research, Macquarie University.
- Brown, Penelope, & Levinson, Stephen C. (1987). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Chang, Yuh-Fang (2010). 'I no say you say is boring': the development of pragmatic competence in L2 apology. *Language Sciences*, 32(3), 408-424. doi:10.1016/j.langsci.2009.07.002
- Cheng, Dongmei (2013). *Student-instructor apologies: How are they produced and perceived?* (Doctoral thesis, Northern Arizona University, USA). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global database. (Record No. 3562116)
- Clyne, Michael G. (1994). *Inter-cultural communication at work: cultural values in discourse*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Clyne, Michael G. (2003). *Dynamics of language contact: English and immigrant languages*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Clyne, Michael G., Norrby, Catrin, & Warren, Jane (2009). *Language and human relations: Styles of address in contemporary language*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press. doi 10.1017/CBO9780511576690
- Coulmas, Florian (Ed.). (1981a). *Conversational routine: explorations in standardized communication situations and prepatterned speech* (Vol. 2). The Hague & New York, New York: Mouton de Gruyter.
- Coulmas, Florian (1981b). "Poison to your soul": Thanks and apologies contrastively viewed. In Florian Coulmas (Ed.), *Conversational routine: explorations in standardized communication situations and prepatterned speech* (Vol. 2, pp. 69-91). The Hague & New York, NY: Mouton de Gruyter.
- Department of Italian Studies (2016a). ITLN2612 Syllabus. Sydney, NSW, Australia: The University of Sydney.
- Department of Italian Studies (2016b). ITLN2632 Syllabus. Sydney, NSW, Australia: The University of Sydney.
- Department of Italian Studies (2016c). ITLN3612 Syllabus. Sydney, NSW, Australia: The University of Sydney.
- di Luzio, Aldo (2003). Presenting John J. Gumperz. In Susan L. Eerdmans, Carlo L. Prevignano & Paul J. Thibault (Eds.), *Language and interaction: discussions with John J. Gumperz* (pp. 1-6). Amsterdam and Philadelphia, Pennsylvania: John Benjamins Publishing Company.
- di Luzio, Aldo, Günthner, Susanne, & Orletti, Franca (Eds.). (2001). *Culture in communication: analyses of intercultural situations*. Amsterdam and Philadelphia, Pennsylvania: John Benjamins Publishing Company.
- Duranti, Alessandro (1997). *Linguistic anthropology*. New York, New York: Cambridge University Press.
- Dyrenfurth, Nick (2015). *Mateship: a very Australian history*. Brunswick, VIC: Scribe Publications. Retrieved from <http://USYD.ebib.com.au/patron/FullRecord.aspx?p=1912275>
- Edmondson, Willis J. (1981). On saying you're sorry. In Florian Coulmas (Ed.), *Conversational routine: explorations in standardized communication situations and prepatterned speech* (Vol. 2, pp. 273-288). The Hague & New York, New York: Mouton de Gruyter.
- Eerdmans, Susan L., Prevignano, Carlo L., & Thibault, Paul J. (Eds.). (2003). *Language and interaction: discussions with John J. Gumperz*. Amsterdam and Philadelphia, Pennsylvania: John Benjamins Publishing Company.

- Fine, Jonathan (Ed.). (1988). *Second language discourse: a textbook of current research*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Fivela, Barbara G., & Bazzanella, Carla (2014). The relevance of prosody and context to the interplay between intensity and politeness. An exploratory study on Italian. *Journal of Politeness Research*, 10(1), 97-126. doi:10.1515/pr-2014-0005
- Formentelli, Maicol, & Hajek, John (2013). Italian L2 address strategies in an Australian university setting: A comparison with L1 Italian and L1 English practice. In Bert Peeters, Kerry Mullan & Christine Béal (Eds.), *Cross-culturally speaking, speaking cross-culturally* (pp. 77-106). Newcastle upon Tyne, United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing.
- Goffman, Erving (2003). On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. *Reflections: The Society for Organizational Learning Journal*, 4(3), 7-13. doi:10.1162/15241730360580159
- Grice, Paul (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Gumperz, John J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge, United Kingdom, and New York, New York: Cambridge University Press.
- Jebahi, Khaled (2011). Tunisian university students' choice of apology strategies in a discourse completion task. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 648-662. doi:10.1016/j.pragma.2010.09.008
- Kecskes, Istvan (2012). Sociopragmatics and cross-cultural and intercultural studies. In Keith Allan & Kasia M. Jaszczolt (Eds.), *The Cambridge Handbook of Pragmatics* (pp. 599-616). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Keshavarz, Mohammad H., Eslami, Zohreh R., & Ghahraman, Vahid (2006). Pragmatic transfer and Iranian EFL refusals: A cross-cultural perspective of Persian and English. In Kathleen Bardovi-Harlig, César Félix-Brasdefer & Alwiya S. Omar (Eds.), *Pragmatics and Language Learning* (pp. 359-402). Mānoa, Hawai'i: National Foreign Language Resource Center, University of Hawai'i Press.
- Kiesling, Scott F. (2015). Cross-cultural and intercultural communication and discourse analysis. In Deborah Tannen, Heidi E. Hamilton & Deborah Schiffrin (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (Vol. 2, pp. 620-638). Chichester, United Kingdom, and Malden, Massachusetts: Wiley Blackwell. doi: 10.1002/9781118584194.ch29
- Knoblauch, Hubert (2001). Communication, contexts and culture: A communicative constructivist approach to intercultural communication. In Aldo di Luzio, Susanne Günthner & Franca Orletti (Eds.), *Culture in communication: analyses of intercultural situations* (pp. 3-33). Amsterdam and Philadelphia, Pennsylvania: John Benjamins Publishing Company.
- Koike, Dale A. (1989). Pragmatic competence and adult L2 acquisition: Speech acts in interlanguage. *The Modern Language Journal*, 73(3), 279-289. doi:10.2307/327002
- Kuchuk, Alexandra (2012). *Politeness in intercultural communication: Some insights into the pragmatics of English as an international language* (Doctoral thesis, University of Arizona, USA). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global database. (Record No. 3518510)
- Leech, Geoffrey N. (1983). *Principles of pragmatics*. London, United Kingdom, and New York, New York: Longman.
- Liddicoat, Anthony, & Scarino, Angela (Eds.). (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Chichester, United Kingdom, and Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Lipson, Maxine (1994). Apologizing in Italian and English. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 32(1), 19-36.
- Márquez Reiter, Rosina (2000). *Linguistic politeness in Britain and Uruguay: a contrastive study of requests and apologies*. Amsterdam and Philadelphia, Pennsylvania: John Benjamins Publishing Company.
- Meier, Ardith J. (1995). Defining politeness: Universality in appropriateness. *Language Sciences*, 17(4), 345-356. doi:10.1016/0388-0001(95)00019-4
- Musumeci, Diane (1991). Ciao, professoressa! A study of forms of address in Italian and its implications for the language classroom. *Italica*, 68(4), 434-456. doi:10.2307/479338
- Nguyen, Minh T. T. (2011). Learning to communicate in a globalized world: To what extent do school textbooks facilitate the development of intercultural pragmatic competence? *RELC Journal*, 42(1), 17-30.

- Nuzzo, Elena (2007). *Imparare a fare cose con le parole: richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Nuzzo, Elena, & Rastelli, Stefano (2009). "Didattica acquisizionale" e cortesia linguistica in italiano L2. *Cuadernos de Filología Italiana*, 16, 13-30.
Retrieved from <http://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/CFIT0909220013A>
- Olshtain, Elite, & Cohen, Andrew D. (1983). Apology: A speech-act set. In Nessa Wolfson & Elliot Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 18-35). Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Owen, Marion (1983). *Apologies and remedial interchanges: a study of language use in social interaction*. Berlin and New York, New York: Mouton de Gruyter.
- Park, Hee S., Lee, Hye E., & Song, Jeong A. (2005). "I am sorry to send you SPAM": Cross-cultural differences in use of apologies in email advertising in Korea and the U.S. *Human Communication Research*, 31(3), 365-398. doi:10.1093/hcr/31.3.365
- Peeters, Bert (2013). Language and cultural values: Towards an applied ethnolinguistics for the foreign language classroom. In Bert Peeters, Kerry Mullan & Christine Béal (Eds.), *Cross-culturally speaking, speaking cross-culturally*. Newcastle upon Tyne, United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing.
- Peeters, Bert, Mullan, Kerry, & Béal, Christine (Eds.). (2013). *Cross-culturally speaking, speaking cross-culturally*. Newcastle upon Tyne, United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing.
- Piller, Ingrid (2011). *Intercultural communication: a critical introduction*. Edinburgh, United Kingdom: Edinburgh University Press.
- Pütz, Martin, & Neff-van Aertselaer, JoAnne (Eds.). (2008). *Developing contrastive pragmatics: interlanguage and cross-cultural perspectives*. Berlin and New York, New York: Mouton de Gruyter.
- Rebelos, Margareta, & Strambi, Antonella (2009). Address pronouns in Italian CMC exchanges: A 'good example' for L2 learners? *Italica*, 86(1), 59-79.
Retrieved from <http://www.jstor.org.ezproxy1.library.usyd.edu.au/stable/40505860>
- Robinson, Jeffrey D. (2004). The sequential organization of "explicit" apologies in naturally occurring English. *Research on Language & Social Interaction*, 37(3), 291-330. doi:10.1207/s15327973rlsi3703_2
- Rubino, Antonia (2011). Changes in the speech act of complaint in a migration context: Italo-Australians vs Italians and Anglo-Australians. *Italica*, 88(1), 115-139. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23070861>
- Rubino, Antonia, & Bettoni, Camilla (2006). Handling complaints cross-culturally: Italians vs Anglo-Australians. *Studi italiani di linguistica teorica ed applicata*, 2, 339-358.
- Scarcella, Robin, & Brunak, Joanna (1981). On speaking politely in a second language. *International Journal of the Sociology of Language*, 27, 59-75.
- Schauer, Gila A. (2009). *Interlanguage pragmatic development: the study abroad context*. London, United Kingdom: Continuum International Publishing Group.
- Sinkeviciute, Valeria (2014). "When a joke's a joke and when it's too much": Mateship as a key to interpreting jocular FTAs in Australian English. *Journal of Pragmatics*, 60, 121-139.
doi:10.1016/j.pragma.2013.11.004
- Spencer-Oatey, Helen. (Ed.) (2000). *Culturally speaking: managing rapport through talk across cultures*. London, United Kingdom: Continuum International Publishing Group.
- Suszczyńska, Małgorzata (1999). Apologizing in English, Polish and Hungarian: Different languages, different strategies. *Journal of Pragmatics*, 31(8), 1053-1065. doi:10.1016/S0378-2166(99)00047-8
- Tannen, Deborah, Hamilton, Heidi E., & Schiffrin, Deborah (Eds.). (2015). *The handbook of discourse analysis* (Vol. 2). Chichester, United Kingdom, and Malden, Massachusetts: Wiley Blackwell. doi: 10.1002/9781118584194
- Trosborg, Anna (1987). Apology strategies in natives/non-natives. *Journal of Pragmatics*, 11(2), 147-167. doi:10.1016/0378-2166(87)90193-7
- Trosborg, Anna (1995). *Interlanguage pragmatics: requests, complaints, and apologies*. Berlin and New York, New York: Mouton de Gruyter.
- Trosborg, Anna (Ed.) (2010). *Pragmatics across languages and cultures*. Berlin and New York, New York: Mouton de Gruyter.

- Vaezi, Rahim, Tabatabaei, Soudabeh, & Bakhtiarvand, Morteza (2014). A comparative study of speech-acts in the textbooks by native and non-native speakers: a pragmatic analysis of new interchange series vs. locally-made EFL textbooks. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(1), 167-180. doi:10.4304/tpls.4.1.167-180
- Wierzbicka, Anna (2005). In defense of 'culture'. *Theory & Psychology*, 15(4), 575-597. doi:10.1177/0959354305054752
- Wierzbicka, Anna (2008). A conceptual basis for intercultural pragmatics and world-wide understanding. In Martin Pütz & JoAnne Neff-van Aertselaer (Eds.), *Developing contrastive pragmatics: interlanguage and cross-cultural perspectives* (pp. 3-45). Berlin and New York, New York: Mouton de Gruyter.
- Wierzbicka, Anna (2010). Cultural scripts and intercultural communication. In Anna Trosborg (Ed.), *Pragmatics Across Languages and Cultures* (pp. 43-78). Berlin and New York, New York: Mouton de Gruyter.
- Wolfson, Nessa (1988). The Bulge: A theory of speech behaviour and social distance. In Jonathan Fine (Ed.), *Second language discourse: a textbook of current research* (pp. 21-38). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Wolfson, Nessa, & Judd, Elliot (Eds.). (1983). *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Yates, Lynda (2010). Pragmatic challenges for second language learners. In Anna Trosborg (Ed.), *Pragmatics across languages and cultures* (pp. 287-308). Berlin and New York, New York: Mouton de Gruyter.
- Žegarac, Vladimir, & Pennington, Martha C. (2000). Pragmatic transfer in intercultural communication. In Helen Spencer-Oatey (Ed.), *Culturally speaking: managing rapport through talk across cultures* (pp. 165-190). London, United Kingdom: Continuum International Publishing Group.

Appendix A

The DCT

DISCOURSE COMPLETION TASK

In this task, you will be asked to respond to four different situations via email. In each situation, there will be two versions of the situation. You are asked to complete both versions, totalling eight responses.

All scenarios are set in Italy.

The following task is written in Italian and challenging terms will also be provided in English.

At the end of each, you will be asked to rate the scenario in regards to the *social distance* between yourself and your interlocutor, your interlocutor's *status* in relation to your own and the *severity* of your offence.

In this task, the italicised terms are defined in the following ways:

Social distance: how well known the participants are to each other, ranging from strangers to intimates

Status of interlocutor: the degree of power held by the interlocutor, i.e. if their social position within the interaction is higher, equal to, or lower than the speaker

Severity of offence: the 'seriousness' of and extent of damage caused by the offence for which the apology is being offered

You should respond to the eight scenarios as per the example below:

Example Scenario:

You are not feeling well and so you will be absent from today's lecture. You know that the student who sits beside you will be attending and that she always takes detailed notes.

If you were to write an email to her, what would you write?

Example Response:

Hi Elena,

Sorry to be a bother, but I wanted to ask you a favour. I won't be in class today because I'm sick, so I was wondering if you could send me your notes from today's lecture?

Thank you so much!

Jessica

Appendix B

Demographic questionnaire

DEMOGRAPHIC INFORMATION

Age:

Gender:

Degree:

Unit of Study in the Department of Italian (language):

Other Italian units studied at the University of Sydney, if any (either course name or course code):

Have you studied Italian prior to commencing Italian Studies at university?

If so, what level of Italian did you study and where did you study?

Which cultural background(s) do you identify as?

If you identify as Italian or as Italo-Australian, please specify your generation:

- Born in Italy
- Parent(s) born in Italy
- Grandparent(s) born in Italy

Do you rate your ability to read in Italian as
excellent very good

good

average

basic

Do you rate your ability to write in Italian as
excellent very good

good

average

basic

Do you rate your ability to understand spoken Italian as
excellent very good

good

average

basic

Do you rate your ability to speak in Italian as
excellent very good

good

average

basic

Have you ever spent time in Italy?

If so, how long were you there?

Talia Walker, University of Sydney
talia.walk@outlook.com

- EN** **Talia Walker** is an English language teacher and Italian language teacher, and has also worked as a research assistant on a number of linguistic and sociology projects. She completed her Honours thesis at the University of Sydney and graduated with a Bachelor of Arts (Languages) (Honours) in 2016. Her field of interest is sociolinguistics, specifically, intercultural and cross-cultural communication. In 2018, she will commence her Doctoral project in the Department of Italian Studies at the University of Sydney.
- ES** **Talia Walker** es profesora de lengua inglesa e italiana, y también ha trabajado como ayudante de investigación en una serie de proyectos de lingüística y sociología. Presentó su trabajo fin de grado en la Universidad de Sídney, con el que obtuvo el grado con mención en idiomas en 2016. Su campo de interés es la sociolingüística (específicamente, la comunicación intercultural y transcultural). En 2018, comenzará su proyecto de doctorado en el Departamento de Estudios Italianos de la University of Sydney .
- IT** **Talia Walker** Talia Walker è insegnante di inglese e italiano, e ha collaborato in diversi progetti di ricerca in linguistica e sociologia. Ha scritto la sua tesi all'Università di Sydney e nel 2016 si è laureata col massimo dei voti in Discipline Umanistiche (Lingue). Il suo campo di ricerca è la sociolinguistica, in particolare la comunicazione interculturale e multiculturale. Nel 2018 inizierà un dottorato di ricerca presso il Dipartimento di Studi Italiani della University of Sydney.

“Ciao Prof!” La pragmatica del saluto negli apprendenti di madrelingua tedesca

SARA COLOMBO*

Rheinische Friederich-Wilhelms-Universität Bonn

Received 13 April 2017; received in revised form 2 August 2017; accepted 18 December 2017

ABSTRACT

IT Scopo del presente contributo è l'indagine della realizzazione dell'atto linguistico del saluto in una prospettiva di pragmatica interlinguistica acquisizionale di tipo trasversale. Uno studio empirico condotto sulla base di un questionario aperto ha permesso di confrontare le produzioni di parlanti nativi (italiani) e non nativi (tedeschi) con diversi livelli di competenza (A-B-C), alla ricerca di schemi di realizzazione e specificità del saluto a seconda della situazione comunicativa e in presenza di interlocutori diversi. I dati raccolti mostrano che la *variatio* nella scelta delle formule di saluto aumenta parallelamente all'aumentare del livello di competenza in italiano. Dal confronto tra le produzioni di nativi e non nativi sono emerse realizzazioni simili riguardo alla loro struttura e composizione (saluti diretti e saluti indiretti): forme altamente routinizzate si osservano in situazioni caratterizzate da un alto grado di formalità, distanza e in presenza di un interlocutore superiore nella scala gerarchica, mentre in situazioni opposte si notano strutture molto più complesse e varie (non tutte presenti nelle produzioni di apprendenti di diversi livelli).

Parole chiave: SALUTO, PRAGMATICA INTERLINGUISTICA ACQUISIZIONALE, ITALIANO, TEDESCO

EN This empirical study investigates the realization of the speech act of greeting, from the perspective of acquisitional interlanguage pragmatics. Using an open questionnaire, it compares the realization of greetings in Italian by native and non-native (L1: German) speakers with different competence levels (A-B-C), across diverse communicative situations and with a range of interlocutors. Data indicate that for the non-native speakers, the choices of greeting forms increasingly became more native-like at a rate parallel to their overall level of competence in Italian. Comparing the production of native and non-native speakers, similarities emerged with regard to both structure and composition (in direct and indirect greetings): in situations of high formality, of high social distance, and when the interlocutor was of a higher social status, both groups of speakers used highly formulaic greetings; meanwhile, in less formal situations of closer social distance and more equal social status, the structures used were much more complex and varied (even if they are not all represented in the productions of the learners with different levels).

Key words: GREETINGS, ACQUISITIONAL INTERLANGUAGE PRAGMATICS, ITALIAN, GERMAN

ES Este estudio empírico investiga la realización del acto lingüístico del saluto adoptando la perspectiva de la pragmática interlingüística adquisicional. Las producciones de los saludos por parte de hablantes nativos y aprendientes de italiano (con el alemán como primera lengua y diferentes niveles de competencia, A-B-C) se recolectaron mediante cuestionario abierto. El cuestionario planteaba diferentes situaciones comunicativas y una amplia gama de interlocutores. Los datos indican que en el caso de los aprendientes de italiano la realización de los saludos se acerca a las producciones de los nativos conforme su nivel de italiano aumenta. Una comparación de las producciones de nativos y aprendientes permite destacar semejanzas en la estructura y composición de los saludos (directos e indirectos). Por una parte, en situaciones con un alto grado de formalidad, mayor distancia social y con interlocutores de estatus social más alto, ambos grupos utilizaron saludos formuláicos. Por otra parte, en situaciones menos formales, caracterizadas por una menor distancia social y un estatus social cercano entre los interlocutores, las estructuras utilizadas por ambos grupos fueron más complejas y variadas (aunque no se hallan todas en las producciones de los aprendientes).

Palabras clave: SALUDOS, PRAGMÁTICA INTERLINGÜÍSTICA ADQUISICIONAL, ITALIANO, ALEMÁN

*Contact: sara.colombo@uni-bonn.de

1. Introduzione

Il saluto e le sue realizzazioni verbali risultano scarsamente indagati non solo dalla letteratura specifica in lingua italiana con focus principalmente semantico-lessicale, ma anche dalla letteratura internazionale in una prospettiva di pragmatica interlinguistica. Se consideriamo che i saluti sono atti comportamentali universali, che accomunano uomini e animali, e nella loro realizzazione (verbale o non verbale) si trovano praticamente in ogni interazione, stupisce che essi siano stati un oggetto di studio occasionale da parte della linguistica. Con la presente ricerca ci proponiamo di fornire un contributo che possa concorrere a colmare questa lacuna scientifica.

Scopo del presente contributo, che si iscrive nel filone di studi della pragmatica interlinguistica acquisizionale di tipo trasversale, è l'analisi della realizzazione dell'atto linguistico del saluto da parte di apprendenti d'italiano come lingua straniera, aventi madrelingua tedesca. I dati linguistici che abbiamo sottoposto alla nostra analisi sono stati raccolti tramite un questionario aperto somministrato a studenti dell'Università di Bonn¹.

In particolare, le domande di ricerca che hanno guidato il nostro studio riguardano l'esistenza di somiglianze e differenze nelle strategie di realizzazione e nella struttura dei saluti prodotti dai parlanti nativi (italiani) e non nativi (di madrelingua tedesca) e la descrizione dei loro schemi di realizzazione (*realization pattern*) a seconda della situazione comunicativa e degli interlocutori. Il confronto con le produzioni di parlanti nativi ha confermato la presenza di fenomeni di *transfer* – che per esperienza diretta abbiamo riscontrato nella quotidianità. Inoltre, il confronto tra le produzioni di apprendenti di diversi livelli (principianti, intermedio e avanzato) ci ha permesso di indagare le modalità e i processi acquisizionali che regolano il saluto, formulando delle ipotesi sulle eventuali sequenze di apprendimento di questo atto comunicativo.

Dopo aver esposto i principali scritti sull'argomento, dapprima studi internazionali (in prospettiva pragmatica) e successivamente in lingua italiana (§2), vengono discussi i tratti costitutivi del saluto (§3). Alla presentazione della metodologia adottata (§4) seguono l'analisi e la discussione dei dati raccolti, suddivisi nelle categorie *saluti diretti* e *saluti indiretti* (§5).

2. Il saluto: prospettive di ricerca

In ambito scientifico il saluto è stato oggetto di ricerca di varie discipline: accanto a studi sociologici (Goffman, 1971), etnologici ed etnografici (Duranti, 1997; Irvine, 1974) se ne trovano altri di tipo linguistico (solo per citarne alcuni, Eisenstein-Ebsworth, Bodman, & Carpenter, 1996; Laver, 1981). Tra questi ultimi, alcuni focalizzano l'aspetto semantico-lessicale del saluto e altri privilegiano l'aspetto pragmatico-comunicativo, studiando il saluto dalla prospettiva dell'analisi del discorso (si veda Diyani Bingan, 2010, p. 53-54) o da quella della teoria degli atti linguistici. L'ultima prospettiva è quella che seguiremo per la nostra analisi.

2.1. Studi pragmatici sul saluto

Il dibattito circa il tema dell'universalità degli atti linguistici impegna ormai da molto tempo gli studiosi, che si interrogano se questi siano specifici per ogni cultura oppure se alla loro base vi sia una certa universalità (cfr. Blum-Kulka & Olshtain 1984; Nuzzo, 2007). Già Ferguson (1976), a proposito di quelle che chiama *politeness formulas*, ovvero “ritual[s] used in everyday encounters between people, [i.e.] expressions like *good morning*” (p. 137), evidenzia da un lato la loro universalità e dall'altro la loro specificità culturale: “although a particular phenomenon is universal in human societies – in this instance the phenomenon of exchange of politeness formulas – the structure and incidence of use are . . . culture specific” (p. 143).

Nell'ambito della pragmatica il saluto, rispetto ad altri atti linguistici, è stato meno frequentemente oggetto di studi. Ripercorrendo la storia della pragmatica dai suoi inizi, troviamo che anche nei primissimi scritti relativi all'argomento, i saluti vengono trattati solo in modo marginale. Austin (1962) nella sua classificazione degli enunciati distingue cinque classi generali, a seconda della loro forza illocutiva. I saluti rientrerebbero nella classe da lui definita *behabitives*, ovvero i comportativi, i quali hanno a che fare con attitudini e comportamenti sociali. Nella tassonomia alternativa proposta da Searle (1975) qualche anno più tardi, i saluti sarebbero da classificare come atti linguistici espressivi (*expressives*), che evidenziano lo stato psicologico del parlante. A un esame degli studi sui saluti appare evidente che essi hanno oggetti di ricerca (saluto nella fase iniziale e/o terminale), lingue e metodologie eterogenee, cosa che ci induce verso un

¹ Un grande ringraziamento va a tutti coloro che hanno partecipato!

tentativo di sistematizzazione. Accanto agli studi che si inquadrano in una prospettiva di pragmatica cross-culturale, in cui la realizzazione di uno stesso atto linguistico (prodotto da madrelingua) viene confrontata fra lingue-culture diverse, ve ne sono altri che, invece, si collocano nella prospettiva della pragmatica interlinguistica, focalizzando più l'attenzione sull'apprendimento e sull'insegnamento degli atti linguistici in una LS (lingua straniera) o in una L2 (lingua seconda)².

In generale, gli studi di pragmatica cross-culturale presentano, sulla base di diversi *corpora*, un inventario delle formule di saluto, analizzate nelle loro componenti linguistiche (variamente, a livello sintattico, morfologico o lessicale) e, più raramente, nelle loro funzioni. Queste ricerche sono di tipo interlinguistico-contrastivo e prevedono dapprima la raccolta e l'analisi dei dati per la singola lingua e successivamente il confronto interlinguistico. Svariate sono le metodologie utilizzate per la raccolta dati in questo tipo di ricerche (questionario, interviste, osservazione sul campo, registrazione), mentre tra le lingue più studiate in questa prospettiva vi sono l'inglese e il tedesco³. Lo scopo di questi studi è di riflettere, attraverso la descrizione e il confronto tra sistemi di saluti, sulle possibili interferenze e implicazioni interculturali.

Nell'ambito della pragmatica interlinguistica, invece, è possibile individuare tre filoni di studi a seconda che la prospettiva sia contrastiva, acquisizionale o d'insegnamento (Nuzzo & Gauci, 2012). La prospettiva contrastiva è di tipo sincronico e l'oggetto di studio è un'unica lingua, per la quale vengono messe a confronto le produzioni di parlanti nativi e non nativi. La prospettiva acquisizionale può essere, invece, di due tipi: di tipo diacronico, con studi longitudinali che prevedono il confronto nel tempo delle produzioni in L2 degli apprendenti, o di tipo sincronico, con studi trasversali che analizzano le produzioni di apprendenti di diversi livelli di competenza. Lo scopo di questo tipo di studi è verificare le sequenze di acquisizione e lo sviluppo della competenza pragmatica (Barron, 2003). Infine, la terza prospettiva focalizza l'attenzione sul ruolo dell'insegnamento della pragmatica, dei metodi e dei suoi effetti nell'acquisizione della competenza pragmatica.

Se consideriamo la letteratura specifica sull'atto linguistico del saluto dal punto di osservazione della pragmatica interlinguistica, sorprende il numero esiguo di studi. Tra questi, per l'inglese, ne abbiamo rilevati alcuni, che si iscrivono in una prospettiva contrastiva. Sullivan (1979) registra le produzioni dei saluti (nella fase sia iniziale sia finale) in inglese americano (Honolulu, Hawaii) nel parlato spontaneo e nelle riposte di un sondaggio. Queste vengono poi messe a confronto con le formule di saluto presenti nei libri di testo utilizzati nelle lezioni di ESL (*English as a Second Language*), mostrando che molti dialoghi presenti nei manuali adottati non sono affatto rappresentativi delle formule di saluto realmente utilizzate nel parlato spontaneo (Sullivan, 1979). La realizzazione dei saluti in *American English* è anche l'oggetto della ricerca di Eisenstein-Ebsworth et al. (1996), i quali usano – come già Sullivan (1979) – la combinazione di più metodologie per la raccolta dati: un questionario aperto, che descrive una situazione di incontro sulla base della quale si richiede di elaborare un dialogo in forma scritta, e la registrazione video di un *role play* da eseguire sulla base delle stesse situazioni del questionario. Per aiutare a interpretare i dati raccolti sono state fatte interviste *post hoc* a parlanti nativi. Dallo studio è emerso che i parlanti non nativi, nonostante a volte siano in grado di realizzare saluti che vengono percepiti come accettabili da parte di madrelingua inglesi, spesso producono forme di saluto sentite come strane e inusuali dai nativi. Dall'analisi dei dati risultano “many examples of cross-cultural dissonance in the pragmatic systems of American English and other languages and cultures.” (Eisenstein-Ebsworth et al., 1996, p. 96). In particolare, le produzioni di saluti da parte di parlanti non madrelingua presentano una minore varietà (nella tipologia dei saluti e nella creatività) e, quindi, una maggiore conformità ai saluti ritualizzati. Inoltre, i casi di saluti veloci (*speedy greetings* e *greetings on the run*) sembrano essere i più problematici da riprodurre, in quanto, per timore di essere troppo rudi, i parlanti non nativi tendono a formulare saluti che, in quelle specifiche situazioni, hanno una lunghezza eccessiva. Anche il tema (*topic*) che può essere oggetto di domande è una grande difficoltà per i non madrelingua. I saluti, che pure sono essenziali in ogni situazione comunicativa, presentano, dunque, dei rischi e delle insidie che possono facilmente portare a *pragmalinguistic failure* e/o a *sociopragmatic failure* (Thomas, 1983).

² Manteniamo qui la differenza tra *lingua straniera* (LS), ovvero la lingua appresa in un contesto guidato in un paese in cui essa non è il mezzo quotidiano di comunicazione e interazione, e *lingua seconda* (L2), lingua appresa in un contesto naturale nel paese in cui essa è quotidianamente usata come mezzo di comunicazione e interazione.

³ Tra gli studi più recenti sul confronto del sistema dei saluti tedesco con altre lingue ricordiamo, Johnen (2006) per il portoghese, Grieve & Seebus (2008) per l'inglese australiano, Diyani-Bingan (2010) per il francese (varietà camerunense) e Schulze-Neufeld (2012) per il russo.

Per concludere la nostra – certamente non esaustiva – esposizione relativa agli studi sul saluto in un’ottica di pragmatica interlinguistica, rimangono da citare le (esigue) ricerche svolte in ambito della prospettiva di insegnamento – studi in prospettiva acquisizionale non sono, al contrario, stati rilevati. Nel loro saggio sulle chiusure di una conversazione, Bardovi-Harlig, Hartford, Mahan-Taylor, Morgan & Reynolds (1991) sostengono che spesso i libri di testo non contengono dei modelli di lingua verosimili né tantomeno pragmaticamente appropriati. Il docente di lingua, quindi, ha non solo il compito, ma la responsabilità di aumentare la consapevolezza pragmatica degli apprendenti (di tutti i livelli), che può favorire attraverso delle attività (da svolgere in classe o fuori dalla classe). Aumentare negli apprendenti la consapevolezza dell’aspetto pragmatico della lingua è, dunque, presupposto fondamentale per lo sviluppo della loro competenza pragmatica. Anche Zeff (2016) in un articolo più recente condivide questa tesi, sottolineando l’importanza e i benefici che le *explicit pragmatics instructions* hanno nelle lezioni di lingua, in quanto – sulla base di un repertorio limitato di saluti presentati e discussi a lezione – permettono di preparare gli studenti alle future (e imprevedibili) situazioni che incontreranno al di fuori della classe. Zeff (2016) suggerisce alcuni *task* esemplari da proporre agli apprendenti, allo scopo di aumentare la loro consapevolezza pragmatica, intesa nelle sue componenti pragmalinguistica e sociopragmatica.

2.2. Studi sull’italiano

Da un esame della letteratura scientifica sui saluti disponibile per la nostra lingua emerge una consistente prevalenza della prospettiva semantico-lessicale su quella pragmatica. Una delle prime analisi di tipo descrittivo si trova in Alinei (1977), che fornisce una presentazione del sistema allocutivo dei saluti in italiano (oltre che in inglese e in olandese) realizzata partendo dall’analisi di alcune opposizioni fondamentali per la classificazione stessa dei saluti. I criteri di identificazione dei saluti ci appaiono, tuttavia, confusi (si trovano infatti ripetizioni, che si sarebbero potute evitare tramite un raggruppamento in categorie e sottocategorie) e la scelta di quelli da considerare sembra dettata più dal gusto e dalla conoscenza personale che da una scrupolosa ricerca scientifica. Pierini (1983) analizza i saluti, considerati come una classe di formule di cortesia, da un punto di vista morfosintattico e pragmatico, evidenziando la loro natura dicotomica: da un lato essi presentano, infatti, convenzionalità e rigidità, mentre dall’altro offrono al parlante la possibilità di utilizzare espressioni libere, dando spazio alla sua creatività e “originalità espressiva” (Pierini, 1983, p. 112). Come Alinei (1977), anche Sobrero (1995) si dedica alla documentazione del sistema dei saluti, alla cui base questa volta si riscontra una metodologia specifica, che prevede la raccolta e la successiva analisi dei dati rilevati in un contesto naturale (corpus di rilevamenti effettuati tramite osservazione e registratore nascosto) e circoscritti all’area del Salento. Riflessioni sulle formule di saluto in italiano si trovano anche in Molinelli (2002), che le iscrive nella descrizione di un più ampio sistema della cortesia, alla cui base vengono ipotizzati quattro parametri (potere, solidarietà, rispetto e distanza nella comunicazione). Al sistema dei saluti, o meglio ai riassetamenti avvenuti al suo interno, è dedicato un saggio di Canobbio (2003), che documenta le ricerche svolte con gli studenti dell’Università di Torino allo scopo di effettuare un inventario delle formule di saluto, sulla base della conoscenza delle stesse e della loro valutazione di pertinenza in ambito di utilizzo in determinate situazioni comunicative. I dati raccolti sono poi stati successivamente confrontati con altri rilevati in un contesto naturale. Le osservazioni riportate nel saggio si riferiscono unicamente all’uso di *salve*, ritenuto dagli informanti un saluto appropriato con adulti, in situazioni formali e asimmetriche (per esempio, con professori). Tali risultati, che sono successivamente stati confermati dai rilevamenti in contesto naturale, rappresenterebbero uno “slittamento” rispetto alla norma d’uso di *salve* (Canobbio, 2003, p. 152). Sempre Canobbio (2011) è autrice della voce *formule di saluto* nell’Enciclopedia Treccani, in cui vengono esposti quattro fattori socio-situazionali che determinano la scelta delle formule di saluto in italiano, ovvero

- a) il momento della giornata; b) le variabili sociodemografiche che riguardano i parlanti e i loro rapporti (età, sesso, ruolo); c) la posizione del saluto nell’interazione (approccio, commiato, saluto di passaggio); d) la natura del saluto, secondo che si tratti di un saluto individuale o di gruppo. (Canobbio, 2011)

Canobbio (2011) evidenzia, inoltre, alcune tendenze attuali registrate in Italia nell’ambito delle formule di saluto. La minor rigidità nei rapporti interpersonali ha determinato un uso esteso del TU e delle formule di saluto meno formali. In particolare, il sistema dei saluti appare essersi evoluto verso una semplificazione, mettendo da parte le formule troppo marcate e optando per formule “più neutre e polivalenti” (Canobbio, 2011), come per esempio *salve*, che riscuote molta fortuna tra i giovani. Oltre

all'utilizzo di formule di saluto meno formali (in italiano standard) si assiste anche all'utilizzo di formule dialettali con evidente funzione identitaria e ludica, e di forestierismi (Canobbio, 2011). Per quanto riguarda le pubblicazioni più recenti sulle formule di saluto in italiano, spicca la loro interdisciplinarietà: Bonsignori, Bruti & Masi (2011) confrontano la resa traduttiva in italiano dei saluti presenti in un *corpus* di film inglesi e americani – ponendosi, quindi, tra la scienza della traduzione e la pragmatica –, mentre Farese (2015) propone, attraverso un'analisi di tipo semantico, uno studio contrastivo inglese-italiano (*hi vs ciao*) che si situa tra la pragmatica interculturale e la semantica cross-culturale.

3. Il saluto⁴: tratti costitutivi

In seguito a un attento esame della letteratura sulla tematica oggetto della nostra analisi abbiamo riscontrato che nelle varie trattazioni sull'atto linguistico del saluto vengono spesso tematizzate le sue caratteristiche. In un tentativo di sistematizzazione abbiamo riunito tali caratteristiche in gruppi tematici omogenei, cercando di astrarre le categorie principali sottese a essi, al fine di fornire una proposta di descrizione dei tratti costitutivi dell'oggetto della nostra ricerca. Tra quelli che emergono costantemente distinguiamo: *funzione* (Bonsignori et al., 2011; Canobbio, 2003, 2011; Coulmas, 1979; Eisenstein-Ebsworth et al., 1996; Ferguson, 1976; Laver, 1981; Rash, 2004; Schulze-Neufeld, 2012; Spillner, 2014), *contenuto proposizionale* (Canobbio, 2011; Duranti, 1997; Farese, 2015; Ferguson, 1976; Pierini, 1983; Schulze-Neufeld, 2012; Searle, 1969), *struttura sintattica* (Duranti, 1997; Ferguson, 1976; Kohrt, 1985; Lebsanft, 1988; Pierini, 1983; Rash, 2004; Renzi, Salvi, & Cardinaletti, 2001; Spillner, 2014) e *forza illocutiva* (Bonsignori et al., 2011; Kohrt, 1985; Pierini, 1983; Schulze-Neufeld, 2012).

Per quanto riguarda la *funzione* dei saluti, abbiamo riconosciuto una macrofunzione⁵, contenente al suo interno diverse microfunzioni. I saluti hanno una macrofunzione sociale (Coulmas, 1979 e Bonsignori et al., 2011): in qualità di rituali d'accesso (*access rituals*, cfr. Goffman, 1971: p. 79-80) sono parte fondamentale di ogni situazione comunicativa nella quale si intenda valicare il confine dalla non interazione all'interazione. Tra le microfunzioni comprese nella più ampia macrofunzione sociale distinguiamo le seguenti funzioni: presentativa, emotiva, fatica, umana con componente affettiva, di appello, di cortesia e di mediazione/negoziiazione. La prima funzione, che definiamo presentativa, è legata al fatto che i saluti permettono al parlante, che si introduce nell'interazione, di fornire una presentazione di sé o, come specifica Canobbio (2003) appoggiandosi a Goffman, una "rappresentazione di sé" (p. 148). Le successive due funzioni individuate (e per la definizione delle quali si riprende la terminologia di Jakobson, 1960) sono quella emotiva (si veda anche Bonsignori et al., 2011), in quanto i saluti consentono di esprimere il mondo interiore del parlante (gioia, sorpresa, imbarazzo ecc.), e quella fatica (si veda anche Bonsignori et al., 2011; Coulmas, 1979; Schulze-Neufeld, 2012, p. 55), dal momento che i saluti permettono di iniziare e terminare il contatto tra gli interlocutori. Inoltre, i saluti rivestono una funzione che definiamo 'umana con componente affettiva': tramite il saluto il parlante mostra da un lato la sua predisposizione/simpatia nei confronti dell'interlocutore e, dall'altro, evidenzia che le sue intenzioni non sono aggressive (a questo proposito si veda Duranti, 1997). Nel saluto è inoltre possibile rilevare una funzione di appello o identificazione dell'interlocutore, che permette di rafforzare i legami sociali e, essendo considerati come parte fondamentale delle convenzioni sociali in ogni lingua-cultura, i saluti presentano anche una funzione di cortesia (si veda Schulze-Neufeld, 2012, p. 55). Infine, i saluti, che permettono di richiamare l'attenzione dell'interlocutore, hanno anche una funzione pragmatica di mediazione (Canobbio, 2011) o negoziiazione dei rapporti tra i parlanti (Canobbio, 2003, p. 148). Trovandosi in apertura a una situazione interazionale, il saluto fornisce subito indicazioni sul parlante (madrelingua e non) riguardo alla conoscenza delle norme sociali nel rispetto della situazione comunicativa in cui si trova e dell'interlocutore/degli interlocutori che partecipano all'interazione. Il saluto è una sorta di biglietto da visita del parlante e permette di negoziare le regole del rapporto con l'altro. L'appropriatezza nella scelta della forma di saluto permette in primo luogo di presentarsi come parlanti aventi competenza pragmatica, evitando così situazioni di imbarazzo, sconcerto o addirittura di offesa che una scelta sbagliata del saluto potrebbe portare con sé. La competenza pragmatica risulta essere quindi un tema difficile e spinoso non solo nell'acquisizione della propria lingua materna, ma ancor più in ambito di apprendimento come lingua straniera e lingua seconda (cfr. anche Canobbio, 2003).

⁴ Specifichiamo che solo i saluti verbali saranno oggetto del presente contributo.

⁵ Anche Bonsignori et al. (2011) utilizzano il termine *macro-funzione*, tuttavia in modo diverso, associandolo alla posizione che il saluto può avere nello scambio comunicativo (*Opening, Introduction, Closing*).

Spostando l'attenzione su un altro tratto costitutivo dei saluti, non tutti sembrano concordare sulla presenza di *contenuto proposizionale*. Searle (1969) sostiene che il saluto sia privo di contenuto proposizionale (denotativo) (p. 64 e si veda anche Pierini, 1983). Tale svuotamento semantico delle forme di saluto si è verificato nel corso della loro evoluzione storica e in seguito al loro utilizzo quotidiano e routinizzato, che le ha ridotte a semplici riti di cortesia che regolano l'interazione sociale (cfr. Uhlich in Schulze-Neufeld, 2012, p. 53). Di avviso opposto sono Schulze-Neufeld (2012) e Farese (2015), i quali – appoggiandosi a quanto sostenuto da Wierzbicka – ritengono che i saluti abbiano un determinato contenuto (connotativo) socio-semantico, essendo espressioni di benevolenza nei confronti dell'interlocutore (Schulze-Neufeld, 2012, pp. 54 e 62), e un significato interazionale (Farese, 2015, p. 1). In qualità di forme di routine e *politeness formulas*, i saluti sono stati definiti “non referential in meaning and important for their presence or absence on the appropriate occasion rather than for the exact meaning carried by their constituent parts” (Ferguson, 1976, p. 147). Se quindi da un lato mancano di significato referenziale, dall'altro i saluti possiedono un significato sociale e culturale ben preciso, in quanto permettono di condurre l'interazione secondo le regole sociali di una comunità (Canobbio, 2011).

Sul versante della *struttura sintattica*, ovvero della realizzazione verbale sul piano locutivo, i saluti manifestano un alto grado di stereotipicità (Kohrt, 1985) o struttura fissa (Lebsanft, 1988), essendo costituiti da formule di routine pressoché stabili. Tale stabilità sarebbe garantita non solo dal saluto stesso, ma anche dalla possibilità di rispondere con un saluto-eco (Kohrt, 1985). La caratterizzazione dei saluti come fraseologismi pragmatici (Lebsanft, 1988) è determinata dalla loro struttura fissa interna (ovvero materiale, linguistica) ed esterna (ovvero situazionale). Così, ogni lingua possiede un repertorio di saluti limitato, dove la sequenza degli elementi linguistici costitutivi appare fissa. Ciononostante, il parlante ha la capacità di intervenire sulla lingua e di personalizzare i saluti, conferendo loro espressività (con elementi sovrasegmentali, lessicali o morfosintattici) in perfetto accordo con la sopracitata funzione emotiva dei saluti. La caratteristica di stabilità non riguarda, tuttavia, solo la forma o manifestazione esteriore dei saluti, ma anche il loro uso. Ci sono infatti saluti il cui utilizzo è strettamente legato a una determinata situazione comunicativa e a determinati interlocutori, ma il parlante può naturalmente scegliere tra un ventaglio di possibilità, al cui interno si manifesteranno saluti più prototipici e altri più periferici (Rosch, 1975)⁶.

Nel dettaglio, per quanto riguarda la manifestazione linguistica in italiano, i saluti possono apparire da soli, accompagnati da un vocativo o da interiezioni (Renzi et al., 2001). Il vocativo (che precede o segue i saluti) ha la funzione di appello: identifica, cioè, l'interlocutore, rivolgendogli la parola e invitandolo a partecipare allo scambio comunicativo (Renzi et al., 2001). Solitamente la scelta del vocativo dipende dalla situazione comunicativa e dall'interlocutore che partecipa allo scambio e, nel caso dei saluti, il vocativo – di tipo nominale – può essere un titolo, un termine di parentela oppure nome e/o cognome. Anche le interiezioni possono accompagnare i saluti ma, al tempo stesso, i saluti possono essere considerati essi stessi come delle interiezioni di tipo comportativo (Renzi et al., 2001, p. 414).

Nell'introdurre l'ultima caratteristica intrinseca menzionata, la *forza illocutiva* dei saluti, con la quale ci riferiamo alla loro identificazione e alla delimitazione da altri atti linguistici, riportiamo al centro della discussione una questione molto dibattuta in ambito scientifico (Kohrt, 1985, p. 182). Non è raro, infatti, che il saluto (per esempio *ciao*) venga realizzato insieme ad altre espressioni rituali (per esempio *come stai?*), che lo accompagnano ma non lo sostituiscono. Queste sono state suddivise in quattro categorie, ovvero *Wünsche* (auguri), *Befindlichkeitsfragen* (domande sulla condizione psico-fisica), *Überraschungsgrüße* (saluti di sorpresa⁷) e *Evidenzfragen* (domande palesi che non necessitano una risposta) (Kohrt, 1985, Schulze-Neufeld, 2012)⁸. Secondo Kohrt (1985, p. 180) queste azioni verbali che frequentemente appaiono in combinazione con i saluti non sarebbero classificabili come saluti veri e propri ma come *konventionalisierte Ausdrucksweisen* (espressioni convenzionalizzate). Nonostante lo stretto legame che intercorre tra saluti e tali manifestazioni verbali, queste ultime rappresenterebbero altri tipi di atti linguistici. A sostegno di questa tesi ci sarebbe l'analisi della risposta dell'interlocutore: in effetti, la reazione a un saluto è un contro-saluto – spesso realizzato verbalmente attraverso una risposta-eco –, mentre negli altri casi si tratterebbe di atti illocutori di

⁶ Ci sembra qui opportuno il collegamento con la teoria dei prototipi mutuata dalle scienze cognitive (Rosch, 1975), collegamento peraltro ripreso anche da Kohrt (1985, p. 179).

⁷ Goffman (1971) li definisce *greetings of surprise*.

⁸ Trattandosi di un argomento affrontato da diversi autori di lingua tedesca, abbiamo deciso di menzionare la terminologia in lingua originale, fornendo una traduzione alla quale faremo riferimento anche più avanti nella nostra trattazione (§5).

altro tipo, che non ammettono una risposta-eco (Kohrt, 1985). Anche Schulze-Neufeld (2012) differenzia l'atto linguistico del saluto dalle altre manifestazioni verbali che lo accompagnano, proponendo una distinzione tra saluti diretti (*ciao*) e indiretti (*come stai?*). Nonostante vengano fornite spiegazioni talvolta contraddittorie riguardo alla possibilità di classificare i saluti indiretti come facenti parte dell'atto linguistico del saluto, ci sembra comunque che la suddivisione operata tra saluti diretti e indiretti possa ricondurre tutte le forme allo stesso atto linguistico, quello del saluto appunto, all'interno del quale si procede a una differenziazione. In questa sede riprendiamo la terminologia proposta da Schulze-Neufeld (2012), differenziando tra saluti diretti e saluti indiretti e ritenendo che sia i saluti diretti sia quelli indiretti siano da considerarsi come atto linguistico del saluto, in virtù dell'esercizio delle funzioni esposte in apertura del paragrafo.

I saluti diretti si caratterizzano per la loro non opzionalità e la loro posizione iniziale/introductiva (Schulze-Neufeld, 2012, p. 62), mentre quelli indiretti sono opzionali, accompagnano e ampliano il saluto diretto, ma non lo sostituiscono (Schulze-Neufeld, 2012, p. 58-62). Di questi ultimi fanno parte gli auguri, le domande sulla condizione psico-fisica, i saluti di sorpresa e le domande palesi che non necessitano una risposta (cfr. Schulze Neufeld, 2012. Kohrt, 1985, li definisce, invece, *konventionalisierte Ausdrucksweisen* (espressioni convenzionalizzate), si veda *supra*). Per la nostra analisi e classificazione dei dati elicitati dai questionari ci siamo basati su questa suddivisione, andando a verificare non solo la loro presenza, ma anche quella di eventuali ulteriori elementi (si veda §5.).

4. Metodologia

4.1. I partecipanti

La presente ricerca è uno studio-pilota effettuato su gruppi di apprendenti di italiano con madrelingua tedesca che frequentano o hanno frequentato corsi d'italiano LS presso l'Università di Bonn. I partecipanti, di entrambi i sessi, hanno un'età compresa dai 18 ai 36 anni (più due casi di età maggiore, 51 e 80) e sono suddivisi nei livelli A-principianti, B-intermedio e C-avanzato (corrispondenti al *Quadro comune europeo*, Consiglio d'Europa, 2002).

Abbiamo inoltre previsto due gruppi di controllo – aventi funzioni diverse – che ci hanno permesso di formulare ipotesi in seguito all'analisi della realizzazione linguistica dei saluti da parte degli apprendenti. Un gruppo è costituito da madrelingua italiani, le cui produzioni sono state oggetto di osservazione (§5.1.1. e §5.2.1.) e la funzione del quale è stata quella di essere parametro di riferimento per verificare le produzioni degli apprendenti. L'altro gruppo è formato da madrelingua tedeschi, con la funzione di sostegno per verificare eventuali fenomeni di *transfer* dal tedesco nelle produzioni in italiano (e, quindi, non oggetto di analisi approfondita).

Allo scopo di trovare partecipanti abbiamo contattato via mail gli studenti di italianistica dell'Università di Bonn e quelli iscritti al Bonner Italien-Zentrum. Tramite degli annunci abbiamo inoltre reso nota l'iniziativa nella biblioteca di Romanistica dell'Università di Bonn e altri partecipanti sono stati contattati da noi personalmente. Il nostro obiettivo era di riuscire a raccogliere 10 questionari per ogni gruppo e, alla fine tale obiettivo è stato raggiunto e superato (si veda Tabella 1 per la tipologia e il numero di partecipanti). Specifichiamo che, al fine di evitare di ottenere possibili duplicazioni delle formule di saluto, gli apprendenti che hanno partecipato al progetto non coincidono con i madrelingua tedeschi: le risposte al questionario in una lingua avrebbero, infatti, potuto fornire modelli di realizzazione per quelle nell'altra lingua, influenzandole.

Tabella 1
Numero di partecipanti per categoria

Categoria	Partecipanti
Madrelingua italiani	12
Madrelingua tedeschi	14
Apprendenti di italiano L2	
<i>Livello A</i>	12
<i>Livello B</i>	11
<i>Livello C</i>	16
Totale	65

I dati dei tre gruppi di apprendenti sono stati analizzati separatamente e sono stati oggetto sia di un confronto esterno con i madrelingua italiani, sia di un confronto interno tra i gruppi stessi (§5.1.2. e §5.2.2.). Le rilevazioni sono state effettuate nel mese di marzo 2017. Le informazioni raccolte in un'apposita sezione posta prima del questionario stesso rivelano che l'italiano è stato appreso all'università (unica opzione segnalata dagli apprendenti del livello A), a scuola e direttamente in Italia, frequentando corsi in università italiane, lavorando o svolgendo dei tirocini (opzioni segnalate da apprendenti di livello B e C).

4.2. Il corpus

Per costituire il nostro *corpus* di riferimento è stato somministrato ai partecipanti un questionario aperto, che rappresenta una sottocategoria di *Discourse Completion Task* (DCT) (Bardovi-Harlig & Hartford, 1993). Il DCT è uno degli strumenti più utilizzati per l'elicitazione dei dati nell'ambito delle ricerche di pragmatica interlinguistica e interculturale (Félix-Brasdefer, 2010). Le motivazioni che ci hanno condotto a selezionarlo come strumento di raccolta dati per la nostra analisi sono principalmente di due tipi.

Una 'negativa', in seguito al confronto con altri metodi di raccolta dati che alla fine sono stati scartati, come il *role play* (che avrebbe richiesto da un lato la presenza dei partecipanti in un periodo di interruzione delle lezioni e dall'altro avrebbe comportato la trascrizione dei dialoghi con le conseguenti questioni di carattere metodologico e di analisi) e le rilevazioni in contesto naturale (praticamente impossibili se non estremamente artificiose in un contesto di lingua straniera), ritenuti inadatti ai fini della presente ricerca. Inoltre, il classico DCT, che prevede il completamento del turno di parola in presenza di un mini-dialogo, è stato escluso per un problema legato a una caratteristica fondamentale dei saluti, ovvero la possibilità della risposta-eco (§3): fornire il primo turno di conversazione avrebbe, quindi, potuto influenzare la risposta degli informanti.

L'altra motivazione che ci ha portato alla scelta del questionario aperto è di tipo 'positivo', derivante dall'aver soppesato i vantaggi di questo metodo, tra cui la frequenza d'uso di questo strumento e l'eventuale possibilità di confrontare i risultati ottenuti con altri studi, la sua immediatezza e praticità (in un periodo di pausa dalle lezioni universitarie è stato possibile raggiungere via mail i partecipanti) e la possibilità di poter controllare diverse variabili, di cui si è tenuto conto per la formulazione delle situazioni del questionario.

Il questionario elaborato – e che riproduciamo nell'Appendice A – si presenta composto da 20 *items* (numero proposto da Kasper & Dahl, 1991). Consapevoli che la scelta del saluto è influenzata da variabili situazionali e da variabili sociali, abbiamo ideato 10 situazioni gemelle, le quali si ripetono ma con un tipo di interlocutore diverso (una volta con maggiore e una volta con minore distanza sociale), per osservare la produzione dei saluti da parte degli apprendenti. Le situazioni elaborate sono verosimili per i partecipanti, così abbiamo chiesto loro di immedesimarsi nelle situazioni descritte e di dire come avrebbero salutato le persone incontrate. Ciascuna situazione è introdotta da un titolo che identifica il luogo in cui svolge (abbiamo tenuto conto sia di luoghi chiusi che aperti), cui segue una descrizione – il più dettagliata possibile – della situazione stessa riguardo al momento della giornata (anche con l'orario) e al luogo.

Molti sono i fattori rilevanti in una situazione comunicativa che possono influenzare la scelta del saluto. Al fine di ridurre il numero delle variabili in gioco, nell'elaborazione del nostro questionario abbiamo trasformato tre fattori situativi da variabili a costanti, essendo comuni a tutte le situazioni, nonché evidenti nelle descrizioni fornite: tipo di comunicazione (verbale), fase della comunicazione (iniziale) e prospettiva del saluto (*face to face*). Oltre alla situazione comunicativa, la scelta del saluto è influenzata anche dagli interlocutori e dal rapporto esistente fra di loro. Nello specifico, le situazioni presentate sono state ideate sulla base di alcune variabili, riprendendo e adattando alcuni parametri che Koch & Oesterreicher (2011[1990]) propongono come causa di possibile varianza nella comunicazione verbale, poiché “sprachliche Kommunikation [findet] [...] stets in Abhängigkeit von nichtsprachlichen Kontexten statt. [la comunicazione linguistica ha sempre luogo in contesti non linguistici, dai quali dipende].” (p. 10). Negli studi di pragmatica interlinguistica la distanza viene spesso presa come variabile contestuale discriminante nelle situazioni presentate. Anche nel presente studio ci atteniamo a questo parametro, che, tuttavia, ci sembra troppo generico e ci proponiamo di differenziarlo al suo interno in sotto-variabili. Tali sotto-variabili, che sono alla base del questionario da noi elaborato, sono: grado di formalità (situazione formale VS situazione informale), grado di conoscenza P1-P2⁹ (interlocutore familiare VS interlocutore sconosciuto), gerarchia sociale (superiore VS inferiore), età (maggiore VS minore), grado d'istruzione (maggiore VS minore), frequenza degli

⁹ Con P1 si intende Parlante 1 e con P2 parlante 2. Koch & Oesterreicher (2011[1990]) nominano il parametro “Grad der Vertrautheit der Partner [grado di confidenza/familiarità]” (p. 7).

incontri (incontri frequenti VS primo incontro) e grado di emozionalità¹⁰ (alto grado VS basso grado di emozionalità). In ogni situazione presentata nel questionario, la distanza tra i due interlocutori può essere determinata dalla compresenza di più sotto-variabili. La distanza e le sue sotto-variabili sono da intendersi inserite tra due poli di un *continuum*, che vanno da un elevato (+) a un ridotto (-) grado di presenza della variabile stessa nel contesto situazionale e sociale in cui avviene lo scambio comunicativo.

Nella Tabella 2 sono elencati i titoli delle situazioni proposte nel questionario con l'indicazione della distanza tra gli interlocutori (+ o -) relativa alle situazioni gemelle. Per ragioni di chiarezza non indichiamo qui le sotto-variabili, che invece troveranno spazio nell'analisi dei dati.

Tabella 2
Situazioni gemelle del questionario e distanza tra gli interlocutori

Contesto comune	+ Distanza	- Distanza
<i>All'università</i>	Situazione 1	Situazione 11
<i>Al lavoro</i>	Situazione 12	Situazione 2
<i>In un negozio</i>	Situazione 3	Situazione 13
<i>In fila fuori dalla gelateria</i>	Situazione 14	Situazione 4
<i>Nella caserma di polizia</i>	Situazione 5	Situazione 15
<i>Per strada</i>	Situazione 16	Situazione 6
<i>Al bar</i>	Situazione 7	Situazione 17
<i>A casa di una tua amica</i>	Situazione 18	Situazione 8
<i>Alla fermata dell'autobus</i>	Situazione 9	Situazione 19
<i>A un colloquio di lavoro</i>	Situazione 20	Situazione 10

4.3. Modalità di analisi

I dati ottenuti dai questionari sono stati analizzati dal punto di vista qualitativo e quantitativo. In particolare, abbiamo esaminato le *strategie* (pragmalinguistiche) di realizzazione dei saluti e la *struttura* di essi, oltre alla loro *frequenza*, allo scopo di mostrare somiglianze e differenze nel repertorio dei madrelingua e degli apprendenti di vari livelli. I dati raccolti e analizzati sono stati organizzati in tabelle nell'Appendice B. Tutte e tre le tabelle mettono a confronto i saluti (diretti e indiretti) prodotti sia dai madrelingua italiani sia dagli apprendenti di livello A, B e C.

Le Tabelle B1 e B2 si riferiscono alle situazioni (1, 3, 5, 10 e 20) in cui compaiono (quasi esclusivamente, cfr. §5.1) i saluti diretti. In particolare, la tabella B1 (Appendice B) mostra la varietà delle strategie di realizzazione dei saluti diretti: per ogni strategia sono state riportate le [variazioni] e anche la loro frequenza.

La Tabella B2 (Appendice B) riporta, invece, la struttura (a livello sintagmatico) dei saluti diretti (che seguono principalmente la configurazione SALUTO+VOCATIVO); anche qui, è stata riportata la frequenza riscontrata.

La Tabella B3 (Appendice B), invece, si riferisce alle situazioni (4, 6, 14, 15, 16 e 19) nelle quali abbiamo riscontrato una grande diversificazione di saluti indiretti (cfr. §5.2.): in questa tabella sono rappresentate le strategie utilizzate per la realizzazione dei saluti indiretti (riportiamo, comunque, anche i saluti diretti che li accompagnano) – indicando sempre le [variazioni] delle formule osservate e la frequenza riscontrata.

Per quanto riguarda la struttura sintagmatica dei saluti indiretti, abbiamo deciso di non utilizzare delle tabelle: i dati raccolti si manifestano, infatti, estremamente diversificati e non è possibile individuare dei modelli di realizzazione standard (si veda §5.2). Alla luce della complessa struttura dei saluti indiretti, per seguire un criterio di chiarezza, rinunciamo a ulteriori tabelle che presenterebbero un numero eccessivo di dati e riportiamo le nostre osservazioni in §5.2.

¹⁰ Il grado di emozionalità viene invece identificato da Koch & Oesterreicher (2011[1990]) come "Grad der emotionalen Beteiligung" [grado di partecipazione emotiva] (p. 7).

5. Discussione dei risultati

Per la nostra analisi ci siamo concentrati sulla realizzazione linguistica del saluto e abbiamo osservato che esso compare a volte come singolo atto linguistico (o anche eventualmente accompagnato da atti linguistici di altro tipo) e a volte come un atto linguistico composto, però, da varie unità. In particolare, un'attenta analisi di queste unità costitutive ha permesso di identificare principalmente due grandi categorie – per le quali riprendiamo la terminologia introdotta in §3 –, ovvero i *saluti diretti* e *indiretti*. Per ciascuna delle due categorie provvederemo a esporre dapprima le tendenze osservate nelle produzioni dei madrelingua italiani e, successivamente, le confronteremo con quelle riscontrate negli apprendenti. Nell'interpretazione dell'uso delle formule di saluto ci baseremo sulle variabili introdotte in §4.2. Per rendere più strutturata la descrizione dei risultati, ci soffermeremo, in ogni sottoparagrafo, sia sulle strategie di realizzazione dei saluti utilizzati dagli informanti sia sulla loro struttura. In particolare, in §5.1. tratteremo le situazioni in cui si prediligono i soli saluti diretti. In §5.2., invece, analizzeremo l'uso combinato di saluti diretti e indiretti.

5.1. I saluti diretti

L'analisi dei dati elicitati dai questionari ha permesso di individuare la presenza costante dei saluti diretti in apertura dell'enunciazione nelle varie situazioni proposte. I dati raccolti confermano dunque che i saluti diretti sono caratterizzati da non opzionalità, posizione iniziale/introductiva (si veda §3) e, aggiungiamo, da una certa rigidità nella struttura. I saluti diretti si manifestano, infatti, costituiti dalla struttura SALUTO o SALUTO+VOCATIVO (si veda Tabella 4), che svolge la funzione di appello costituendo “come interlocutore una persona ancora esterna alla situazione comunicativa” (Renzi et al., 2001, p. 377).

Essendo non opzionali, i saluti diretti si ritrovano praticamente in tutte le risposte del questionario fornite dagli informanti. Tuttavia, come già accennato, per operare una distinzione, in questa prima parte ci occuperemo solo delle situazioni che determinano l'uso esclusivo (o quasi) dei saluti diretti. In seguito a un'attenta analisi, è emerso che le situazioni presentate nel questionario che portano unicamente alla produzione di saluti diretti sono le seguenti: 1, 3, 5, 10 e 20¹¹, come riportato in Tabella 3. Osservandole da vicino, notiamo che queste sono tutte caratterizzate da un alto grado di distanza (+) e di formalità tra gli interlocutori. Inoltre, alcune comportano un alto grado di partecipazione emotiva (situazioni 5, 10, 20 e – anche se in modo più ridotto – la 1). Questo dato ci porta a ritenere che ci sia una relazione tra il grado di formalità della situazione e i saluti diretti: quanto più alto è il grado di formalità, tanto più scarno ed essenziale sembra essere il saluto.

Tabella 3

Situazioni in cui appaiono i saluti diretti

Situazioni	Distanza
1. All'università	+
3. In un negozio	+
5. Nella caserma di polizia	+
10. A un colloquio di lavoro	-
20. A un colloquio di lavoro	+

5.1.1. I saluti diretti nelle produzioni di madrelingua italiani

Nelle produzioni dei madrelingua italiani, le situazioni presentate in Tabella 3 portano alla realizzazione di saluti caratterizzati da formule piuttosto fisse e routinizzate (Tabella B1 nell'Appendice B). Per quanto riguarda il saluto scelto, la gamma delle manifestazioni linguistiche¹² è piuttosto limitata.

¹¹ In realtà, in due sole situazioni abbiamo riscontrato la presenza di un'ulteriore unità costitutiva del saluto, ovvero *domande sulla condizione psico-fisica*: nella nr. 1, sia da parte dei madrelingua (16% del totale) e sia degli apprendenti (5%), e nella nr. 10, solo da parte degli apprendenti (5%). Considerata la scarsa frequenza di questo elemento nelle produzioni degli apprendenti, esso non verrà commentato nella successiva analisi, in quanto non giudicato rappresentativo.

¹² Le variazioni alle formule di saluto sono state indicate tra [] nelle tabelle dell'Appendice B.

Abbiamo riscontrato l'uso di

- *buongiorno*
- *buona sera*
- *buon pomeriggio*
- *salve*

Si osserva, dunque, una certa omogeneità nell'uso delle formule di saluto convenzionali dipendenti dal momento della giornata. Una variazione maggiore nelle forme scelte si nota nelle due situazioni gemelle ambientate nel pomeriggio (situazione 10, *A un colloquio di lavoro* - e situazione 20, *A un colloquio di lavoro* +), dove compaiono tutti e quattro i saluti indicati, anche se *buon pomeriggio* si rileva solo una volta, usato da un solo informante e potrebbe, quindi, essere indice di un uso diatopicamente marcato. Vistoso appare l'uso di *salve, buongiorno!* (situazione 5, *Nella caserma di polizia* +), dove, per il saluto rivolto ai poliziotti, viene scelto l'utilizzo del binomio che interpretiamo come un doppio saluto, scelto allo scopo di rafforzare la sua funzione fatica e di appello (cfr. §3).

Infine, ci sembra interessante l'uso di *salve*: il suo utilizzo nella situazione (pre)serale (situazione 3, *In un negozio* +, ore 18) potrebbe essere dovuto a una scelta semplificata, volta a evitare la formula di saluto dipendente dal momento della giornata - in questo caso variamente definibile - oppure potrebbe dipendere dalla natura della situazione, caratterizzata da distanza e avente una certa formalità, nella quale però la variabile gerarchica non gioca alcun ruolo fondamentale. È da notare anche l'uso di *salve* in una delle situazioni-gemelle (*A un colloquio di lavoro*), ma solo in quella in cui il grado di gerarchia sociale è inferiore (situazione 10, *A un colloquio di lavoro* -). Questo sembra confermare la tendenza rilevata da Canobbio (2011) verso l'uso di forme polivalenti e semplificate.

Per quanto riguarda la struttura dei saluti diretti, nel 70% dei casi, nelle situazioni presentate in Tabella 4, si assiste all'uso isolato della formula di saluto, principalmente in situazioni caratterizzate da (+) distanza, in presenza di un interlocutore sconosciuto e un alto grado di formalità. Nel restante 30%, invece, la formula di saluto vera e propria è accompagnata da un vocativo, quasi esclusivamente in presenza di un interlocutore identificato come superiore nella gerarchia sociale (professoressa e direttrice dell'azienda) (si veda Tabella 4). Il saluto accompagnato dal titolo professionale, a volte seguito dal cognome, è infatti frequente nelle situazioni 1 (*All'università* +) e 20 (*A un colloquio di lavoro* +), in cui troviamo l'uso di varie forme di vocativo, quali *professoressa, dottoressa e direttrice*. Ci sembra che in questi casi, oltre a svolgere la funzione di appello, il vocativo venga utilizzato per esprimere rispetto e deferenza. Per quanto riguarda le linee di tendenza meno rappresentate, troviamo un uso del saluto accompagnato dal vocativo solo in due casi in cui la gerarchia non gioca un ruolo fondamentale (situazione 3, *In un negozio* +, e 10, *A un colloquio di lavoro* -): con la commessa di un negozio (situazione 3) e quando si è accolti dalla segretaria a un colloquio di lavoro (situazione 10), in cui da due informanti viene usata la formula *buonasera signorina*. Probabilmente qui l'uso del vocativo è legato alla sua principale funzione di appello. Un'ultima considerazione va poi fatta sulla presenza di un ulteriore elemento, la domanda sulla condizione psico-fisica, che nel 16% dei casi si aggiunge al saluto diretto (SALUTO + VOCATIVO) nella situazione 1 (*All'università* +): nonostante si tratti di una situazione caratterizzata da (+) distanza, con un alto grado di formalità, un interlocutore gerarchicamente superiore, di maggiore età e con un maggiore grado d'istruzione, il relativo grado di conoscenza e di frequenza degli incontri (rispetto alle altre situazioni presentate in Tabella 3) sembrerebbe legittimare alcuni partecipanti a interessarsi circa la condizione psico-fisica dell'interlocutore.

Tabella 4
Struttura e frequenza dei saluti diretti nelle produzioni dei madrelingua italiani

Situazioni	Saluto	Saluto + vocativo	Saluto + vocativo + domanda
1. All'università	2	8	2
3. In un negozio	11	1	-
5. Nella caserma di polizia	12	-	-
10. A un colloquio di lavoro	11	1	-
20. A un colloquio di lavoro	6	6	-

5.1.2. I saluti diretti nelle produzioni degli apprendenti

Uno sguardo alle produzioni degli apprendenti di italiano riguardo alle stesse situazioni presentate nella Tabella 3 rivela un quadro piuttosto simile a quello dei madrelingua italiani rispetto alle strategie di realizzazione e alla struttura dei saluti. Per quanto riguarda la scelta dei saluti utilizzati, si riscontrano tuttavia delle differenze nella – sorprendentemente – maggiore varietà delle formule di saluto (si veda Tabella B1 nell'Appendice B), tra le quali compaiono:

- *buongiorno*
- *buona sera*
- *salve*
- *salve, buonasera*
- *buonasera, salve*
- *salve, buongiorno*
- *sera*
- *ciao*
- *ciao a tutti*

Rispetto alle produzioni dei madrelingua italiani, si rileva un maggiore uso di *salve* impiegato – se pure da non tutti i partecipanti – in tutte le cinque situazioni presentate nella Tabella 3, quindi non soltanto in quelle di distanza e aventi una certa formalità (come riscontrato nei parlanti nativi – si veda §5.1.1), ma – ed è qui che risiede la grande differenza rispetto ai madrelingua – anche in situazioni che prevedono l'incontro con un interlocutore gerarchicamente superiore (come la 1, *All'università +*, e la 20, *A un colloquio di lavoro +*), comprovando quanto riportato da Canobbio (2003). Si osserva, inoltre, che solamente gli apprendenti di livello intermedio (B) e avanzato (C) utilizzano *salve* come formula di saluto, assente invece tra i principianti. La causa di tale differenza potrebbe ritrovarsi sia nell'uso idiosincratico del saluto (variabilità individuale), ma anche nell'utilizzo di forme forse apprese durante il soggiorno in Italia a contatto con coetanei (variabilità diatopica e diastratica): a differenza degli apprendenti intermedi e avanzati, i principianti non hanno indicato di aver soggiornato in Italia.

Inoltre, abbiamo riscontrato un'accumulazione delle formule di saluto, come *salve, buonasera* (situazione 3, *In un negozio +*), *buonasera, salve* (situazione 5, *Nella caserma di polizia +*), *salve, buongiorno* (situazione 10, *A un colloquio di lavoro -*) il cui uso, riferito al singolo informante (livello C), è chiaramente idiosincratico. Sempre a un livello di competenza avanzato si nota in un caso l'uso dell'abbreviazione *sera* (situazione 3, *In un negozio +*), probabilmente in quanto si tratta di una situazione avente un livello di formalità inferiore rispetto alle altre analizzate in questa sezione.

Infine, abbiamo rilevato l'uso di *ciao* e *ciao a tutti* (ciascuno compare una volta in apprendenti di livello B) (situazione 10, *A un colloquio di lavoro -*), che tuttavia appare poco appropriato in un contesto caratterizzato da un alto grado di formalità e distanza. La violazione del principio di cortesia ci sembra in questo caso riconducibile a una lacuna sociopragmatica che deriva da un *pragmalinguistic failure* (Thomas, 1983), in quanto ipotizziamo che gli informanti abbiano trasferito una struttura presente nella loro lingua madre, ovvero la forma di saluto *Hallo*, caratterizzata da un elevato *Lockerheitsgrad* (Schulze-Neufeld, 2012) [grado di versatilità]. In questo caso “the inappropriate transfer of speech act strategies . . . from the mother tongue to the target language of utterances which are semantically/syntactically equivalent [may cause] . . . 'interpretative bias'” (Thomas, 1983, p. 101), che potrebbero mettere in dubbio la conoscenza da parte dell'apprendente “delle norme sociali che regolano l'agire linguistico” (Nuzzo & Gauci, 2012, p. 23) nello spazio culturale italiano.

Per quanto riguarda la struttura dei saluti diretti nelle produzioni degli apprendenti (Tabella 5) abbiamo riscontrato, come nei paranti nativi, una predilezione per l'uso isolato della formula di saluto (in circa il 57 % dei casi) e per la struttura SALUTO + VOCATIVO (nel 40, 5% delle risposte). Come già osservato per i madrelingua (si veda §5.1.1), gli apprendenti tendono ad abbinare la formula di saluto e il vocativo in situazioni caratterizzate da un alto grado di distanza (+), di formalità e in presenza di un interlocutore di gerarchia sociale superiore, accordando al vocativo una funzione non solo di appello, ma anche di rispetto. I vocativi utilizzati nella situazione 1 (*All'università +*) comprendono, anche qui, il titolo di studio (*Professoressa*) da solo o accompagnato dal cognome e, in alcuni casi il titolo *signora* (ben 8 rilevamenti tra i principianti, 4 fra gli intermedi e 1 fra gli avanzati) (si veda Tabella B1 nell'Appendice B). Questo caso è

interpretabile come un *transfer* delle strutture della lingua madre – e, in effetti, questa nostra ipotesi appare confermata dai risultati degli informanti madrelingua tedeschi, i quali quasi nell’86% dei casi utilizzano l’appellativo *Frau* insieme alla formula di saluto.

Una differenza rispetto ai parlanti nativi è, invece costituita da un uso più esteso della struttura SALUTO+ VOCATIVO che, oltre ai casi appena descritti, si trova anche in situazioni in cui la gerarchia non gioca un ruolo fondamentale (nr. 10, *A un colloquio di lavoro -*) e in situazioni dove, anche in presenza di interlocutori aventi uno status di superiore (situazione 5, *Nella caserma di polizia +*, poliziotti in quanto autorità), i nativi italiani esordirebbero con un saluto collettivo che non prevede l’uso di appellativi. Di contro, i non madrelingua sono spesso ricorsi a formule del tipo *buongiorno signore* o *buongiorno signori* allo scopo di richiamare l’attenzione e di esprimere deferenza, generalizzando una struttura presente nell’italiano ma non nella loro lingua madre (nessuno degli informanti tedeschi ha infatti utilizzato qui la struttura SALUTO+VOCATIVO). La stessa strategia è stata applicata con la funzione di richiamare l’attenzione nella situazione 10 (*A un colloquio di lavoro -*) dove, rispetto ai parlanti nativi, i non nativi hanno utilizzato maggiormente la formula *buongiorno signora* o *buongiorno signorina*, che invece non compare nelle produzioni dei madrelingua tedeschi¹³.

Tabella 5

Struttura e frequenza dei saluti diretti nelle produzioni degli apprendenti di italiano di livello A, B e C

Situazioni e saluti	Livello A	Livello B	Livello C
1. All’università			
<i>Saluto</i>	-	3	1
<i>Saluto + vocativo</i>	11	8	14
<i>Saluto + vocativo + domanda</i>	1	-	1
3. In un negozio			
<i>Saluto</i>	10	10	13
<i>Saluto + vocativo</i>	2	1	3
5. Nella caserma di polizia			
<i>Saluto</i>	5	10	10
<i>Saluto + vocativo</i>	6	1	6
<i>Nessun saluto</i>	1	-	-
10. A un colloquio di lavoro			
<i>Saluto</i>	5	10	13
<i>Saluto + vocativo</i>	6	1	1
<i>Saluto + domanda</i>	1	-	-
<i>Saluto + vocativo + domanda</i>	-	-	1
<i>Vocativo</i>	-	-	1
20. A un colloquio di lavoro			
<i>Saluto</i>	6	7	7
<i>Saluto + vocativo</i>	6	4	9

5.2. I saluti indiretti

Come abbiamo precedentemente esposto in §3, a differenza dei saluti diretti, quelli indiretti sono opzionali, accompagnano e ampliano il saluto diretto, ma non lo sostituiscono e, aggiungiamo, non presentano strutture linguistiche fisse. Escludendo le situazioni presentate in Tabella 3, nelle quali risulta (a parte pochissime eccezioni) un uso esclusivo dei saluti diretti (del tipo SALUTO oppure SALUTO+VOCATIVO), nelle altre situazioni abbiamo rilevato, da parte di tutti i partecipanti (nativi e non nativi), una costruzione dei saluti più articolata, costituita non solo dai saluti diretti ma anche da quelli indiretti. Di seguito riporteremo le nostre osservazioni limitate alle situazioni rappresentate in Tabella 6¹⁴. Le situazioni 4, 6, 14, 15, 16 e 19,

¹³ Per un confronto tra la struttura dei saluti diretti nelle produzioni di madrelingua italiani vs. apprendenti tedeschi si veda la Tabella B2 nell’Appendice B.

¹⁴ Le altre situazioni del questionario appaiono caratterizzate da una gamma più limitata di saluti e da una struttura più semplificata, in cui oltre ai saluti diretti (aventi la struttura SALUTO o SALUTO+VOCATIVO) compaiono anche dei saluti indiretti, come domande sulla condizione psico-fisica (nr. 2, 7, 8, 12, 13, 17 e 18), a volte anche in combinazione con domande palesi (nr. 9 e 11). Le nostre osservazioni relative ai saluti indiretti saranno pertanto limitate alle situazioni

rappresentate in dettaglio nell'Appendice B (Tabella B3), rivelano, infatti una maggiore complessità. Da un'attenta osservazione si nota che queste situazioni hanno in comune un basso grado di formalità (ad eccezione della 15), un alto grado di conoscenza tra gli interlocutori e, gerarchicamente, si tratta per lo più di pari (ad eccezione di 14 e 16, situazioni caratterizzate da una maggiore distanza (+) tra gli interlocutori).

Tabella 6
Situazioni in cui appaiono i saluti indiretti

Situazioni	Distanza
4. In fila fuori dalla gelateria	-
6. Per strada	-
14. In fila fuori dalla gelateria	+
15. Nella caserma di polizia	-
16. Per strada	+
19. Alla fermata dell'autobus	-

5.2.1. I saluti indiretti nelle produzioni di madrelingua italiani

Per quanto riguarda le situazioni presentate in Tabella 6, caratterizzate da (-) distanza tra gli interlocutori e che prevedono uno scambio tra pari e l'uso del *TU* (ovvero le situazioni: 4 *In fila fuori dalla gelateria -*, 6 *Per strada -*, 15 *Nella caserma di polizia -*, e 19 *Alla fermata dell'autobus -*), notiamo, nelle produzioni dei madrelingua italiani, un'ampia gamma di strategie di realizzazione dei saluti (Tabella B3 nell'Appendice B):

- *ciao*
- *ehi*
- *ehi ciao*
- *hey... ma ciao*
- *ma ciao*
- *ohi*
- *oi ciao*
- *we*

Questa gamma si riduce notevolmente nelle situazioni 14 (*In fila fuori alla gelateria +*) e 16 (*Per strada +*) in cui la distanza tra gli interlocutori è maggiore, gerarchia sociale ed età sono superiori (e richiederebbero l'uso del LEI) e nelle quali abbiamo rilevato i seguenti saluti:

- *buonasera*
- *salve*
- *ciao*
- *buongiorno*

Per quanto concerne la loro struttura (che, come accennato in §4.3, abbiamo rinunciato a rappresentare in tabella per motivi di chiarezza), questa si presenta altamente complessa. Innanzitutto abbiamo notato dei casi di inversione con struttura VOCATIVO+SALUTO (*Valee, ma ciao!* e *Dani, ciao!*), dove il nome proprio svolge non solo la funzione di appello ma esprime anche la sorpresa per l'incontro inaspettato. Nella maggior parte dei casi, comunque, la struttura ricorrente è SALUTO+VOCATIVO+SALUTI INDIRETTI, dei quali ci occuperemo ora nel dettaglio. Tra i SALUTI INDIRETTI abbiamo rilevato le seguenti tipologie (per le quali forniamo gli esempi trovati):

presentate in Tabella 6 che, come accennato, sono caratterizzate da una maggiore complessità e risultano quindi più rappresentative e interessanti per la presente ricerca.

- a. domande sulla condizione psico-fisica
Come stai/sta/state?, Come va?, Tutto bene?, Allora?, Com'è?, Che si dice?, Tutto a posto?
- b. espressioni di sorpresa
legate alla sorpresa di un incontro inaspettato e realizzate attraverso domande (*Che/cosa ci fai qui/qua?, Come mai sei pure tu qui?*) ma anche attraverso esclamazioni (*che sorpresa!, non pensavo di incontrarti!, che coincidenza!, bada chi c'è!*) e interiezioni (*Noo, ah!, oh!*) collocate all'inizio della frase;
- c. domande palesi
che esprimono un fatto evidente (*ma sei proprio tu?, anche tu/te/lei/voi qui?, anche lei ha pensato di prendere un gelato con questo caldo, vero?, Prendi anche tu un gelato?, oggi in giro insieme?*) e la cui funzione è quella di esprimere sorpresa ma, dal punto di vista grammaticale, sono costituite da una domanda – che non necessita davvero di una risposta (come per le domande retoriche).

Non abbiamo, invece, riscontrato la verbalizzazione di auguri, che pure vengono individuati da molti studiosi tra le espressioni rituali che possono accompagnare il saluto (cfr. §3.). Dalle situazioni presentate risulta evidente che si tratta di saluti iniziali, mentre ci sembra plausibile che un augurio venga, piuttosto, espresso in fase di congedo. In compenso, abbiamo osservato la presenza di altre due tipologie di espressioni, che definiamo:

- d. espressioni che tematizzano l'aspetto temporale
formulate come frasi esclamative (è da molto tempo/è una vita/è tanto che non ci vediamo/che non ci si vede!, è passato così tanto tempo!, (da) quanto tempo!, quanto tempo che non ci vediamo!, è passato così tanto tempo!) che sottolineano il lasso di tempo intercorso dall'ultimo incontro (spesso con esplicitazione del sostantivo tempo)
- e. espressioni che tematizzano l'aspetto emozionale
come *che piacere!, (ma) che bello vederti, che piacere vederLa, di solito legate alla verbalizzazione di emozioni positive, come la gioia.*

a) e b) sono presenti in tutte le situazioni presentate in Tabella 6 e sottoposte alla nostra analisi, mentre c), pur essendo presenti nella situazione gemella nr. 6 (*Per strada -*), risultano assenti nella situazione 16 (*Per strada +*), caratterizzata non solo da una minore frequenza degli incontri, ma anche da una maggiore formalità, distanza tra gli interlocutori, una gerarchia sociale differente e una maggiore età dell'interlocutore. d) ed e) compaiono soltanto nelle situazioni gemelle 6 e 16 (a parte un unico caso di d) nella situazione 4 *In fila fuori dalla gelateria -*) e sono legate a un incontro casuale dopo molto tempo (quindi minore frequenza degli incontri).

Da un'attenta analisi delle strutture è emersa la loro individualità, originalità e variabilità, così che non è possibile rilevare una formula fissa né nella successione né nella (com)presenza degli elementi. Più regolari, rispetto al loro ordine, risultano le espressioni utilizzate, che ricorrono come formule rituali tra i vari parlanti (negli esempi appena citati abbiamo riportato le formule alternative rilevate nei questionari) (Tabella B3 nell'Appendice B).

5.2.2. I saluti indiretti nelle produzioni degli apprendenti

Dall'analisi emerge che la varietà delle strategie di realizzazione delle formule di saluto diretto negli incontri tra pari rilevate nei madrelingua si rispecchia anche nelle produzioni degli apprendenti, anche se *ciao* è in assoluto il saluto più diffuso, a volte accompagnato da altri elementi, quali:

- *oi ciao*
- *ehi/ey ciao*
- *ey ma ciao*
- *o ciao*
- *ciao buonasera*

Compagno, inoltre,

- *buongiorno*
- *salve*
- *ehi/hey*
- *oi*

È interessante sottolineare l'uso del vocativo con il nome proprio (*Marco!*) (situazione 15, *Nella caserma di polizia -*) in funzione fatica e di appello ed esprime anche la sorpresa del parlante, che, invece, non abbiamo rilevato nelle produzioni dei parlanti nativi. I dati raccolti mostrano che la *variatio* nella scelta dei saluti aumenta con l'aumentare del livello di competenza in italiano: se i principianti prediligono formule ritualizzate e fisse, gli apprendenti avanzati mostrano un uso più vario ma anche più personalizzato delle formule di saluto. Questa tendenza si rileva anche per le situazioni che prevedono una maggiore distanza tra gli interlocutori. Come ci si aspetta, esiste quindi una relazione diretta tra la crescita della competenza pragmatica e l'aumento del livello di competenza generale degli apprendenti. Di contro, sorprendentemente, proprio tra gli apprendenti più avanzati, si osserva un uso dei saluti non del tutto appropriato alla situazione comunicativa proposta (situazioni 14, *In fila fuori dalla gelateria +*, e 15, *Nella caserma di polizia -*), che tende a non rispettare o a ridurre la distanza tra gli interlocutori. In alcuni casi compaiono *ciao* e *salve*, compatibili con il TU (cfr. Renzi et. al., 2001, p. 374), ma non con il LEI, che invece la situazione presuppone. Difficile interpretare se la scelta del saluto sia indipendente o legata alla successiva scelta fra il TU o il LEI, in quanto le risposte non forniscono abbastanza elementi (presenza del solo saluto diretto oppure di forme impersonali). Un caso, però, ci potrebbe aiutare a formulare un'ipotesi: Se consideriamo il saluto diretto *ciao, Signora Verdi!* (formulato da un apprendente di livello B e da uno di livello C) (situazione 14, *In fila fuori dalla gelateria +*), ci sembra verosimile ipotizzare che si tratti di un semplice *transfer* del saluto tedesco *Hallo* e che l'uso del vocativo titolo+cognome condurrà presumibilmente all'uso del LEI e a mantenere, quindi, la distanza che la situazione presuppone. Anche qui ci sembra che si tratti di un caso di *sociopragmatic failure* dovuto a *pragmalinguistic failure* (§5.1.2.).

In analogia con le produzioni dei nativi, anche quelle degli apprendenti manifestano non solo varietà nella realizzazione dei saluti ma anche complessità nella loro struttura (nelle stesse situazioni citate in Tabella 6). Come già osservato, non troviamo un ordine fisso degli elementi, che sono però tendenzialmente riconducibili alla macrostruttura SALUTO DIRETTO+SALUTO INDIRETTO. Inoltre, abbiamo riscontrato un parallelismo con i saluti indiretti prodotti dai parlanti nativi per quanto riguarda la loro composizione, che appare dunque costituita dalla (possibile) presenza dei seguenti elementi (Tabella B3 nell'Appendice B):

- a. domande sulla condizione psico-fisica
Come stai?/sta/state?, Come va?, Tutto bene?, Tutto a posto?, come ti trovi, spero che stai/stia bene
- b. espressioni di sorpresa
Che fai qui?, come mai sei qua? Che sorpresa (trovarti qui)!, incredibile!, che coincidenza!, non ti spettavo qui, e anche accompagnate da interiezioni (ah, eh, oh, nooo, ecco)
- c. domande palesi
Anche tu/voi qui?, Tu qui?, Guarda chi c'è, prende anche lei un gelato?, è una serata da godersi un gelato, no?
- d. espressioni che tematizzano l'aspetto temporale
Non ci siamo visti da un po', è già da un pezzo che non ci siamo viste (calco dal tedesco *wir haben uns ja lange nicht gesehen*), *è passato tanto tempo, fa molto tempo*. Quest'ultima espressione la troviamo tra gli apprendenti di livello A, presumibilmente un calco dal tedesco *es ist schon lange her*.
- e. espressioni che tematizzano l'aspetto emozionale
È/che bello vederti, che bello, è un piacere vederti, che gioia vederLa

A questa lista, a differenza delle produzioni dei parlanti nativi, aggiungiamo anche

- f. auguri
Buona giornata!, Una buona serata, Divertitevi! Buona serata!
Ci sembra plausibile che i partecipanti si siano immaginati direttamente delle situazioni di saluto veloce, traducendole in un saluto-congedo che prevede, pertanto, anche la formulazione di auguri, la

cui presenza è routinizzata in fase di saluti terminali (Kohrt, 1985). La loro frequenza è tuttavia molto bassa (si veda Tabella B3 nell'Appendice B).

In seguito all'analisi delle produzioni dei saluti ci sembra opportuno fare due tipi di considerazioni. La prima è che, sorprendentemente (e in contrasto con i risultati ottenuti da Eisenstein-Ebsworth et al., 1996), rispetto alle produzioni dei parlanti nativi, gli apprendenti presentano una gamma molto più varia di formule di saluto (si veda Tabella B3 nell'Appendice B). Tale varietà si manifesta maggiore anche rispetto al gruppo di controllo dei madrelingua tedeschi, il che ci conduce a ipotizzare che da parte degli apprendenti ci sia un forte desiderio di comunicare e di formulare saluti dalla struttura più libera e compatibili con la situazione comunicativa presentata. L'altra considerazione riguarda la presenza di unità che, invece, nelle stesse situazioni risultano assenti nelle produzioni dei madrelingua italiani, come e), decisamente molto più frequenti nelle produzioni del gruppo di controllo tedesco (nella formula *schön dich/Sie zu sehen*) ed f), che invece non abbiamo riscontrato nei dati dei nativi tedeschi.

Uno sguardo alle produzioni dei vari gruppi di apprendenti ha evidenziato che a livello intermedio e avanzato non solo sono presenti tutte le categorie di saluti indiretti, utilizzate in modo appropriato rispetto alla situazione, ma che il loro uso rispecchia quello dei parlanti nativi. Tra i principianti si riscontra, invece, un uso preponderante degli elementi a) e b), utilizzati in modo adeguato. La frequenza di d) è decisamente inferiore (ricorrono solo 3 volte in totale) e anche quella di e) (2 volte). In tutti i casi si tratta di espressioni linguistiche altamente routinizzate e fisse, probabilmente apprese dai libri di testo. Nelle situazioni prese qui in esame non abbiamo, invece, rilevato l'uso di c) tra i principianti, il che ci induce a ipotizzare che questa categoria di saluti indiretti si sviluppi solo più avanti, insieme all'aumentare della competenza generale dell'apprendente. In effetti, le domande palesi sono – rispetto alle altre categorie – quelle che presuppongono un maggior legame con la specifica situazione comunicativa. Essendo le meno prevedibili, ipotizziamo che siano anche le meno rappresentate (se non addirittura affatto rappresentate) nei libri di testo e il cui apprendimento avviene dopo che l'apprendente si “slega” dalle formule fisse imparate e ripetute passivamente e incomincia a utilizzare la lingua in modo più attivo.

6. Conclusioni

Il presente contributo, che si inserisce in una prospettiva di pragmatica interlinguistica acquisizionale di tipo trasversale, ha avuto come oggetto d'indagine la realizzazione dell'atto linguistico del saluto. In particolare, le domande che hanno guidato la nostra ricerca empirica riguardavano l'esistenza, l'individuazione e il confronto degli schemi di realizzazione di questo atto linguistico a seconda della situazione comunicativa e degli interlocutori, da parte di madrelingua italiani e di apprendenti di italiano LS con madrelingua tedesca. Per raccogliere i dati da analizzare abbiamo scelto lo strumento del questionario aperto (una sottocategoria del DCT) che è stato somministrato ad apprendenti di italiano dell'Università di Bonn di diversi livelli (A, B e C) e a due gruppi di controllo madrelingua (italiani e tedeschi).

Dal confronto delle produzioni è emersa la realizzazione di saluti diretti (SALUTO o SALUTO+VOCATIVO) e di saluti indiretti (costituiti dalle sottocategorie: a) domande sulla condizione psicofisica, b) espressioni di sorpresa, c) domande palesi, d) espressioni che tematizzano l'aspetto temporale, e) espressioni che tematizzano l'aspetto emozionale, f) auguri). Sia la realizzazione linguistica sia la loro struttura sembra molto simile. In generale, forme altamente routinizzate si osservano nelle situazioni con un alto grado di distanza (+), formalità, e in presenza di un interlocutore superiore nella scala gerarchica, mentre nelle situazioni opposte (di “vicinanza” o confidenza con l'interlocutore) si notano strutture molto complesse e varie nella produzione dei saluti indiretti. Differenze con i madrelingua italiani sono emerse nella gamma delle realizzazioni (gamma che cresce sempre più con l'aumentare del livello di competenza generale dell'italiano) e nella scelta, che rivela a volte un'inappropriatezza sociopragmatica alla cui base, ipotizziamo, ci sia un errore pragmatolinguistico di *transfer* dal tedesco. Sorprendentemente, varietà e complessità sono state mantenute (e talvolta superate) dai non madrelingua anche nella realizzazione dei saluti indiretti, tra i quali compaiono tutte le cinque sottocategorie, a parte le domande palesi (c), che mancano nei principianti, cosa che ci ha permesso di formulare delle ipotesi riguardo alle sequenze di apprendimento di questo atto comunicativo. Ulteriori verifiche, con altri strumenti, e un confronto con i libri di testo potrebbe aiutare a validare o a confutare questa ipotesi. Inoltre, i dati raccolti e le ipotesi formulate potrebbero offrire una base di partenza per esplorare un'ulteriore prospettiva della pragmatica interlinguistica, ovvero quella didattica, allo scopo di verificare quali strategie, metodologie e strumenti didattici in contesto di italiano LS risultano

più efficaci per lo sviluppo della competenza pragmatica relativa all'atto linguistico del saluto – proposito che rimandiamo a una futura ricerca.

Riferimenti Bibliografici

- Alinei, Mario (1977). Il sistema allocutivo dei saluti in Italiano, Inglese e Olandese. *Lingua e stile*, 2, 199-213.
- Austin, John Langshaw (1962). *How to do things with words*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Bardovi-Harlig, Kathleen, & Hartford, Beverly (1993). Refining the DCT: comparing open questionnaires and dialogue completion tasks. *Pragmatics and Language Learning*, 4, 143-165.
- Bardovi-Harlig, Kathleen, Hartford, Beverly, Mahan-Taylor, Rebecca, Morgan, Mary, & Reynolds, Dudley (1991). Developing pragmatic awareness: Closing the conversation. *ELT Journal*, 45(1), 4-15.
- Barron, Anne (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics*. Amsterdam, The Netherlands/Philadelphia, USA: Benjamins.
- Blum-Kulka, Shoshana, & Olshtain, Elite (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics*, 5, 196-213.
- Bonsignori, Veronica, Bruti, Silvia, & Masi, Silvia (2011). Formulae across languages: English greetings, leavetakings and good wishes in dubbed Italian. In Adriana Şerban, Anna Matamala & Jean-Marc Lavour (a cura di), *Audiovisual translation in close-up: Practical and theoretical approaches* (pp. 23-44). Bern, Svizzera: Peter Lang.
- Canobbio, Sabina (2003). Salve Prof! A proposito degli attuali riassetamenti nel sistema dei saluti. In Marcato, Gianna (a cura di), *Italiano. Strana lingua?* (pp. 147-153). Padova, Italia: Unipress.
- Canobbio, Sabina (2011). Saluto, formule di. *Enciclopedia dell'italiano Treccani online*. Da [http://www.treccani.it/enciclopedia/formule-di-saluto_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/formule-di-saluto_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze, Italia: La Nuova Italia.
- Coulmas, Florian (1979). On the sociolinguistic relevance of routine formulae. *Journal of Pragmatics*, 3(3-4), 239-266.
- Diyani Bingan, Charles Boris (2010). *Begrüßung, Verabschiedung und Entschuldigung in Kamerun und Deutschland. Zur linguistischen und kulturkontrastiven Beschreibung von Sprechakten in der Alltagskommunikation*. Frankfurt/M, Germania: Peter Lang.
- Duranti, Alessandro (1997). Universal and culture-specific properties of greetings. *Journal of Linguistic Anthropology*, 7(1), 63-97.
- Eisenstein-Ebsworth, Miriam, Bodman, Jean, & Carpenter, Mary (1996). Cross-cultural realization of greetings in American English. In Susan Gass & Joyce Neu (a cura di), *Speech acts across cultures. Challenges to communication in a second language* (pp. 89-107). Berlin, Germania/New York, New York, USA: Mouton de Gruyter.
- Farese, Gian Marco (2015). Hi vs. Ciao: NSM as a tool for cross-linguistic pragmatics. *Journal of Pragmatics*, 85, 1-17.
- Félix-Brasdefer, César (2010). Data collection methods in speech act performance: DCTS, role plays and verbal reports. In Alicia Matínez Flor & Esther Usó Juan (a cura di), *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues* (pp. 41-56). Amsterdam, Paesi Bassi: Benjamins.
- Ferguson, Charles (1976). The structure and use of politeness formulas. *Language in Society*, 5(2), 137-151.
- Goffman, Erving (1971). *Relations in public: Microstudies of the public order*. New York, New York, USA: Basic Books.
- Grieve, Averil, & Seebus, Ingrid (2008). G'day or Guten Tag? A cross-cultural study of Australian and German telephone openings. *Journal of Pragmatics*, 40(7), 1323-1343.
- Irvine, Judith T. (1974). Strategies of status manipulation in the Wolof greetings. In Richard Bauman & Joel Sherzer (a cura di), *Explorations in the ethnography of speaking* (pp. 167-191). Cambridge: Cambridge University Press.

- Jakobson, Roman (1960). Closing statements: Linguistics and poetics. In Thomas Sebeok (a cura di), *Style in Language* (pp. 350-377). Cambridge, USA: The M.I.T. Press.
- Johnen, Thomas (2006). Zur Begrüßung im Deutschen und Portugiesischen. In Jürgen Schmidt-Radefeldt (a cura di), *Portugiesisch kontrastiv gesehen und Anglizismen weltweit* (pp. 31-72). Frankfurt/M., Germania: Peter Lang.
- Kasper, Gabriele, & Dahl, Merete (1991). Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 215-247.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (2011 [1990]): *Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch*. Berlin, Germania: De Gruyter.
- Kohrt, Manfred (1985). Von Hallo! Wie geht's? Bis zu Tschüs! Mach's gut! Grüße, Grußformeln und Verwandtes im gegenwärtigen deutschen Sprachgebrauch. In Wilfried Kürschner & Rüdiger, Vogt (a cura di), *Sprachtheorie, Pragmatik, Interdisziplinäres. Akten des 19. Linguistischen Kolloquiums, Vechta 1984* (173-184). Tübingen, Germania: Niemeyer.
- Laver, John (1981). Linguistic routines and politeness in greeting and parting. In Florian Coulmas (a cura di), *Conversational routine* (pp. 289-318). New York, New York, USA: Mouton.
- Lebsanft, Franz (1988). *Studien zu einer Linguistik des Grußes. Sprache und Funktion der altfranzösischen Grußformeln*. Tübingen, Germania: Max Niemeyer Verlag.
- Molinelli, Piera (2002). "Lei non sa chi sono io!": potere, solidarietà, rispetto e distanza nella comunicazione. *Linguistica e filologia*, 14, 282-302.
- Nuzzo, Elena (2007). *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*. Perugia, Italia: Guerra Edizioni.
- Nuzzo, Elena, & Gauci, Phylisienne (2012). *Insegnare la pragmatica in italiano L2*, Roma, Italia: Carocci Editore.
- Pierini, Patrizia (1983). Struttura e uso di alcune formule di cortesia. In Franca Orletti (a cura di). *Comunicare nella vita quotidiana* (pp. 105-116). Bologna, Italia: Il Mulino.
- Rash, Felicity (2004). Linguistic politeness and greeting rituals in German-speaking Switzerland. *Linguistic online*, 20(3), 47-72.
- Renzi, Lorenzo, Salvi, Giampaolo, & Cardinaletti, Anna (2001). *Grande grammatica italiana di consultazione. III Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*. Bologna, Italia: Il Mulino.
- Rosch, Eleanor (1975). Universals and cultural specifics in human categorization. Richard Brislin, Stephen Bochner, & Walter Lonner (a cura di), *Cross-cultural perspectives on learning* (177-206), New York, New York, USA: John Wiley & Sons.
- Schulze-Neufeld, Helga (2012). *Grüßen im Deutschen und Russischen. Eine kontrastive inferenzstatistisch-empirische Analyse*. Frankfurt/M, Germania: Peter Lang.
- Searle, John (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Searle, John (1975). A taxonomy of illocutionary acts. *Minnesota Studies in the Philosophy of Science*, 7, 344-369.
- Sobrero, Alberto (1995). Sul sistema dei saluti in Salento. In Maria Teresa Romanello & Immacolata Tempesta (a cura di), *Dialecti e lingue nazionali. Atti del XXVII congresso della Società di Linguistica Italiana (Lecce, 28-30 ottobre 1993)* (pp. 455-468). Roma, Italia: Bulzoni.
- Spillner, Bernd (2014). Anrede und Grußformen im Deutschen. *ZVPG (Zeitschrift des Verbandes polnischer Germanisten)*, 2, 173-187.
- Sullivan, Patricia (1979). Conversation: Saying hello and goodbye. *TESOL Newsletter*, 13(1), 29.
- Thomas, Jenny (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91-112.
- Zeff, Bricklin (2016). The pragmatics of greetings: Teaching speech acts in the efl classroom. *English Teaching Forum*, 54(1), 2-11.

Appendice A

Questionario aperto somministrato ai partecipanti

Immagina di trovarti nelle situazioni presentate qui di seguito. Come **saluteresti** l'altra persona/le altre persone? Che cosa diresti? Scrivilo nell'apposito spazio¹⁶.

1. **All'università.** Alle 11 la tua professoressa di linguistica (Professoressa Rossi) ha ricevimento. Entri nel suo ufficio e la saluti: che cosa dici?
2. **Al lavoro.** È lunedì mattina e dopo il fine settimana si torna a lavorare. Appena arrivi in ufficio saluti il tuo collega Antonio, che ha la tua stessa età: che cosa dici?
3. **In un negozio.** Sono le 18, entri in una profumeria (dove non sei mai stato prima) per comprare un regalo e saluti la commessa: che cosa dici?
4. **In fila fuori dalla gelateria.** È una calda serata primaverile, sono le 20:30 ed esci per prenderti un gelato. Mentre aspetti si mette in fila dietro di te tua cugina Valentina. Ti giri e la saluti: che cosa le dici?
5. **Nella caserma di polizia.** Sono le 8:30 ed esci per andare a lezione all'università. C'è il sole e decidi di andarci in bicicletta, ma quando esci di casa vedi che la tua bicicletta non c'è più. È stata rubata, così vai alla polizia a sporgere denuncia. Come saluti i poliziotti appena entri in caserma?
6. **Per strada.** È mattina, cammini per strada, alzi lo sguardo e incontri per caso Daniele, un tuo ex compagno del liceo che non vedi da un po' di tempo: come lo saluti? Che cosa gli dici?
7. **Al bar.** Hai appena finito di pranzare, entri nel bar in cui tutti i giorni bevi il caffè e saluti il barista (di circa cinquant'anni): che cosa dici?
8. **A casa di una tua amica.** Come ogni giovedì sera vai a casa della tua amica Laura per vedere un film insieme. Appena ti apre la porta la saluti: che cosa le dici?
9. **Alla fermata dell'autobus.** Sono le 16:30 e sei alla fermata dell'autobus. Mentre aspetti arrivano due tuoi vicini di casa, una coppia di signori anziani (i signori Brambilla). Vi guardate e li saluti: che cosa dici?
10. **A un colloquio di lavoro.** Il lavoro che hai non ti piace più e decidi di trovarne un altro. Sei pronto per il tuo colloquio di lavoro, che si terrà alle 14. Appena entri nell'ufficio, ti accoglie la giovane segretaria e la saluti. Che cosa le dici?
11. **All'università.** Sono le 10:50 e stai aspettando in corridoio, davanti all'ufficio della tua professoressa di linguistica. Passa un tuo compagno di studi, Alessandro, e lo saluti: che cosa gli dici?
12. **Al lavoro.** È lunedì mattina e dopo il fine settimana si torna a lavorare. Appena arrivi in ufficio saluti il tuo collega, Mario Bianchi, che sta per andare in pensione: che cosa dici?
13. **In un negozio.** Sono le 18, vai nella profumeria di tuo zio Carlo per comprare un regalo. Entri e lo saluti: che cosa dici?
14. **In fila fuori dalla gelateria.** È una calda serata primaverile, sono le 20:30 ed esci per prenderti un gelato. Mentre aspetti si mette in fila dietro di te l'assistente (*wissenschaftliche Mitarbeiterin*) (Maria Verdi) della tua professoressa di linguistica. Ti giri e la saluti: che cosa le dici?
15. **Nella caserma di polizia.** Sono le 8:30 ed esci per andare a lezione all'università. C'è il sole e decidi di andarci in bicicletta, ma quando esci di casa vedi che la tua bicicletta non c'è più. È stata rubata, così vai alla polizia a sporgere denuncia. Appena entri in caserma, vedi il tuo migliore amico Marco seduto in attesa. Come lo saluti? Che cosa gli dici?
16. **Per strada.** È mattina, cammini per strada, alzi lo sguardo e incontri per caso la tua ex insegnante del liceo, la Signora Manzoni, che non vedi da un po' di tempo: come la saluti? Che cosa le dici?
17. **Al bar.** Hai appena finito di pranzare, entri nel bar in cui tutti i giorni bevi il caffè e saluti il barista (di circa vent'anni): che cosa dici?
18. **A casa di una tua amica.** Come ogni giovedì sera vai a casa della tua amica Laura Gatti, che vive ancora con i suoi genitori, per vedere un film insieme. Ti apre la porta suo padre e lo saluti: che cosa gli dici?
19. **Alla fermata dell'autobus.** Sono le 16:30 e sei alla fermata dell'autobus. Mentre aspetti arrivano due tuoi vicini di casa, Matteo e Alberto, due gemelli di 16 anni. Vi guardate e li saluti: che cosa dici?
20. **A un colloquio di lavoro.** Il lavoro che hai non ti piace più e decidi di trovarne un altro. Sei pronto per il tuo colloquio di lavoro, che si terrà alle 14. La segretaria ti fa accomodare in sala riunioni e aspetti che arrivi la direttrice. Appena arriva, la saluti. Che cosa le dici?

¹⁶ I/Le partecipanti avevano a disposizione tre righe sotto ciascuna domanda per inserire le risposte.

Appendice B

Tabella B1

Frequenza delle strategie di saluto diretto usate da madrelingua italiani e apprendenti di livello A, B e C

Strategie di saluto [variazioni]	Madrelingua italiani	Apprendenti livello A	Apprendenti livello B	Apprendenti livello C
1. All'università				
<i>Buongiorno [bongiorno]</i>	12	11	10	16
<i>Buonasera [buona sera]</i>	-	1	-	1
<i>Salve</i>	-	-	2	1
<i>Professoressa [Professoressa + nome]</i>	9	4	4	14
<i>Dottoressa [Dottoressa + Rossi]</i>	1	-	-	-
<i>Signora [senora, signora + nome]</i>	-	8	4	1
<i>Come sta? [come sta Lei?]</i>	2	1	-	1
3. In un negozio				
<i>Buonasera [sera, buona serata]</i>	8	9	11	14
<i>Buongiorno [bongiorno]</i>	1	3	-	1
<i>Salve</i>	3	-	1	4
<i>Signorina</i>	1	-	-	-
<i>Signora</i>	-	2	1	3
5. Nella caserma di polizia				
<i>Buongiorno [bongiorno]</i>	12	10	11	13
<i>Salve</i>	1	-	-	3
<i>Buonasera</i>	-	-	-	1
<i>Signori [signore]</i>	-	6	1	6
10. A un colloquio di lavoro				
<i>Buongiorno [bongiorno, buon giorno]</i>	9	12	9	12
<i>Buonasera</i>	2	-	-	2
<i>Salve</i>	1	-	-	3
<i>Ciao [ciao a tutti]</i>	-	-	2	-
<i>Signorina</i>	1	1	1	-
<i>Signora [signore, signora + nome]</i>	-	5	-	3
<i>Come sta?</i>	-	1	-	1
20. A un colloquio di lavoro				
<i>Buongiorno [bungiorno, buon giorni]</i>	8	12	9	13
<i>Buonasera</i>	3	-	2	2
<i>Buon pomeriggio</i>	1	-	-	-
<i>Salve</i>	-	-	-	2
<i>Signora [signora + nome]</i>	3	6	4	6
<i>Dottoressa [Dottoressa + nome, Dott.ssa]</i>	2	-	-	2
<i>Direttrice</i>	1	-	-	1

Tabella B2

Frequenza delle strutture e strategie di salute diretto usate de madrelingua italiani e apprendenti di livello A, B e C

Strutture di salute [variazioni]	Madrelingua italiani	Apprendenti livello A	Apprendenti livello B	Apprendenti livello C
1. All'università				
<i>Saluto</i>	2	-	3	1
<i>Saluto e vocativo</i>	8	11	8	14
<i>Saluto, vocativo e domanda sulla condizione psico-fisica</i>	2	1	-	1
3. In un negozio				
<i>Saluto</i>	11	10	10	13
<i>Saluto e vocativo</i>	1	2	1	3
5. Nella caserma di polizia				
<i>Saluto</i>	12	5	10	10
<i>Saluto e vocativo</i>	-	6	1	6
10. A un colloquio di lavoro				
<i>Saluto</i>	11	5	10	13
<i>Saluto e vocativo</i>	1	6	1	1
<i>Saluto e domanda sulla condizione psico-fisica</i>	-	1	-	-
<i>Saluto, vocativo e domanda sulla condizione psico-fisica</i>	-	-	-	1
<i>Vocativo</i>	-	-	-	1
20. A un colloquio di lavoro				
<i>Saluto</i>	6	6	7	7
<i>Saluto e vocativo</i>	6	6	4	9

Tabella B3

Frequenza delle strategie di saluto indiretto usate da madrelingua italiani e apprendenti di livello A, B e C

Strategie di saluto indiretto [variazioni]	Madrelingua italiani	Apprendenti livello A	Apprendenti livello B	Apprendenti livello C
4. In fila fuori dalla gelateria				
<i>Ciao [Ma ciao]</i>	9	11	11	14
<i>Ohì [ehi, oii]</i>	7	-	1	4
<i>Buongiorno</i>	-	1	-	-
<i>Buonasera</i>	-	-	1	-
<i>Vale [Valeee, Valentina]</i>	11	11	7	11
<i>Ragazza</i>	-	1	-	-
<i>Cara</i>	-	-	2	2
<i>Cugi</i>	-	-	-	1
<i>Come stai? [come stanno gli altri]</i>	3	6	3	7
<i>Allora?</i>	1	-	-	-
<i>Com'è?</i>	1	-	-	1
<i>Come va?</i>	-	-	2	-
<i>Tutto bene? [Tutto a posto?]</i>	-	2	2	1
<i>Cosa ci fai qui? [che ci fai qui anche tu? che ci fai qui? che fai qui? che cosa fai qui? cosa ci fai? Come mai sei qua?]</i>	4	1	2	2
<i>Non pensavo di incontrarti [non ti aspettavo qui, non aspettavo di incontrarti]</i>	1	-	-	2
<i>Che sorpresa [che sorpresa trovarti qui]</i>	-	3	-	-
<i>No incredibile</i>	-	1	-	-
<i>Eh [Ah]</i>	-	1	-	2
<i>Che caso!</i>	-	-	-	1
<i>Anche tu qui? [tu qui?]</i>	4	-	2	-
<i>È tanto che non ci vediamo!</i>	1	-	-	-
<i>Non ci siamo visti da un po'!</i>	-	-	1	-
<i>È già da un pezzo che non ci siamo viste</i>	-	-	-	1
<i>È bello vederti [Che bello vederti! Che bello vederti! Che bello!]</i>	-	-	2	3
6. Per strada				
<i>Ciao [ciaooo]</i>	10	10	10	12
<i>Ohì [ehi, oii, ah]</i>	3	-	2	4
<i>Buon giorno</i>	-	1	1	-
<i>Daniele [Dani]</i>	7	12	8	14
<i>Carissimo</i>	-	-	1	-
<i>Mio amico</i>	-	1	-	-
<i>Come stai? [come stai tu? come sta? come sta la tua famiglia?]</i>	10	6	7	6
<i>Come va?</i>	1	1	3	1
<i>Allora?</i>	2	-	-	-
<i>Che si dice?</i>	1	-	-	-
<i>Cosa fai qui? [tu qui? ma cosa ci fai?]</i>	3	1	-	-
<i>Tutto bene?</i>	-	-	-	1
<i>Come ti trovi?</i>	-	-	-	1
<i>Comè?</i>	-	-	-	1
<i>Nooo, bada chi c'è! [guarda chi c'è]</i>	1	-	-	1
<i>Che sorpresa! [che bella sorpresa! Ma che sorpresa! Oh...che sorpresa!]</i>	-	2	1	1
<i>Che coincidenza! [che caso!]</i>	-	1	-	2

Tabella B3 continua

Strategie di saluto indiretto [variazioni]	Madrelingua italiani	Apprendenti livello A	Apprendenti livello B	Apprendenti livello C
6. Per strada				
<i>Ma sei proprio tu?</i>	1	-	-	-
<i>Da quanto tempo [quanto tempo, fa molto tempo! è passato tanto tempo]</i>	3	1	-	1
<i>Quanto tempo che non ci vediamo [è una vita che non ci vediamo/non ti vedo, è da molto che non ci si vede, ma quanto tempo che non ci abbiamo visti, non ti ho visto da tanto/da un po', è tanto che non ci siamo visti/ ci vediamo, non ti ho visto in una vita, è già passato un po' di tempo che ci vedevamo, ci rivediamo dopo così tanto tempo]</i>	3	-	3	11
<i>Che bello vederti [che piacere, è un piacere vederti, che gioia rincontrarti, che piacere rivederti, che bello]</i>	2	-	1	3
14. In fila fuori dalla gelateria				
<i>Buona sera</i>	9	11	8	11
<i>Salve</i>	3	-	-	2
<i>Ciao</i>	1	-	-	1
<i>Buongiorno</i>	-	1	1	-
<i>Dottoressa [Dottoressa + nome]</i>	4	-	-	-
<i>Maria</i>	2	1	3	1
<i>Prof</i>	1	-	-	-
<i>Signora [signora + nome]</i>		8	5	7
<i>Come sta? [come va?, come stai? spero che stia bene?]</i>	4	1		2
<i>Tutto bene?</i>	-	1	-	-
<i>Come va il lavoro?</i>	1			
<i>Ah!</i>	1	-	-	2
<i>Che sorpresa!</i>	1	-	-	-
<i>Anche lei qui?</i>	1	-	-	-
<i>Prendi anche tu un gelato? [Prende anche lei un gelato? Anche lei ha pensato di prendere un bel gelato con questo caldo, vero?]</i>	2	-	1	-
<i>C'è bisogno di un gelato, vero? [Con questo caldo ci vuole un gelato, eh?]</i>	-	-	-	2
<i>Le piace il gelato della gelateria?</i>	-	-	-	1
<i>È una serata da godersi un gelato, no?</i>	-	-	-	1
<i>Che bello che ci vediamo qui</i>	-	-	-	1
<i>Una buona serata</i>	-	-	1	-
<i>Altrettanto</i>	-	-	-	1
15. Nella caserma di polizia				
<i>Ciao</i>	7	10	6	13
<i>Ehi!! [Oi, Eh, Ey]</i>	2	1	1	3
<i>We</i>	1	-	-	-
<i>Buongiorno</i>	-	1	-	-
<i>Salve</i>	-	1	-	-
<i>Marco [Mario, Marco Marco]</i>	9	11	10	15
<i>Caro</i>	-	-	-	1

Tabella B3 continua

Strategie di saluto indiretto [variazioni]	Madrelingua italiani	Apprendenti livello A	Apprendenti livello B	Apprendenti livello C
15. Nella caserma di polizia				
<i>Signori</i>	-	1	-	-
<i>Tutto bene? [tutto a posto? stai bene? è tutto bene?]</i>	2	1	1	2
<i>Come stai? [come va'?]</i>	-	3	-	1
<i>Che fai qui? [cosa fai qui? che ci fai qui? cosa ci fai qui? che cosa fai qui?]</i>	7	7	5	9
<i>Oh...cosa ci fai qua?Noo..e tu che ci fai qui?come mai sei pure tu qui? Wow, pure tu qui, che stai facendo qui? perch'e anche tu qui? com'è che ci vediamo qua?]</i>				
<i>Che sorpresa</i>		1		
<i>Che coincidenza [che amara coincidenza]</i>	1	1		
<i>Anche tu qui [anche te qui, anche tu qua, anche tu ci sei]</i>	4	-	2	2
<i>Che bello vederti</i>	-	-	-	1
16. Per strada				
<i>Buongiorno</i>	9	12	10	14
<i>Buonasera</i>	1	-	1	-
<i>Salve</i>	-	-	-	1
<i>Professoressa [professoressa + nome, prof]</i>	11	-	1	3
<i>Signora [signora + nome]</i>	1	12	9	12
<i>Come sta? [come va?, come sta Lei? che cosa sta? come stai? come state?]</i>	11	7	7	8
<i>Spero che stia bene</i>	-	-	-	1
<i>Che sorpresa [che bella sorpresa]</i>	1	-	1	1
<i>Ah</i>	-	-	-	1
<i>Ecco</i>	-	-	-	1
<i>È da molto che non ci vediamo [da quanto tempo che non ci vediamo, è passato così tanto tempo, fa molto tempo di vederci, non la vedo da tanto tempo, è una vita che non la vedo, sono passati anni che non ci vedevamo]</i>	3	1	-	3
<i>Fa molto tempo</i>	-	1	-	-
<i>Che piacere vederla [ma che bello vederla, che bello vederLei, che bello incontrarla, che gioia vederla, lieta di incontrarla, che bello rivederla, che bello vederle, era un piacere di rivederla]</i>	2	1	4	5
<i>Buona giornata</i>	-	-	1	-
19. Alla fermata dell'autobus				
<i>Ciao [ciao...ciao]</i>	12	11	11	5
<i>Ehi [ey, eh]</i>	-	-	-	3
<i>Buon giorno</i>	-	1	-	-
<i>Buonasera</i>	-	-	1	-
<i>Ragazzi [ragazzo, fioi]</i>	7	4	-	4

Strategie di saluto indiretto [variazioni]	Madrelingua italiani	Apprendenti livello A	Apprendenti livello B	Apprendenti livello C
19. Alla fermata dell'autobus				
<i>Matteo, Alberto [Matte, Berto]</i>	2	5	2	7
<i>Gemelli</i>	-	1	-	-
<i>A tutti</i>	-	1	-	-
<i>Voi due</i>	-	-	2	-
<i>Carissimi</i>	1	-	-	-
<i>Come state? [come va? allora come state? come andate?]</i>	4	4	2	5
<i>Tutto bene? [tutto a posto?]</i>	1	1	1	2
<i>Come stanno i vostri genitori?</i>	-	-	-	1
<i>Cosa ci fate qui! [che cosa faciate?]</i>	1	-	1	-
<i>Oggi in giro insieme?</i>	1	-	-	-
<i>Andate anche in città?</i>	-	-	1	-
<i>Anche voi prendete l'autobus alle 16:35?</i>	-	-	1	-
<i>Anche voi qui?</i>	-	-	-	1
<i>È da un pezzo che non abbiamo fatto qualcosa insieme</i>	-	-	-	1
<i>Divertitevi! Buona serata!</i>	-	-	-	1

Sara Colombo, Rheinische Friederich-Wilhelms-Universität Bonn

sara.colombo@uni-bonn.de

- IT** **Sara Colombo** è ricercatrice presso la Cattedra di Filologia Romanza dell'Università di Bonn (Germania) e docente di italiano. I suoi interessi di ricerca riguardano l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere (in particolare dell'italiano), l'uso delle tecnologie didattiche a lezione (su cui si concentra il suo progetto di tesi di dottorato), la pragmatica interlinguistica e la linguistica contrastiva (tedesco-italiano).
- EN** **Sara Colombo** is a research fellow in the Department of Romance Philology at the University of Bonn (Germany) and a professor of Italian. Her research areas are foreign language teaching and learning (especially Italian), the use of technology in the classroom (the focus of her project for her doctoral thesis), interlanguage pragmatics and contrastive linguistics (German-Italian).
- ES** **Sara Colombo** es investigadora en el Departamento de Filología Romance de la Universidad de Bonn (Alemania) y profesora de italiano. Sus intereses investigadores incluyen la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras (en particular el italiano), el uso de la tecnología en el aula (tema central de su proyecto de doctorado), la pragmática interlingüística y la lingüística contrastiva (alemán-italiano).

Politeness strategies in complaints in Italian: A study on IFL learners and Italian native speakers

ELEONORA MAROCCHINI*
Università degli Studi di Pavia

Received 30 March 2017; received in revised form 31 July 2017; accepted 3 December 2017

ABSTRACT

EN This paper reports on an ongoing study of Dutch native speakers learning Italian as a foreign language in a guided learning context. The study compares native and non-native realization patterns of complaints, both in terms of the type of expression of judgment and the request for reparation performed (following the classifications suggested by Nuzzo, 2007), and of the use of modifiers. Special attention is given to the potential effects of learners' language proficiency levels on the native-likeness of their realization patterns and of the quantity and variety of modifiers they used. Methods consisted of a sociolinguistic questionnaire, a written discourse completion test, and a conditional inference trees analysis of the production of 23 learners attending a B1 level course, 19 learners attending a B2 level course, and 23 native Italian speakers.

Key words: ITALIAN, DUTCH, PRAGMATICS, SPEECH ACTS, POLITENESS, MODIFIERS

ES El presente trabajo documenta un estudio en curso relativo a hablantes nativos de holandeses que aprenden italiano como lengua extranjera en un contexto de enseñanza guiada. El estudio compara patrones de realización de quejas en habla nativa y no nativa, tanto en términos de realización de expresión de juicio como en petición de compensación (siguiendo las clasificaciones sugeridas por Nuzzo, 2007), sin olvidar el uso de modificadores. Se ha prestado especial atención a los niveles de dominio del idioma de los estudiantes y a sus potenciales efectos en la semejanza que muestran sus patrones de realización con el habla nativa, así como en la cantidad y variedad de modificadores utilizados. Los métodos consistieron en un cuestionario sociolingüístico, un test para completar el discurso y un árbol de inferencia condicional sobre la producción de veintitrés estudiantes que asisten a un curso de nivel B1, diecinueve que asisten a un curso de nivel B2 y veintitrés hablantes nativos de italiano.

Palabras clave: ITALIANO, HOLANDESE, PRAGMÁTICA, ACTOS DE HABLA, CORTESÍA, MODIFICADORES

IT Questo articolo tratta di uno studio in corso su soggetti di madre lingua olandese che studiano italiano in un contesto di apprendimento guidato. Lo studio confronta la realizzazione di formule di protesta da parte di madrelingua e non, prendendo in esame sia il tipo di espressione di giudizio che il tipo di richiesta di scuse (in base alle classificazioni suggerite da Nuzzo, 2007), nonché l'uso di modificatori. Particolare attenzione è stata dedicata agli effetti potenziali del livello di padronanza linguistica degli apprendenti sui loro modelli (patterns di realizzazione) linguistici simili a quelli nativi e sulla quantità e varietà dei modificatori usati. La metodologia utilizzata è consistita in un questionario sociolinguistico, un test di completamento (DCT- written discourse completion test) e un'analisi CTree della produzione di 23 apprendenti di un corso di livello B1, 19 apprendenti di un corso di livello B2 e 23 di madrelingua italiana.

Parole chiave: ITALIANO, OLANDESE, PRAGMATICA, ATTI LINGUISTICI, CORTESIA, MODIFICATORI

*Contact: eleonora.marocchini@gmail.com

1. Introduction

The present paper reports on an ongoing study of how native Italian speakers and learners of Italian as a foreign language (IFL) perform complaints. The study was conducted with native Dutch speakers learning IFL in a guided learning context in Belgium.

Grounded in the field of acquisitional pragmatics of Italian as a second or a foreign language (Giacalone-Ramat, Chini, & Andorno, 2013), this paper focuses on pragmatic competence, considered here as the ability to perform specific communicative acts in a native-like way. The paper analyzes pragmatic competence of IFL learners by looking at patterns of realization of certain speech acts, especially face-threatening ones (see Brown & Levinson, 1987, p. 61), like complaints, and analyzing modification techniques, both in terms of quantity and variety of modifiers used, in order to understand learners' preferred politeness strategies.

The results of observation and analysis are then compared with the native speakers' linguistic behaviour and evaluated in terms of native-likeness. These results provide a first step for developing specific didactic methods, advancing recommendations on input to provide to learners, and studying whether didactic approaches have any significant effect on the cultivation of pragmatic competence.

1.1. Literature review

1.1.1. Complaints

Research on speech acts dates back to Austin's work on philosophy of language (Austin, 1961; 1962) where he provided a classification of these acts, introducing ideas that remain central to modern pragmatics such as a speaker's intentions, and the felicity conditions and illocutionary force of his/her utterances (see Austin, 1962). These and other ideas were discussed and implemented by Searle (see Searle, 1969, 1975, 1976, 1979), who created another detailed classification of speech acts: complaints were classified here as expressive acts, since the speaker performing a complaint communicates his reaction to a negative (verbal or nonverbal) action (Searle, 1976).

Further research, though, has identified complaints as more complex speech acts because the speaker usually tries to influence the behavior of the actor of the negative action so that the action is fixed or, at the least, not repeated. For instance, George (1990) identifies two kinds of complaints: expressive and directive. Expressive complaints (according to George) can either address the actor of an annoying act or not: in fact, the speaker performing them reports on an annoying act without asking for reparation. Directive complaints, instead, are performed when the speaker tries to convince the actor of the annoying act not to repeat the act. This distinction is not far from Boxer's more recent idea that complaints can either be indirect or direct (Boxer, 2010, pp. 163-168). For Boxer, indirect complaints only address someone who is not the actor of the action triggering the complaint. This means that only direct complaints are face-threatening in Brown and Levinson's (1987) terms. The problem with this dualism is that a direct complaint is not infrequently performed along with an indirect one. These two types of complaints can therefore instead be seen as two *parts* of a complaint, which can be termed, following Nuzzo (2007, p. 108), an "expression of judgment" and a "request for reparation". These two components can occur simultaneously or individually. Rubino and Bettoni (2006) even consider a third part of a complaint, namely the "resolution of the matter", which is usually shared between the speaker and the addressee.

Complaint realization patterns have been widely studied in English as a second language (see Boxer, 1993, pp. 280-281 for a short review and Trosborg, 1995 in detail), but they remain understudied in Italian. Some relevant exceptions include studies conducted by George (1990) and Rubino and Bettoni (1993; though their point of view was more cross-cultural than acquisitional), Nuzzo (2006, 2007), Rastelli and Nuzzo (2009), and Gauci (2012, 2015).

Nuzzo (2007) examined pragmatic competence in Italian as a second language, studying specific and delicate face-threatening speech acts like requests, complaints, and apologies. The researcher classified data collected from three learners of Italian as a second language studying in Milan and identified: three types of expression of judgment where the speaker makes clear that the addressee is responsible for the act triggering the complaint, five types of expression of judgment where the speaker does not explicitly specify anyone's responsibility, and seven types of requests for reparation (Nuzzo, 2007, pp. 112-115).

In addition to proposing this fine-grained classification, Nuzzo's work also finds that native speakers prefer to "underline the negativity of the event itself" (Nuzzo, 2007, p. 153), rather than explicitly state that the addressee is responsible for the negative event and explicitly request reparations: 65,4% of the

complaints collected in the study corpus of Italian L1 only contained an expression of judgment, 25,9% involved a judgment and a request for reparation and only 8,7% of them displayed a request for reparation with no expression of judgment. In contrast, learners were seen to use requests for reparation more often and to explicitly blame the addressee for the negative event (pp. 121-122). Nuzzo's data will be compared to that collected for the present study, though with some adjustments; since her data were collected longitudinally, and from only three learners, they are not perfectly comparable to the data presented here.

Realization patterns that are less direct are perceived by native Italian speakers as more polite: politeness norms compel the speaker to soften face-threatening acts through indirect formulations and modification devices (that will be defined in the next section) in order to be perceived as less imperative and demanding (see Nuzzo & Gauci, 2012, p. 18). The use of certain realization patterns and modifiers can therefore be seen as a set of politeness strategies. Not all of these strategies are universal (see Brown & Levinson, 1987) and native speakers of Italian appear to use them more naturally.

1.1.2. Modifiers

Even if native speakers (NSs) tend to employ more indirect expressions of judgment than explicit requests for reparation, complaints are difficult to produce without attacking one's relationship with the actor of the complaint-triggering action. For this reason, as stated earlier, modification is often used to mitigate the offensive nature of the judgments. Trosborg (1995, pp. 209-219) defines internal modifiers as morphosyntactical and lexical devices used by speakers to decrease ("downgraders") or enhance ("upgraders") the impact an utterance may have on the hearer (p. 209). She defines external modifiers as any supporting utterances used to attract the attention of the addressee and prepare, persuade, and disarm the addressee of a face-threatening speech act (p. 215).

Modifiers can therefore be deployed in speech acts in order to modify the social impact of one's reaction, communicate a specific pragmatic force, and downgrade or upgrade the level of coerciveness; for this reason Blum-Kulka defines them "multifunctional in two distinct ways" (1985, p. 213). Modification devices are a widely-used category of analysis for all the studies examining pragmatic competence among language learners (see for instance Forsberg, Lundell, & Erman, 2012, for English and French; Martínez-Flor, 2008 for English; Gauci, 2015, and Nuzzo, 2013 for Italian; Salazar Campillo, 2008, for English). These devices were studied by Nuzzo (2007) and Gauci (2015), who, with a specific focus on morphosyntactic and lexical modifiers, analyzed the realization patterns of complaints in Italian as a second language in order to develop a clear picture of politeness strategies used by nonnative speakers (NNSs) and NSs of Italian.

1.1.3. Politeness strategies in Dutch

Given that all of the learners in the present study were native Dutch speakers, a comparison with politeness strategies in Dutch is needed. According to a study by Van Mulken (1996), based on a corpus of parallel Dutch and French requests (collected from 20 French participants and 16 Dutch participants), Dutch NSs tend to use more lexical than syntactic and external modifiers in Dutch. Comparing their politeness strategies to those of French native speakers, Van Mulken found that the French participants used external modification more, while the Dutch participants tended to mitigate their requests with internal modifiers (this tendency was observed in previous research too, as can be seen in Stalpers, 1993, p. 91).

In fact, there were no significant differences between the Dutch and French participants in Van Mulken's study in terms of their performance of head acts (in line with previous research on this topic, such as Van der Wijst, 1991), but French participants produced longer requests because of their use of external modification (Van Mulken, 1996, p. 693).

Van Mulken states that if a Dutch native speaker with a low proficiency in French tried to be as polite as he was in Dutch he would fail due to a lack of a literal translation for the politeness markers that he would use in Dutch. He would find it difficult to use a supportive move, instead of choosing a politeness marker and keeping the head act alone, and his requests would therefore come across as impolite and unconvincing (p. 701). Van Mulken's observations can also be compared with findings from research where negotiation techniques in French and Dutch are studied and confronted: even when the subject of the interactions in question was specific and limited to business matters, Dutch study participants seemed less concerned with politeness than their French interlocutors (see Merk, 1987) and tended to be more direct in their negotiations. These studies seem to align with Van Mulken's findings, also with regards to the fact that observed directness resulted in unconvincing requests, since it appeared to negatively influence the outcome of the negotiations (see Van der Wijst & Ulijn, 1991).

2. Methodology

2.1. Research questions

Former studies in the field have attended to two main research questions: first, whether it is possible to profile a path of progressive convergence between non-native speakers' (NNSs) linguistic behavior and that of native speakers (NSs), and secondly what the relationship is between the acquisition of linguistic forms and their pragmatic use (Nuzzo, 2007, p. 39).

It is known that learners tend to develop advanced grammatical competence more easily than pragmatic competence (Bardovi-Harlig & Hartford, 1990; 1993) and that this is even more true for learners of a foreign language than learners of a second language. For instance, Bardovi-Harlig and Dörnyei (1998, p. 258) found that ESL learners tended to recognize and consider pragmatic errors that were as serious as grammatical errors, while EFL learners had difficulty even recognizing them. On the other hand, there is evidence that some learners try to follow pragmatic rules of the target language before they have developed the grammatical competence needed to follow them correctly (Nuzzo, 2007, p. 32). Kasper and Rose (2002, p. 185) therefore hypothesize that L2 learners rely on pragmatic competence from their L1 when grammatical knowledge in their L2 is not high enough (pragmatic over grammatical competence), and that they use the new grammatical forms that they learn only with their literal meaning, learning to use their pragmatic values only at a later time (grammatical over pragmatic competence). These issues can be addressed in different ways as smaller, practical questions that may be easier to answer. This paper will address the following, focusing on the realization patterns of complaints:

RQ1: What are the most common ways NSs and NNSs of Italian express their judgment for a negative action that they find annoying? (Do they ask for reparation of the negative action with the same frequency and illocutionary force? That is, are there substantial differences between NSs and NNSs in terms of the selection of the complaint type to perform?)

RQ2: Are there substantial differences between NSs and NNSs in terms of the distribution of morphosyntactical, lexical and external modifiers used in performing a complaint?

RQ3: Do NNSs with higher linguistic proficiency exhibit more native-likeness in their performance of complaints than NNSs with lower linguistic proficiency?

And finally, following Van Mulken's (1996, p. 701) observation:

RQ4: Do Dutch NSs who are IFL learners tend to use more internal than external modifiers when trying to be polite in Italian?

2.2. Participants

The participants were students of Italian as a foreign language from two different classrooms at the Centrum voor Levende Talen (CLT) in Leuven, Belgium. Courses at the CLT are taught by Italian native speakers and based on materials selected from various sources of native production, namely newspapers, excerpts of movies, and TV shows. The participants were all native Dutch speakers, enrolled in course 5 and course 7 according to the Belgian system, where they were placed after a grammatical and lexical computer-based language assessment. Twenty-three were from course 5, which is approximately B1-level according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, 2001), and 19 were from course 7, approximately B2-level. Additional data were collected with the same methods from a control group of 23 Italian NSs, born and living in Italy with Italian parents and no significant periods of stay abroad.

There was a high proportion of women among the participants: 15 out of 23 in the B1-group, 10 out of 19 in the B2-group and 17 out of 23 in the NSs group. The Belgian participants were generally older than the Italian participants, although the participants came from mixed-age classrooms: the mean age was 44.08 (SD: 12.60) in the B-1 group and 47.57 (SD: 12.15) in the B2-group, while it was 28.56 (SD: 10.15) in the NSs group. All participants completed a sociolinguistic questionnaire, through which information was gathered about their personal data, their self-rated level of proficiency in any of their known languages, and their sources for Italian learning (courses attended, additional materials used during and outside the courses, contacts with Italian native speakers, and trips to Italy). All of the Dutch participants except for one declared knowledge of French and English, and all self-evaluated level of proficiency in these languages as "C1" or "+++". They all knew at least two languages other than their L1, most of them (36 out of 43) listed more than two additional languages, and all of them graduated from university. In order to ensure comparability between Dutch participants and the control group, the selected NSs of Italian were chosen among college graduates who knew at least two languages other than Italian (except for 5 out of 23).

2.2.1. Grammatical correctness

To determine whether there was a statistically significant difference between the B1- and the B2-level groups in terms of grammatical competence, grammatical correctness was set as the response variable for a *ctree* (conditional inference tree) plot in R. In other words, this was done to see whether participants' stated level of proficiency in Italian (according to the computer-based test on the basis of which they were placed in their classes) had a significant effect on the grammatical correctness of their responses. Answers containing typographical or small lexicon-related mistakes were not considered ungrammatical. The randomly selected sample on which the analysis was carried out consisted of 200 answers per group.

As a non-parametric method for data classification, *ctrees* evaluate the relationship between several possible outcomes and a set of predictors, by binary recursive partitioning, and identify the predictor that is most strongly associated with the data partitions as the basis of the split. Specifically, the algorithm:

- 1) tests the global null hypothesis of independence between the input variables and the response variable, and chooses the input variable that is most strongly associated to the response variable if the null hypothesis actually is rejected: the measure for the association is a p-value determined by a test for the partial null hypothesis of a single input variable. If the global null hypothesis cannot be rejected, the algorithm stops;
- 2) develops a binary split in the individuated input variable;
- 3) repeats 1) and 2) recursively (see Hothorn, Hornik, & Zeileis, 2006, p. 653).

Grammatical correctness was therefore set as the response variable, and *proficiency level* was set as a predictor for the *ctree*. The generated plot reported in Figure 1 clearly shows that a higher proficiency level unsurprisingly correlates with a higher number of grammatically correct answers ($p = .004$), as *ctrees* do not show any split for the values of the predictor variable that did not prove significant. The two groups of learners can therefore be considered as well divided in terms of grammatical competence.

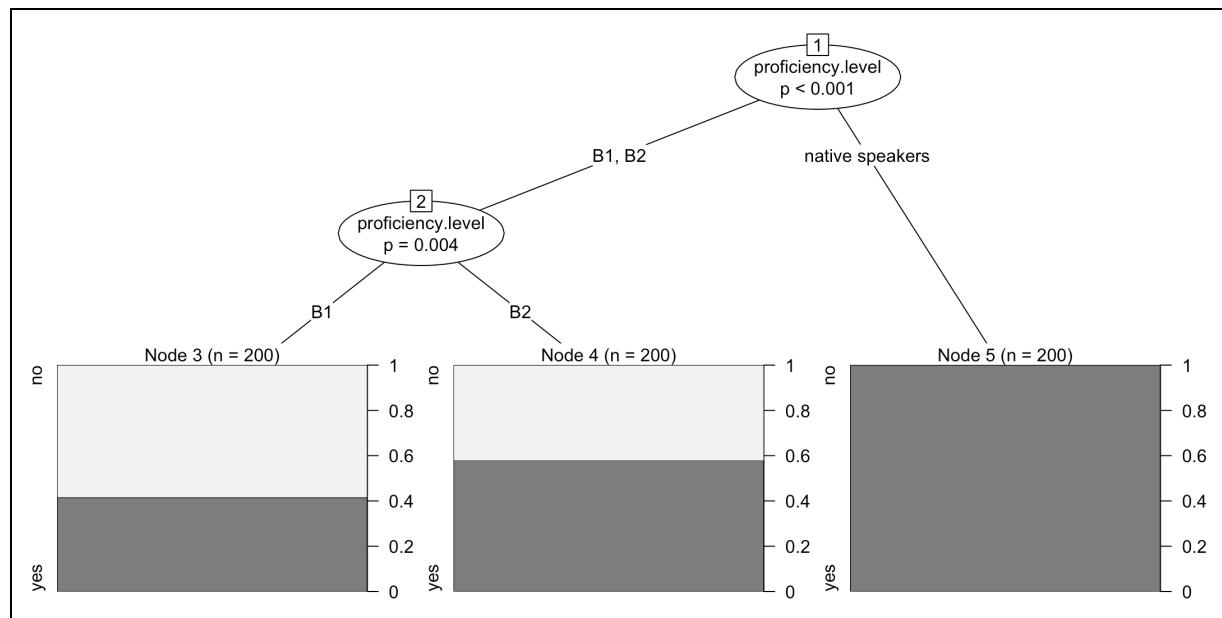


Figure 1. Conditional inference tree for grammatical correctness in a random sample of answers ($n = 600$) from the DCT.

2.3. Methods and units of analysis

The data were collected separately in the two classrooms, using a written Discourse Completion Test (DCT), which was explained orally immediately after all of the participants completed the sociolinguistic questionnaire mentioned in the previous section. The DCT outcome was used to build a dataset in Excel where each answer was given an ID and annotated for several variables: the types of expressions of judgment and requests for reparation used (as described below in Table 1 and 2), the subtypes of modifiers used (as

classified in Table 3) and the grammatical correctness of the answers. The grammatical correctness variable was used, as stated earlier, to check that the participants belonging to the three different groups (B1, B2 and Italian NSs) were in fact comparable in terms of grammatical competence.

The decision to employ a written DCT is complex and debatable, as each research method presents different advantages and shortcomings. Naturalistic observational data are more informative in terms of spontaneous language use and shed more light on the development of specific pragmatic behaviors performed by NNS, if the participants are followed long enough and their productions are well-analyzed. In longitudinal studies, however, it is difficult for the researcher to gather and analyze large quantities of data and it consequently becomes necessary for him/her to repeatedly test and observe the learners (which could be considered a bias, or cause the learners to leave before the study is concluded). Cross-sectional studies, on the other hand, allow the researcher to control for more variables (such as gender, age, proficiency level, education), include more participants, and create a large corpus of data in a short time. The main disadvantage is the non-spontaneous nature of these data, usually elicited through specifically designed tests, that may not correspond with learners' natural language use (Ellis, 2008, pp. 167-168).

The tests that are most frequently employed by researchers in this field are Role-Plays (RPs) and Discourse Completion Tests (DCTs). RPs share some of the disadvantages mentioned for longitudinal studies: gathering a large amount of data with RPs is not easy and takes time. Consequently, DCTs are widely preferred, in two main versions: multiple-choice, useful for examining the learners' knowledge through their choices, without the fluency bias (Kasper & Blum-Kulka, 1993, p. 61), and written, addressing both offline knowledge of pragmatics and (written) fluency (Alcón-Soler, 2005; Blum-Kulka & Olshtain, 1984; Gauci, 2015). Written DCTs have been criticised for their distance from spontaneous speech. Yuan (2001) suggests mitigating these disadvantages by explaining the situations orally: since orally elicited data are usually closer to natural speech, DCTs may be more accurate, even if written. This is the reasoning behind the choice of an orally explained, written DCT for the present study.

The DCT is comprised of 21 scripted situations in which a specific speech act should be performed: 7 requests, 7 complaints, and 7 apologies. The present paper analyzes the data for complaints. The situations were formulated in such a way that the participants had to verbalize complaints to different people, with different levels of social distance (as defined in Brown & Levinson, 1987) and intimacy with the subject. Out of the 7 situations formulated for complaints (found in the Appendix), 3 simulated a dialogue with an addressee with whom the speaker was intimate (an acquaintance, a friend, and a relative) and 4 with an addressee with whom the speaker was not intimate (two with a worker: a waiter and a cashier; two with a professional: a teacher and a hotel receptionist). The situations were meant to resemble as much as possible the range of potential relationships with an addressee that can be found in everyday life, so that the participants' choices in terms of type of complaints and modifiers were not biased by an imbalanced structure in the test with regard to this variable.

The situations were described orally, explained in detail by a native speaker, in light of Yuan's (2001) findings on how orally elicited data appear closer to natural speech. Participants were then asked to write down what they would have said had they found themselves in the situations in question. Several variables were considered for building the answer dataset:

- 1) proficiency level (of the individual who wrote each answer): NS, B1 or B2;
- 2) identity of the addressee: the addressee could be a relative, a friend, an acquaintance, a worker or a professional (see Appendix);
- 3) intimacy: the speaker and the addressee could know (+) each other or not (-) (see Appendix);
- 4) type and subtype of complaint as defined in the following sections: each complaint could be performed as an expression of judgment, a request for reparation, or a combination of the two (each expression of judgment and request for reparation can also be performed in several different ways that will be defined and explained with specific examples - see Tables 1 and 2);
- 5) number and type of morphosyntactic, lexical and external modifiers used (see Table 3).

2.3.1. Units of analysis

The unit of analysis for the complaints analyzed in this paper is the set of utterances provided by the participants while responding to the DCT. Although all of them are considered part of the realization patterns of the speech act, most of the sequences can be divided into portions with different functions.

The nucleus of the speech act, which is usually referred to as the “head act” in the literature, is what is needed in order for the speech act to be realized. As previously mentioned, complaints can be performed with an expression of judgment and/or a request for reparation: when either one of them is presented alone, that represents the head act and the other portions of the answers should be considered external modifiers (they will be defined and illustrated through examples in section 2.3.3).

It is not infrequent that expressions of judgment and requests for reparation occur together as a head act. In such cases, both of them have been analyzed separately in order to define the type of expression of judgment or request for reparation that they represent (see Table 4 for the findings). Yet, as far as the definition of the head act is concerned, while expressions of judgment and requests for reparation can be considered as equally important components of the complaint as a whole, the expression of judgment seems to be the part explicitly signaling that a complaint is being performed (unless the request for reparation is presented alone and the judgment is somehow implicit).

The head act alone was also analyzed in terms of the number of modifiers used, for a better comparison with previous studies providing their results in terms of the head act alone (e.g. Gauci, 2015: p. 116) when counting the mean number of modifiers (that can be found in Table 4). For the reasons expressed previously, when the complaint was expressed by a combination of an expression of judgment and a request for reparation, the expression of judgment has been considered here as the head act.

2.3.2. Criteria for analysis: complaints

In order to analyze the realization patterns for complaints found in the data, it is necessary to define the types of complaints to be used as categories of analysis. The taxonomy provided in the following short summary is mostly based on Nuzzo (2007), and therefore classifies types of expressions of judgment and requests for reparation separately. These subtypes reflect Nuzzo’s classification but have been streamlined in order to underscore some similarities between certain types of expression of judgment, rather than stressing every difference between them (which can undoubtedly be identified in the data, but could overcomplicate the analysis), and to make the continuum from the least direct to the most direct type clearer. This classification is consequently less fine-grained than Nuzzo’s. The examples provided in Table 1 are taken from the present study’s NS data.

Table 1

Classification of types of expression of judgment found in complaints of NSs, from the least (1) to the most direct (5)

	Type	Description	Example
1.	Mention of the Negative Action	The negative action is mentioned, and disapproved of, but not aggressively criticized. No specific reference to the action or the actor is made.	“Mi scusi, in realtà avrei ordinato un primo diverso da questo.” <i>Excuse me, actually I had ordered a different first course.</i>
2.	Indirect Charge	The accusation clearly addresses the interlocutor but it is not explicit.	“Scusi mi sa che c’è qualcosa di sbagliato nel resto che mi ha dato.” <i>Excuse me, I feel like there is something wrong with the change you gave me.</i>
3.	Direct Charge	It is clear that the interlocutor is to be charged of the negative action.	“Mi scusi, ho notato che non avete cambiato le lenzuola in questo giorno.” <i>Excuse me, I noticed that you have not changed the sheets today.</i>
4.	Act Reproach	It is usually clear that the interlocutor has done the negative action, but the focus of the reproach is on the action itself - and it can be violent.	“Hanno dimenticato di cambiare le lenzuola della nostra camera! È inaccettabile!” <i>They forgot to change the sheets of our room! This is unacceptable!</i>
5.	Actor Reproach	The reproach clearly addresses the interlocutor and it can be fierce. Sometimes it takes an ironical form.	“Siete davvero attenti alle ordinazioni, in questo ristorante!” <i>You really pay attention to the orders in this restaurant!</i>

The expression of judgment (if present) therefore has five possible values, namely “mention of the negative action”, “indirect charge”, “direct charge”, “act reproach”, and “actor reproach”. These are presented as a continuum, from the least direct (mention of the negative action) to the most direct (actor reproach).

This classification was based on the researcher's introspection and on the examples provided by Nuzzo (2007) for the types where the classification matches (i.e., 2., 3., and 5.); another researcher's judgment was used in order to resolve cases of ambiguity in categorizing an answer (each ambiguous answer was discussed until the researchers reached consensus). In those cases where the answer could fall into more than one category, it was counted as representing the more direct possibility.

As previously stated, the expression of judgment can (but need not) be followed by a request for reparation, usually expressed in one of the following ways. In fact, Nuzzo (2007) found that requests for reparation usually occur in combination with an expression of judgment and are rarely present alone. Again, the examples in Table 2 are taken from the NSs data.

Table 2

Proposed classification of types of requests for reparation found in complaints by NSs, from the least (1) to the most direct (5)

	Types	Description	Examples
1.	Verification of the Preparatory Conditions	The speaker asks something 'verifying' that conditions for the request to be met are present. This can include modal verbs, conditionals, and negative interrogative forms.	<i>"Potrebbe mandare qualcuno a cambiarle?"</i> Could you send somebody to change them?
2.	Negotiation	It usually takes the form of a question, sometimes a first-person plural is present to include the speaker and the interlocutor in a communal attempt of reparation.	<i>"Scusi, quando riesce a riportarmi il mio quaderno?"</i> Excuse me, when can you bring my exercise book back to me?
3.	Suggestion	This is a particularly circumlocutory type of request, where the speaker gives the interlocutor a hint as to how to repair the negative action.	<i>"Provi a controllare, io ho ordinato un risotto."</i> Try and check, I have ordered a risotto.
4.	Demand	The speaker firmly demands reparation.	<i>"Si deve cambiare le lenzuola!"</i> The sheets have to be changed!
5.	Threat	The speaker (sometimes violently) threatens a consequence for the interlocutor should there be no reparation for the negative action.	<i>"Sbrigati, ancora cinque minuti e me ne vado."</i> Hurry up, five more minutes and I'm gone.

The request for reparation (if present) can also have five possible values, namely "verification of the preparatory conditions", "negotiation", "suggestion", "claim" and "threat". These are presented as on a continuum, from the least direct (verification of the preparatory conditions) to the most direct (threat).

As stated for the expressions of judgment, this classification was based on the researcher's introspection and on the examples provided by Nuzzo (2007) for the types where the classification matches (i.e., 1., 2., and 3.); another researcher's judgment was used in order to resolve cases of ambiguity in categorizing an answer (each ambiguous answer was discussed until the researchers reached consensus). In those cases where the impression was that the answer could fall into more than one category, it was counted as representing the more direct type.

2.3.3. Criteria for analysis: modifiers

Following previous explanations concerning the need for modification to mitigate face-threatening acts like complaints, modifiers were also used as a category of analysis. The following classification of the types of modifiers used for the analysis in the present paper was based on the researcher's introspection and on the examples provided by Gauci (2012, 2015), Nuzzo (2007), and Trosborg (1995), with these same labels. The examples are taken from the present study's NS data.

Table 3
Types of modifiers considered

Type of modifiers	Subtype of modifiers	Examples
Lexical	politeness markers	<i>per favore, per piacere, per cortesia</i> (please), <i>mi scusi</i> (excuse me)
	appellatives	<i>signore</i> (Sir), <i>signora</i> (Madam)
	subjectivizers	<i>secondo me</i> (in my opinion), <i>credo</i> (I think), <i>immagino</i> (I imagine)
	intensifiers	<i>proprio</i> (definitely), <i>davvero</i> (really)
	discourse markers	<i>cioè, tipo</i> (like), <i>senti</i> (listen), <i>guarda</i> (look)
	softeners	<i>un attimo</i> (a moment), <i>un pochino</i> (a little bit)
	commitment markers	<i>sono sicuro</i> (I am sure), <i>ti assicuro</i> (I can assure you), <i>giuro</i> (I swear)
	greetings	<i>ciao</i> (hello, informal), <i>salve</i> (hello, formal), <i>buongiorno</i> (good morning), <i>buonasera</i> (good evening)
	doubters	<i>forse</i> (maybe), <i>probabilmente</i> (probably)
	Morphosyntactic	continuous aspects
imperatives		<i>cambiatele!</i> (do change them!), <i>muoviti!</i> (hurry up!)
consultative devices		<i>ti dispiace se...</i> (would you mind if...)
past tenses		<i>volevo...</i> (I wanted), <i>pensavo...</i> (I thought)
embedding		<i>mi chiedo se non possiate cambiarle</i> (I was wondering whether you could change them), <i>sarebbe bello se mi portaste il mio</i> (it would be great if you brought me mine)
conditionals		<i>potresti...?</i> (could you...?), <i>desidererei...</i> (I would like)
modal verbs		<i>puoi</i> (can you), <i>voglio</i> (I want), <i>dovete</i> (you have to)
External	alerts	<i>mi spiace doverglielo dire</i> (I am sorry but i have to tell you), <i>scusi ma devo fare una lamentela</i> (I am sorry but I have to make a complaint)
	grounders	<i>deve esserci stato uno scambio di tavolo</i> (there must have been a confusion with another table), <i>ho controllato il compito e ho visto...</i> (I checked the assignment and I saw...)
	supportive reasons	<i>c'è qualcosa che non mi torna nel calcolo degli errori e vorrei capire dove sbaglio</i> (there is something that doesn't add up to me in the evaluation of the errors and I would like to understand where I am mistaken)
	sweeteners	<i>mi fido molto di lei, quindi...</i> (I trust you a lot, so...)

The annotation of these types of modifiers was carried out manually for each answer on a randomly selected sample of 300 observations, 100 for each of the three groups of participants.

Another researcher's judgment was used to resolve cases of ambiguity in categorizing a modifier (each ambiguous modifier was discussed until the researchers reached consensus).

3. Findings

3.1. Type of complaints

As previously noted, complaints can be performed as an expression of judgment, a request for reparation, or a combination of the two, following the classification proposed by Nuzzo (2007). The present study found that, for all three groups of participants, expressions of judgment (of the act or the actor) were almost always present, either alone or in combination with a request for reparation. On the other hand, it was very rare to find a request for reparation with no judgment mentioned.

As shown in Table 4, expressions of judgment are almost always used, both by learners and NSs, while requests for reparation alone only constitute 2% of the answers provided by NSs and B2-level learners. B1-level learners, however, used a higher percentage (12%) of requests for reparation alone. Based on prior research, Italian NSs would view a request for reparation without an attempt to decrease the impact of the request (with the use of downgraders as impolite (see Nuzzo & Gauci, 2012, p. 18).

Table 4
Realization patterns for complaints: types of complaint

Proficiency level	Type of complaint	Expression of judgment	Request for reparation
Learners - B1	Judgment: 52% Judgment and Request: 36% Request: 12%	Mention: 26% Indirect Charge: 18% Direct Charge: 40% Act Reproach: 2% Actor Reproach: 2% None: 12%	None: 52% Verification: 40% Negotiation: 4% Demand: 4%
Learners - B2	Judgment: 50% Judgment and Request: 48% Request: 2%	Mention: 46% Indirect Charge: 14% Direct Charge: 38% None: 2%	None: 50% Verification: 22% Negotiation: 12% Demand: 14% Threat: 2%
Native Speakers	Judgment: 64% Judgment and Request: 34% Request: 2%	Mention: 22% Indirect Charge: 52% Direct Charge: 24% None: 2%	None: 64% Verification: 32% Suggestion: 4%

Note: types of expressions of judgment: from the least direct, *Mention of the Negative Action*, to the most direct, *Actor Reproach*; and types of requests for reparation: from the least direct, *Verification of the Preparatory Conditions*, to the most direct, *Threat*.

The most significant difference, however, is that, while NSs use indirect forms of expressions of judgement, such as the Mention and the Indirect Charge type, NNSs tend to use more direct forms, e.g. the Direct Charge type and the Act or Actor Reproach types. For learners, the most common expression of judgement is the Direct Charge type, in which the speaker makes it clear that it is the addressee who has done something annoying, as in this example by a B1-level learner:

- (1) Scusi signora, è sbagliato. Non ha dato il resto corretto.
Excuse me Madame, it's wrong. You have not given the right change.

B1 learners were also the only group to use a very direct form, i.e. the Act Reproach type, where the speaker makes it clear that the interlocutor is responsible for the negative action, but the focus of the reproach is on the action itself. There were, though, only a few occurrences of this type:

- (2) Scusi, ma hanno dimenticato di cambiare le lenzuola della nostra camera! È inaccettabile!
Excuse me, but they forgot to change the sheets of our room! It's intolerable!

In the NSs data, expressions of judgement still make it clear that the addressee is to blame, but these are more frequently carried out through indirect formulations, as in the following example (Indirect Charge type):

- (3) Mi scusi, abbia pazienza, ho paura che ci sia un errore nel resto...
Excuse me, be patient, I'm afraid that there is a mistake in the change...

When NSs choose to perform an expression of judgment as a Direct Charge, they usually add a kind request for reparation and make extensive use of modifiers:

- 4) Mi scusi, penso che abbia sbagliato a darmi il resto. Potrebbe verificare?
Excuse me, I think that you made a mistake while giving me the change. Could you verify?
- | | |
|------------------------|------------------------|
| Expression of judgment | Request for reparation |
|------------------------|------------------------|

B2-level learners participating in this study tended to use the Direct Charge type of complaint as much as B1-learners, but they favored Mention of the Act they were complaining about (which is a less direct type) over Reproach, and made use of a higher number of downgraders, which made the complaints less face-threatening, as in this example:

- | | | | |
|-----|---|--|--------------------------|
| (5) | Scusi, ho ordinato qualcos'altro.
<i>Excuse me, I have ordered something else.</i> | Può darmi le penne all'arrabbiata,
<i>Can you give me the penne all'arrabbiata,</i> | prego?
<i>please?</i> |
| | Expression of judgment | Request for reparation | |

While NSs showed a clear preference for indirect expressions of judgement and NNSs for direct approaches, some exceptions could be found. The data show that B1-level learners are also able to perform more indirect complaints (Indirect Charge type), although even when they do so (18% of the expressions of judgment performed by B1-level learners) they tend not to use many downgraders. This is well exemplified with this complaint to a cashier who has mistakenly given the wrong change:

- (6) Scusa signora, penso che manchino qualche dinari.
Excuse me, madame, I think that some money is missing.

Although the example evidences some confusion in forms of address (an Italian native speaker would definitely say *scusi* to a *signora*, using a second-person polite/honorific form), appropriate lexical choices, and grammatical agreement, it is clear that the focus of the complaint is on the missing money and not the cashier who has committed the mistake.

For all three groups, requests for reparation are almost always expressed through the Verification of the Preparatory Conditions pattern. As the name implies, the speaker “verifies” that conditions are present for the request for reparation to be met. This pattern usually includes the use of modal verbs, conditionals, and (sometimes) negative interrogative forms. In general, most of the participants (even B1-level learners) used modals when performing requests for reparation, as can be seen in example (5). Conditionals were less frequent among learners, even those at B2-level, while NSs tended to use them more, as can be seen in example (4), where the pattern is clearly recognizable.

Some NNSs, though, performed a few requests for reparation of the Demand type, as in example 7, where a B1-level learner insists that the teacher change the mark that she has given him because the number of mistakes was miscalculated.

- (7) Scusa Maria, ma questo non è un errore. Ti prego di correggere il mio voto.
Sorry Maria, but this is not a mistake. I beg you to correct my mark.

The learner likely thought that use of the verb *pregare* (to beg) was sufficient to mitigate the request, unaware that the directness of the request was probably too strong to be performed with a teacher. It should be noted, however, that the situation is complicated for a novice language learner, and can be potentially difficult for NSs alike.

Lastly, less direct and more complicated patterns like *Negotiation* (where the speaker and the interlocutor are presented together - usually via a first-person plural - in a communal attempt of reparation) and particularly *Suggestion* (where the speaker gives the interlocutor a hint as to how to repair the negative action) seem to be too difficult for NNSs: *Negotiation* is used slightly more by B2-level learners (12% of their answers as opposed to the 4% of B1-level learners' answers), while *Suggestion* is only used by NSs.

All of these results seem to support Trosborg's (1995) findings, in which ESL learners overused a type of complaint that she labelled “Accusation” (p. 348), essentially a combination of *Direct Charge*, *Act Reproach*, and *Actor Reproach*. In her work, Trosborg argued that NNSs generally come across as more straightforward (and therefore less polite) than NSs. Nuzzo (2007, p. 153) also came to this conclusion in her longitudinal study of three learners. The data from the present study concerning the frequent use of the Verification pattern in requests for reparation also align with Nuzzo's (2007) data; her learners used the Verification pattern 50% of the time (p. 123).

3.2. Modifiers

In addition to examining types of complaints, modifiers (both internal and external) have been considered and counted following the classification described in Table 3. The analysis was carried out manually for each answer on a randomly selected sample of 300 observations, 100 for each one of the three groups of participants. The overall mean number of modifiers is reported in Table 5. In analyzing modifiers, in addition to considering the whole utterance, the head act was also examined separately, and the mean number of modifiers per head act can be found in the last column of Table 5.

Table 5
Use of modifiers in the three groups of participants.

Proficiency level	Overall mean number of modifiers	Mean number of morphosyntactic modifiers	Mean number of lexical modifiers	Mean number of external modifiers	Mean number of modifiers per head act
Learners - B1	3.4 (SD: 1.14)	0.78 (SD: 0.93)	2.12 (SD: 0.68)	2.36 (SD: 0.96)	1.06 (SD: 0.65)
Learners - B2	4.34 (SD: 1.71)	1.02 (SD: 1.13)	2.56 (SD: 0.92)	3.18 (SD: 1.63)	1.12 (SD: 0.87)
Native Speakers	4.92 (SD: 2.58)	1.82 (SD: 1.50)	2.4 (SD: 1.08)	3.24 (SD: 2.09)	1.66 (SD: 1.02)

Note: All of these measures are calculated per answer except for the mean number of modifiers per head act in the last column.

All of these quantitative measures showed a correlation between a higher proficiency level and the usage of a higher number of modifiers per answer, i.e., a progressive convergence between the NNSs' behavior and that of NSs. This table also shows that all three groups were observed to use more lexical and external modifiers than morphosyntactic modifiers, and that NNSs, even if they were highly proficient in their L2, consistently employed a lower number of modifiers than NSs, who generally used more modifiers of any kind.

The B2-group, however, performed better than the B1-group (as can be seen both in Table 5 and in the following figures) in terms of number and also variety of modifiers used. In terms of number, Table 5 shows that they even used more lexical modifiers than NSs. In terms of variety, the following charts illustrate their use.

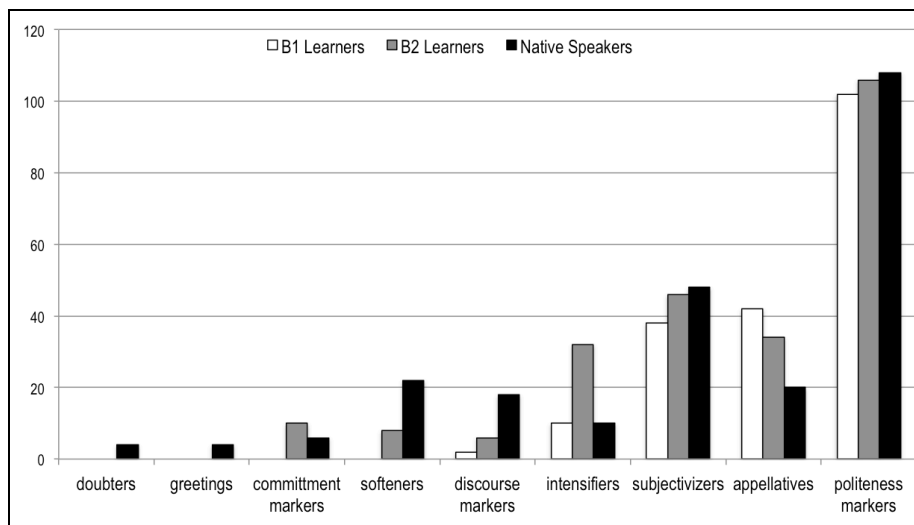


Figure 2. Distribution of lexical modifiers in a random sample of complaints by the three groups (n = 100 each).

As previously noted, there is a general tendency among NNSs to perform more direct complaints, which can be perceived as impolite by Italian NSs: their observed selection of modifiers was consistent with this tendency. It can be seen from Figure 2 that NNSs tended not to mitigate the impact of their complaints: they used hardly any softener (some B2-level learners did employ some), no doubters, and a lower number of subjectivizers than NSs. Although the B2-group performed better than the B1-group in terms of number and variety of lexical modifiers, they also complained in a more direct way than NSs. Yet, the B2-group tended to address the interlocutor softly, by explaining the reasons for their complaint by means of intensifiers and commitment markers. This behavior was largely present among NSs as well but tended to be exaggerated by B2-level learners:

- (8) Scusa, penso che si sia sbagliata, sono veramente sicura che questo è giusto!
 POLITENESS.MARKER SUBJECTIVIZER COMMITMENT.MARKER
Excuse me, I think you were wrong, I really am sure that this is correct!

All groups also tended to employ fewer morphosyntactic than lexical modifiers in performing complaints. Yet, even at a morphosyntactic level, where the numbers are lower for every group, the B2-group performed more natively than the B1-level learners in terms of modal verbs and conditionals used to reduce the impact of the request for reparation. This can be seen in Figure 3.

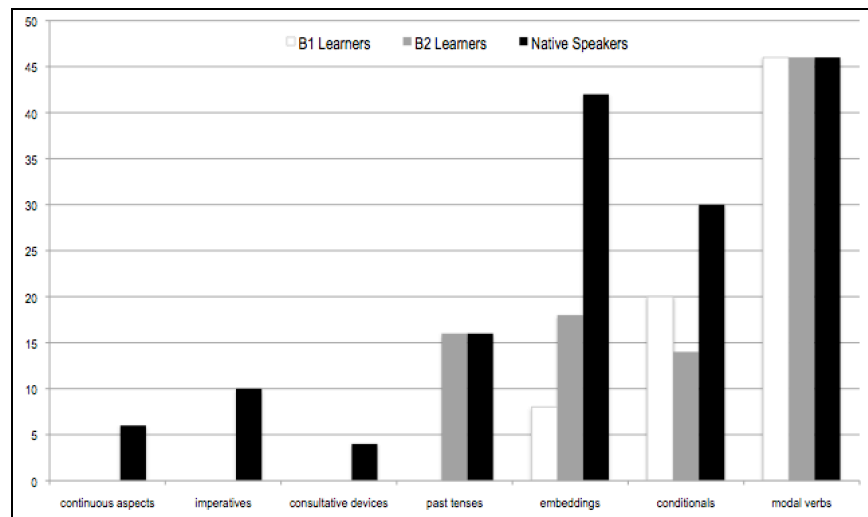


Figure 3. Distribution of morphosyntactic modifiers in a random sample of complaints by the three groups (n = 100 each).

In comparing Figure 3 to Figure 2, we can infer that the tendency for all speakers was to soften the illocutionary force of the complaints with the modifiers that are easiest to learn: politeness markers. The increased use of discourse markers, softeners and, more than anything, subjectivizers, accounts for most of the perceived politeness in the NSs' and the B2-learners' realizations of this speech act. The following example from the NS data illustrates how Italian NSs tended to use indirect strategies for complaints, along with downgraders, especially when talking with a professional. Even when charging the addressee directly in their actual expression of judgment, the NSs used lexical modifiers to make the complaint sound less threatening.

(9)	Professoressa	mi scusi,	credo	ci sia stato	un	nel
		POLITENESS.MARKER	SUBJECTIVIZER	PAST.TENSE	errore	conteggio
	<i>Professor</i>	<i>excuse me,</i>	<i>I believe</i>	<i>there has been</i>	<i>a mistake</i>	<i>in the calculation</i>
	degli errori	del mio compito,	potrebbe	ricontrollare?		
			MODAL.VERB CONDITIONAL			
	<i>of the errors</i>	<i>of my homework,</i>	<i>could you</i>	<i>check again?</i>		

Additionally, there were differences in the types of complaints for which speakers used modification. NSs generally used modification the most in Direct Charge complaints, while NNSs tended to employ the same number of modifiers, regardless of the type of complaint they were performing. B2-level learners, on the other hand, seemed to be more conscious of the need to be polite while complaining, at least if we consider cases of overperformance such as example 8. This tendency can be seen in the distribution of external modifiers, too. Looking at the three groups' behavior (Figure 4), it is immediately striking that the B1-level learners do not employ any sweeteners in their answers, while the B2-level group uses them even more frequently than NSs. This can be interpreted as learners' overuse of known forms as compensation for the politeness strategies that they lack the grammatical competence to perform.

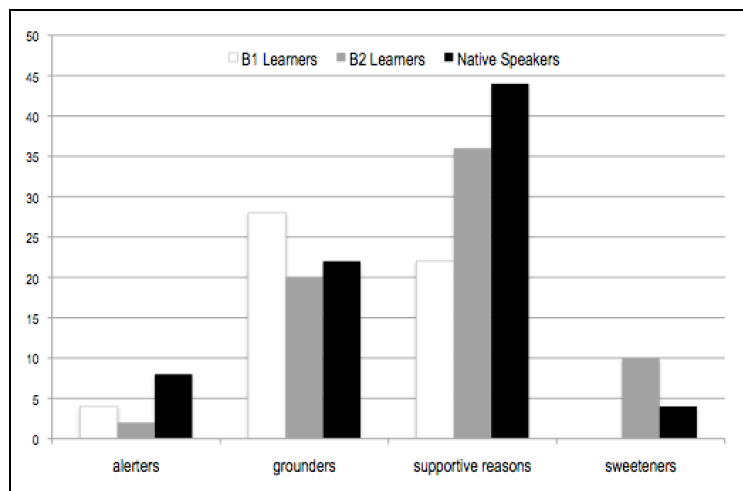


Figure 4. Distribution of external modifiers in a random sample of complaints by the three groups (n = 100 each).

B2-level learners seem to use alerters more rarely (to prepare the addressee for an impending complaint) than B1-level learners. B1 learners overuse grounders as well. The following examples illustrate the relative simplicity of B1 learners' grammar: Because they do not use many lexical and morphosyntactic modifiers (shown in brackets), they may compensate with external modifiers instead.

(10)	Scusi,	ho un problema	nella mia camera	non ci hanno cambiato	le lenzuole.
	(POLITENESS.MARKER)	ALERTER		GRINDER	
	<i>Excuse me,</i>	<i>I have a problem</i>	<i>in my room:</i>	<i>they did not change</i>	<i>the sheets.</i>
	Può	risolvere	questo problema	per favore?	
	(MODAL.VERB)		HEAD ACT	(POLITENESS.MARKER)	
	<i>Can you</i>	<i>solve</i>	<i>this problem</i>	<i>please?</i>	

(11)	Scusa	cameriere,	non è il piatto giusto,	avevo ordinato un altro
	(POLITENESS.MARKER)	ALERTER	HEAD ACT	(PAST.TENSE) GROUNDER
	<i>Excuse me</i>	<i>waiter,</i>	<i>it's not the right course,</i>	<i>I had ordered something else.</i>

These findings are in line with previous research on Italian (Gauci, 2015; Nuzzo, 2007) and other languages as a L2 (Faerch & Kasper, 2001; Trosborg, 1995): NNSs showed a tendency to use a lower number of modifiers than NSs, irrespective of their proficiency.

The differences in use of modifiers by Italian NSs and NNSs found in these data also seem to mirror the pattern observed in Trosborg's (1995) study of English NSs' and NNSs' performance of complaints: NNSs tended to use a combination of downgraders to decrease the impact of the utterance on the addressee and upgraders to strengthen the force of the complaint; NNSs, on the other hand, intensified their complaints less and used fewer downgraders, thus producing less polite complaints on the whole (p. 358).

4. Discussion

The present study reveals a tendency for NNSs to perform similar types of complaints, which are generally more direct, in terms of expressions of judgment and requests for reparation, when compared to NSs (as shown in section 3.1).

The percentages of judgment-only (around 50% for NNSs and 64% for NSs), request-only (2% for B2-level learners as well as for NSs) and judgment-and-request (around 35% for B1-level learners and NSs) complaints were similar across the three groups. In 12% of B1-level learners' utterances, however, a complaint was performed only through a request for reparation with no expression of judgment. B2-level learners used the judgment-and-request type 48% of the time, more than either NSs or B1-level learners.

In expressions of judgment, both groups of NNSs chose to use the Direct Charge type in around 40% of the cases (40% for B1-learners, 38% for B2-learners). This contrasts sharply with NSs' use of Direct Charge (just 24% of cases) and their preference for Indirect Charges (52%), a strategy that was chosen by B2-learners in 14% of cases and by B1-learners in just 18% (see Table 4). These data can be interpreted as evidence that NNSs are more direct than NSs in their complaints. This is also true for their use of modification, as can be seen in the analysis provided in section 3.1. In comparing B1- and B2-level learners, though, B2 learners present a higher percentage of Mentions of the Negative Action (46%), considered a less aggressive form of judgement than Direct Charges. In fact this was the most used expression of judgement among B2 learners. It may therefore be suggested that indirectness progresses according to learners' level of grammatical competence.

Together, these results seem to suggest that it is easier for NNSs to be native-like when choosing the type of complaint to perform than when deciding how to express judgement and how to downgrade complaints through modification.

These results are in line with previous studies on speech act realization patterns in Italian L2: In Nuzzo's (2007) data, NSs preferred to state that a certain event was negative, but they avoided harsh or direct judgement of the addressee to which the complaint was directed. This trend is in line with Trosborg's (1995) data, too: Her learners overused "Accusation" (p. 348), a type of complaint corresponding to Direct Charge, Act Reproach, and Actor Reproach (types that were present in the B1-learner data here).

The correlation between indirectness and proficiency seemed present among Nuzzo's (2007) learners as well: Learners' complaints shifted from "excessively aggressive" to "slightly more aggressive" to "rather aggressive" (p. 153) with their increasing level of grammatical competence.

The relative native-likeness of NNSs' choices in terms of requests for reparation and types of complaints observed in this study seems to confirm Nuzzo's (2007) statement that strategies for performing head acts are acquired earlier than techniques of using internal modifiers.

The tendency among NSs to prefer the judgment-only type of complaint also confirms Nuzzo's (2007) analysis of a corpus of Italian L1, where 65,4% of complaints were judgment-only, as opposed to 25,9% judgment-and-request cases, and just a 8,7% request-only cases (p. 121), which in this study were used even less (in favor of the combined form).

The results of this study show that NNSs are less native-like in terms of their employment of modifications than they are in their choice of complaint types: It appears that most of them have yet to learn to use doubters, continuous aspects, and consultative devices. Additionally, commitment markers, softeners, discourse markers, and past tenses were only used at the B2-level.

On the one hand, as the B2 group performed significantly better than the B1, this finding suggests that the amount and variety of lexical and morphosyntactic modifiers in the realization of complaints (shown in Figures 2 and 3) reveal a progression in terms of native-likeness in the quantitative and qualitative use of modification, which follows an increase in proficiency level. On the other hand, only a small quantity of discourse markers and softeners (seen in Figure 2) were found in the answers provided by the NNSs, regardless of their proficiency level. When we asked the teachers at the language center about these findings, they recognized that they hardly ever teach or discuss discourse markers in class, due to the difficulty of translating them into other languages and because of the small amount of time students spend in spontaneous conversation with NSs: The only spontaneous speech that they analyzed in class was that of the learners attending the course (e.g. during role plays or in class discussions on a given topic), which rarely included any discourse markers.

When discourse markers and softeners were present in learners' data, they shared with the NSs a moderate but intelligent use of subjectivizers, although less frequent in the B1-group data. Learners also showed an overuse of intensifiers, especially at a B2-level. The B2-level learners participating in the present study were probably at an intermediate stage where, paradoxically, an increased use of intensifiers coincides with the first appearance of various downgraders, namely, subjectivizers, discourse markers, and softeners. The distribution of these modifiers among the different situations described in the DCT shows how, even when strategies and types of modifiers to be used are varied and essentially learned (as in the case of the B2-level group), insufficient attention may be paid to the situations and contexts in which communication takes place. Although the methods for this study and a written DCT in particular could be seen as contributing to this lack of attention to context and interlocutors, the situational data were clearly explained in person, so it would have been possible to fine-tune strategies and modification devices with the described context. Instead, NNSs seem unable to account for the identity of the addressee and the presence or absence of intimacy between them, and they used, on average, the same number of modifiers in almost all situations.

On a more general level, learners also tended to use more lexical than syntactic modifiers: B1-level learners employed an average of 2.12 lexical modifiers per answer but only 0.78 morphosyntactic modifiers, and B2-level learners used 2.56 lexical modifiers per answer but only 1.02 morphosyntactic modifiers, as shown in Table 5. This may be due to higher offline pragmatic knowledge that the learners were unable to encode grammatically.

These data also confirm the theoretical framework proposed by Nuzzo (2007, p. 154). First, the presence of such a small number of discourse markers can be explained by their particular complexity in terms of comprehension and acquisition; this can probably be said of downgraders, too (two of the learners in Nuzzo's study "rarely [used] mitigation devices in their expressions of judgment", p. 153). Secondly, the presence of intensifiers in the answers provided by the B2 group may plausibly be explained by Nuzzo's idea that, for learners with an intermediate level of interlanguage, intensifiers are the most accessible tools in their linguistic repertoire for gaining "stronger effectiveness". Only later on will they learn how to balance, in general, the use of upgraders and downgraders, "gradually reducing the aggressiveness of their complaints" (Nuzzo, 2007, p. 154). The overuse of politeness markers by NNSs has already been observed and studied as well: It seems that learners use them both as indicators of illocutionary force of their sentences and as downgraders (Gauci, 2012, p. 100, p. 106). The same can be said for the little attention paid by learners to contexts in which communication takes place, as noted by Gauci (2015, p. 118) as well.

4.1. Cross-linguistic influence and potential transfer from L1 or other known languages

The present data also confirm (some) results from the study by Van Mulken (1996) mentioned previously. Van Mulken stated that Dutch NSs tend to mitigate their requests for reparation with lexical rather than syntactic and external modifiers, not only in their native language. In this study, it seems to be true that, as Van Mulken (1996, p. 701) observed for French NSs, Dutch NSs learning Italian as a foreign language commonly chose a politeness marker and kept the head act alone. External modifiers, though, are proportionally more present in the NNSs data than internal modifiers (both morphosyntactic and lexical) overall.

Since most of the participants knew French as well (for most of them it was their second language), some forms that can be found in the NNSs data, like *scusate* ('excuse me', second-person plural/second-person singular honorific/polite form), which they had probably never heard in class and were not present at all in the NS data, were most likely used by the NNSs due to cross-linguistic influence from *vous* (the polite form in French). Transfer from French may also be seen in the persistent use of the form **è possibile di...?* instead of the correct Italian form *è possibile...?* with no *di* following, since the same form in French would be *est-il possible de...?*

5. Conclusion

The present paper analyzes initial data from an ongoing study in two classrooms of Dutch NSs learning Italian as a foreign language in a language center in Belgium, 23 at a B1 level, 19 at a B2 level. The study follows an existing line of research that examines the ability of learners of a second or foreign language to perform specific, face-threatening (see Brown & Levinson, 1987), communicative acts (here, complaints) as a native speaker would. For this reason, the data produced by the NNs have been compared with data from a group of (23) Italian NSs responding to the same written DCT.

The answers were analyzed both from a quantitative and a qualitative perspective, following the classifications suggested by Nuzzo (2007) for the types of complaints—either composed by an expression of judgment or a request for reparation, or by a combination of the two—, and by Nuzzo (2007) and Trosborg (1995) for the types of internal (morphosyntactic and lexical) and external modifiers.

In response to our first research question (**RQ1**) about the most common ways NSs and NNSs of Italian express their judgment for a negative action that has annoyed them, the learners performed in native-like ways in terms of complaint types: all three groups tended to prefer the judgment-only type of complaint, although the B1-level learners used more request-only complaints (still just 12% of the answers provided to the DCT) and B2-level learners tended to generally use more indirect types of expressions of judgment.

In regards to the second research question (**RQ2**), though, which asked whether there are substantial differences between NSs and NNSs in terms of their distribution of morphosyntactical, lexical and external modifiers, NNSs systematically used a lower number of modifiers than native speakers. This was even true for the B2-level learners, who proved to be highly proficient in their L2.

Nevertheless, the fact that the B2-level learners exhibited more native-like performance than the B1-level learners, both in terms of the number and variety of modifiers used, seems to suggest that it could be possible to define a developmental path whereby a higher proficiency level in the language means smaller differences between non-native and native linguistic behavior. A slight preference for lexical over syntactic modifiers both among B1-level learners and B2-level learners may be interpreted as substantial evidence that a relationship between the acquisition and the use of linguistic forms exists (a question previously raised by Nuzzo, 2007, p. 39) in terms of consequentiality: Most of the B2-level learners displayed knowledge of the majority of the morphosyntactic modifiers analyzed in this study, and yet they did not employ them as pragmatic modification devices. These observations partially respond to the third research question (**RQ3**), which asked whether NNSs with higher linguistic proficiency show more native-like behavior in performing complaints than NNSs with lower linguistic proficiency. The use of external modifiers could be explained as proof of a higher level of awareness, even among the B1-level learners, that a native speaker's utterances in the situations presented would be more varied. With this awareness, learners would the need to use more words than they currently employ. Cases of overuse of external modification and a lack of internal modification, though, combined with the frequent selection of direct expressions of judgment, reflect early strategies.

The findings regarding the fourth and final research question (**RQ4**) — Do Dutch NSs who are IFL learners tend to use more internal than external modifiers when trying to be polite in Italian? — seem to confirm part of what Van Mulken observed about Dutch NSs speaking in French (Van Mulken, 1996, p. 701): for Dutch NSs learning Italian as a foreign language one of the most common strategies seems to be the decision to use a politeness marker and keep the head act alone. However, external modifiers are proportionally more present in the NNSs data than internal modifiers in general (both morphosyntactic and lexical).

These results strongly confirm previous studies on Italian (Gauci, 2012; 2015; Nuzzo, 2006; 2007; Rastelli & Nuzzo, 2009) and other languages (Faerch & Kasper, 2001; Trosborg, 1995), as the findings show that learners, even those with high L2 proficiency, systematically use fewer modifiers than native speakers.

The developmental path outlined by these data was also highlighted by Gauci (2012) and Nuzzo (2006, 2007). The same can also be said about B1 and B2 learners' displayed preference for lexical over syntactical modifiers (although this preference was more significant in previous studies, at least more than the results from B1-level learners here suggest).

As far as potential improvement for pedagogy, a study conducted by Gauci (2015) on complaints and requests, which employed more varied methods than the present study (i.e., a role-play and a multiple choice DCT in addition to the written DCT), revealed that after six weeks of instruction (one hour per week) on pragmalinguistic forms and detailed lessons on sociopragmatic rules, the mean number of internal modifiers used per head act increased significantly in the experimental group compared to a control group (who had no training between the two tests), and the variety of modifiers was also greater in the former group (p. 116). Although it was beyond the scope of the present study to examine the potential effects of instruction, lessons would likely prove useful if they focused on specific modifiers, with overt explanations of their functions and importance.

Instruction on less direct expressions of judgment could also be useful. The data produced by NSs participating in this study could be manipulated and learners could be exposed to short audio- or video-recordings of NSs' production of and reaction to complaints. Some of the sequences could be used for role-plays. In fact, Gauci (2015, p. 123) highlights the importance of using varied teaching methods, since no one method has been shown to be more useful than another in the previous literature.

On a side note, as part of their usual course activities, the learners from the B2-level classroom followed a curriculum that involved role-play of certain speech acts (requests in particular). However, the kinds of pragmatic abilities that learners would try and stimulate were only implicitly communicated. The teacher proposed them as side exercises to break up strongly theoretical lessons, and although the repetition of similar tasks could result in a conscious approach to the tasks as being, for instance, all related to the performance of complaints, it would be difficult to reach a real understanding of how to produce a native-like speech act in this way. Following Takahashi (2010, p. 138), who states that explicit and implicit forms of intervention (with reference to the definition by Housen & Pierrard, 2005) may be better conceptualized on a continuum rather than as separate, binary concepts, it would be interesting to explore whether a more explicit teaching intervention on the sociopragmatic variables, especially in terms of the social distance and the identity of the interlocutor (as suggested by Gauci, 2015, p. 123), may be useful, after implicit training with the mentioned audiovisual materials.

In conclusion, the analysis offered by this paper may have useful pedagogical implications, as DCTs provide a lot of information on the forms that need to be used as a target of specific training. Unfortunately, only a few of the teachers at the language center had a background in pragmatics and would have been able to provide instruction without first receiving specific training themselves. Therefore, in addition to carrying out more instructional studies, there is a need to make acquisitional pragmatics known to teachers in the first place.

References

- Alcón-Soler, Eva (2005). Does instruction work for learning pragmatics in the EFL context?, *System*, 33(3), 417-435.
- Andorno, Cecilia (2003). *La Grammatica Italiana*. Milano, Italia: Mondadori.
- Bardovi-Harlig, Kathleen, & Dörnyei, Zoltán (1998). Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic Versus Grammatical Awareness in Instructed L2 Learning. *TESOL Quarterly*, 32(2), 233-259.
- Bardovi-Harlig, Kathleen, & Hartford, Beverly. (1993). Learning the rules of academic talk: A longitudinal study of pragmatic development. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(3), 279-304.
- Bardovi-Harlig, Kathleen, & Hartford, Beverly. (1990). Congruence in native and nonnative conversations: Status balance in the academic advising session. *Language Learning*, 40(4), 467-501.
- Blum-Kulka, Shoshana (1985). Modifiers as indicating devices: The case of requests. *Theoretical Linguistics*, 12(2-3), 213-230.

- Blum-Kulka, Shoshana, & Olshtain, Elite (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP)1, *Applied Linguistics* 5(3), 196-213.
- Boxer, Diana (1993). Complaints as positive strategies: What the learner needs to know. *TESOL Quarterly*, 27(2), 277-298.
- Boxer, Diana (2010). Complaints: how to gripe and establish rapport. In Martínez-Flor, Alicia & Usó-Juan, Esther (Eds.), *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues* (pp. 163-178). Amsterdam, The Netherlands: Benjamins.
- Brown, Penelope, & Levinson, Stephen (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Dardano, Maurizio, & Trifone, Pietro (1985). *La lingua italiana*. Bologna, Italia: Zanichelli.
- Donaldson, Bruce (2008). *Dutch: A comprehensive grammar*. London, UK: Routledge.
- Ellis, Rod (2008). Pragmatic aspects of learner language. In Ellis, Rod (Ed.), *The Study of Second Language Acquisition* (pp. 159-199). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Faerch, Claus, & Kasper, Gabriele (1989). Internal and external modification in interlanguage request realization. In Blum-Kulka, Shoshana, House, Juliane, & Kasper, Gabriele (Eds.), *Cross-cultural pragmatics* (pp. 221-247). Norwood, New Jersey: Ablex.
- Forsberg Lundell, Fanny & Erman, Britt (2012). High-level requests: A study of long residency L2 users of English and French and native speakers. *Journal of Pragmatics*, 44 (6-7), 756-775.
- Gauci, Phyllisienne (2012). Insegnare a protestare in italiano L2. In Bernini, Giuliano, Lavinio, Cristina & Valentini, Ada (Eds.), *Atti dell'XI Congresso della Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA), (Bergamo, 9-11 giugno 2011)* (pp. 383-424). Perugia, Italia: Guerra.
- Gauci, Phyllisienne (2015). Teaching L2 pragmatics: from an empirical study to recommendations for pedagogical practice. In Gesuato, Sara, Bianchi, Francesca & Cheng, Winnie (Eds.), *Teaching, learning and investigating about pragmatics: principles, methods and practices* (pp. 109-132). Cambridge, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- George, Susan (1990). *Getting things done in Naples - a description of Neapolitan directives in discourse*. Bologna, Italia: CLUEB.
- Giacalone-Ramat, Anna, Chini, Marina, & Andorno, Cecilia (2013). Italiano come L2. In Gabriele Iannaccaro (Ed.), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)* (pp. 149-206). Roma, Italia: Bulzoni.
- Hothorn, Torsten, Hornik, Kurt, & Zeileis, Achim (2006). Unbiased recursive partitioning: A conditional inference framework. *Journal of Computational and Graphical Statistics*, 15(3), 651-674.
- Housen, Alex, & Pierrard, Michel (Eds.). (2005). *Studies in language acquisition 25: Investigations in instructed second language acquisition*. Berlin, Germany: Walter de Gruyter.
- Kasper, Gabriele, & Blum-Kulka, Shoshana (1993). *Interlanguage pragmatics*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Kasper, Gabriele, & Rose, Kenneth. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Oxford, United Kingdom: Blackwell.
- Martínez-Flor, Alicia (2008). *Analysing Request Modification Devices in Films: Implications for Pragmatic Learning in Instructed Foreign Language Contexts*. In Alcón-Soler, Eva, & Safont-Jordà, M. Pilar (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 245-280). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Merk, Vincent (1987). Négociation et culture française: un exemple de communication bi-culturelle dans l'entreprise. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 28, 193-202
- Musumeci, Diane (1991). Ciao, professoressa! A study of forms of address in Italian and its implications for the language classroom. *Italica*, 68(1), 434-456.
- Nuzzo, Elena, & Gauci, Phyllisienne (2012). Insegnare la pragmatica in italiano L2: recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici. Roma: Carocci.

- Nuzzo, Elena (2006). Sviluppare la competenza pragmatica: proteste in italiano L2. *Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata*, 35(3), 579-601.
- Nuzzo, Elena (2007). *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*. Perugia, Italia: Guerra.
- Nuzzo, Elena (2013). La Pragmatica nei manuali d'Italiano L2: una prima indagine sull'atto linguistico del ringraziare. *Revista de Italianística*, 26(2), 5-29.
- Rastelli, Stefano, & Nuzzo, Elena (2009). Didattica acquisizionale e cortesia linguistica in italiano L2. *Cuadernos de Filología Italiana*, 16(1), 13-30.
- Renzi, Lorenzo (1995). La deissi personale e il suo uso sociale. In Renzi, Lorenzo, Salvi, Giampaolo, & Cardinaletti, Anna (Eds.), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 3 (pp. 350-375). Bologna, Italia: Il Mulino.
- Rubino, Antonia, & Bettoni, Camilla (2006). Handling complaints cross-culturally: Italians vs Anglo-Australians. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 35(2), pp. 339-358.
- Sabatini, Francesco (1980). *Lingua e linguaggi: Educazione, linguistica e italiano nella scuola media*. Torino, Italia: Loescher.
- Salazar Campillo, Patricia (2008). *Examining Mitigation in Requests. A Focus on Transcripts in ELT Coursebooks*. In Alcón-Soler, Eva, Safont-Jordà, M. Pilar (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 207-222). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Schwarze, Christoph (1988). *Grammatik der italienischen Sprache*. Tübingen, Germany: Niemeyer.
- Searle, John (1969). *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Searle, John (1975). Indirect Speech Acts. In Cole, Peter, & Morgan, Jerry L. (Eds.), *Syntax and Semantics, Volume 3: Speech Acts* (pp. 59-82). Cambridge, Massachusetts, USA: Academic Press.
- Searle, John (1976). The classification of illocutionary acts. *Language in Society*, 5(1), 1-24.
- Searle, John (1979). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Sensini, Marcello (1997). *La grammatica della lingua italiana*. Milano, Italia: Mondadori.
- Sobrero, Alberto (1993). Pragmatica. In Sobrero, Alberto (Ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture* (pp. 403-450). Bari, Italia: Laterza.
- Stalpers, Judith (1993). *Progress in discourse: the impact of foreign language use on business talk*. The Hague, Netherlands: Tilburg University.
- Takahashi, Satomi (2010). The effect of pragmatic instruction on speech act performance. In Martínez-Flor, Alicia & Usó-Juan, Esther (Eds.), *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues* (pp. 125-42). Amsterdam, The Netherlands: Benjamins.
- Trosborg, Anna (1995). *Interlanguage pragmatics: Requests, complaints, and apologies*. Berlin - New York: Mouton de Gruyter.
- Van der Wijst, Per (1991). *Beleefdheidsmarkeringen in Franse en Nederlandse verzoeken*. In Van Hout, Roeland & Huls, Erica (Eds.), *Artikelen van de le sociolinguistische conferentie*, (pp. 473-491). Delft, The Netherlands: Eburon.
- Van der Wijst, Per, & Ulijn, Jan (1991). Nederlanders en Fransen in zakelijke onderhandeling: beïnvloedt beleefdheid het resultaat?. *Negotiation Magazine*, 4 (1), 25-31.
- Van Mulken, Margot (1996). Politeness markers in French and Dutch requests. *Language Sciences*, 18(3-4): 689-702.
- Yuan, Yi (2001). An inquiry into empirical pragmatics data-gathering methods: written dcts, oral dcts, field notes, and natural conversations. *Journal of pragmatics*, 33(2), 271-292.

Appendix

Discourse Completion Test

Some questions slightly varied in the two versions of this test: anytime a professor or a classmate was mentioned, the course was described as the Italian course at CLT in the version tailored for NNSs, whilst it was described as a generic evening course in the version tailored for the NSs.

These differences are marked in this Appendix with a slash separating the two versions, in brackets.

Identity of the addressee	Situations	Intimacy
1. Professional	<p>L'albergo in cui soggiorni non ha provveduto a cambiare le lenzuola usate dai clienti precedenti. Fallo presente in reception.</p> <p>The hotel you're staying in did not change the sheets used by the previous costumers. Go tell the receptionists.</p>	LOWER
2. Friend	<p>Il tuo amico Giuseppe ha preso in prestito un tuo libro ma te l'ha riportato senza copertina. Faglielo presente.</p> <p>Your friend Giuseppe borrowed a book from you and he's giving it back to you without its cover. Tell him.</p>	HIGHER
3. Worker	<p>La cassiera del supermercato ha sbagliato a darti il resto. Faglielo presente.</p> <p>You were given the wrong change by the cashier at the supermarket. Tell her.</p>	LOWER
4. Worker	<p>Hai ordinato un primo piatto al ristorante, ma te ne hanno portato uno sbagliato. Dillo al cameriere.</p> <p>You have ordered a first course at a restaurant, but the waiter brings you a wrong one. Tell him.</p>	LOWER
5. Professional	<p>La professoressa del [CLT/corso che frequenti] ha sbagliato a conteggiare gli errori nel tuo ultimo compito. Faglielo presente.</p> <p>Your teacher at [CLT/a course you are enrolled at] made some errors in counting your mistakes in your last Italian test. Let her know.</p>	LOWER
6. Relative	<p>Tua sorella ti ha chiesto di accompagnarla a comprare un vestito ma ci sta impiegando ore per scegliere. Faglielo presente.</p> <p>Your sister asked you to come with her to buy a dress, but it's taking hours for her to choose. Tell her.</p>	HIGHER
7. Acquaintance	<p>Hai prestato il tuo quaderno a un signore che [studia italiano con te al CLT/segue con te un corso che frequenti], ma dopo due settimane non te l'ha ancora riportato. Faglielo presente.</p> <p>You've lent your notebook to a gentleman who [studies Italian with you at CLT/studies with you at a course], but two weeks have passed without him giving it back to you. Tell him.</p>	HIGHER

Eleonora Marocchini, Università degli Studi di Pavia
eleonora.marocchini@gmail.com

- EN** | **Eleonora Marocchini** graduated in Linguistics Theory, Applied Linguistics and Modern Language Linguistics from the University of Pavia and is currently studying at the Scuola Universitaria Superiore IUSS of Pavia. Her main research interests include pragmatics, the acquisition of Italian as second language and bilingualism.
- ES** | **Eleonora Marocchini** es licenciada en Lingüística Teórica, Lingüística Aplicada y Lingüística de Lenguas Modernas en la Universidad de Pavía. Actualmente estudia en la Scuola Universitaria Superiore IUSS de Pavía. Entre sus principales intereses de investigación se encuentran la pragmática, la adquisición del italiano como segunda lengua y el bilingüismo.
- IT** | **Eleonora Marocchini** è laureata in Linguistica Teorica, Applicata e delle Lingue Moderne presso l'Università di Pavia ed è Allieva della Scuola Universitaria Superiore IUSS di Pavía. I suoi principali interessi di ricerca includono la pragmatica, l'acquisizione di italiano come lingua seconda e il bilinguismo.

La protesta in italiano L2: un caso di autoapprendimento della pragmatica

ANNA VITTORIA OTTAVIANI^{a*}, INEKE VEDDER^b

^aUniversità degli Studi di Trento

^bUniversiteit van Amsterdam

Received 14 April 2017; received in revised form 29 September 2017; accepted 16 October 2017

ABSTRACT

IT Questo contributo rende conto di un esperimento condotto nell'ambito della pragmatica acquisizionale. In quanto ha compreso in un arco di tempo limitato un numero circoscritto di partecipanti, lo studio ha carattere qualitativo ed esplorativo. Sei studenti universitari di madrelingua olandese si sono cimentati, sulla piattaforma multimediale online LIRA, in un percorso di autoapprendimento della pragmatica relativo all'atto della protesta in italiano L2. I partecipanti sono stati coinvolti nella registrazione, prima e dopo la fase di autoapprendimento, di due *role-play* - ad alto e basso grado di familiarità. L'ipotesi preliminare è che il repertorio di modificatori interni ed esterni, ossia strategie che conferiscono una maggiore efficacia all'atto comunicativo, si arricchisca e si diversifichi. Lo studio presenta inoltre alcuni elementi relativi all'insegnamento ed apprendimento della pragmatica, alle caratteristiche di LIRA, alla protesta ed alle strumentazioni per la raccolta dei dati, tra cui quella da noi prescelta: il *role-play*.

Parole chiave: PRAGMATICA ACQUISIZIONALE, PROTESTA, AUTOAPPRENDIMENTO, PIATTAFORMA LIRA, ROLE-PLAY

EN The present article reports on an experiment conducted in the area of acquisitional pragmatics. The study is qualitative and, given its short duration and limited number of participants, it is also exploratory. Six university students of Italian as an L2 (L1 Dutch) enrolled in a self-paced course aimed at the acquisition of pragmatics in Italian, specifically in relation to the act of protesting, on the online multimedia platform LIRA. The participants also engaged in a set of role-plays, involving situations of high and low familiarity, both before and after the online course. The underlying hypothesis was that in the role-plays after the online course, students would use a richer and more diverse repertoire of internal and external modifiers, resulting in more effective communication. The study provides a number of implications for teaching and learning pragmatics, as well as the characteristics of LIRA, the speech act of protesting and tools for data collection in L2 pragmatics, such as role-plays.

Key words: ACQUISITION OF PRAGMATICS IN L2, PROTEST, SELF-GUIDED LEARNING, LIRA, ROLE-PLAYS

ES Este artículo presenta un trabajo experimental llevado a cabo en el ámbito de la pragmática adquisicional. Este estudio es de tipo cualitativo y exploratorio, debido a su corta duración y al número reducido de participantes. Seis estudiantes universitarios de italiano como segunda lengua, cuya lengua materna es el holandés, completaron un curso de pragmática del italiano en línea en la plataforma multimodal LIRA. El curso era autorregulado y se centraba en el acto de habla de la protesta en italiano. Los estudiantes participaron en dos juegos de rol —con un nivel alto y bajo de familiaridad— al principio y al final del curso. La hipótesis preliminar es que el abanico de modificadores internos y externos usados por los estudiantes —es decir, las estrategias que confieren mayor eficacia al acto comunicativo de la protesta— sería más amplio después del curso. El artículo presenta, además, implicaciones para la enseñanza y aprendizaje de la pragmática e información acerca de las características de la plataforma LIRA, entre las cuales destacan los dos juegos de roles usados en este estudio.

Palabras clave: PRAGMÁTICA ADQUISICIONAL, PROTESTA, APRENDIZAJE AUTORREGULADO, PLATAFORMA LIRA, JUEGOS DE ROL

* Contact: anna.ottaviani@alumni.unitn.it.

1. Introduzione

Capita che un apprendente di italiano lingua seconda (L2) in contesto L2 rimanga facilmente disorientato e a corto di mezzi linguistici: cambiare lingua significa anche cambiare cultura e, di conseguenza, consuetudini pragmatiche. Immaginiamo i seguenti due casi: Marieke è una ragazza olandese in vacanza-studio a Milano per un corso intensivo d'italiano. A fine giornata, mentre è in fila per pagare alla cassa del supermercato, un signore la supera senza darle spiegazioni. Non avendo ancora acquisito le norme sociopragmatiche della lingua Marieke non sa bene come comportarsi in questa situazione e così perde il posto. Jeroen, un compagno di corso di Marieke, è al ristorante con amici italiani. Il piatto che gli viene servito gli arriva freddo. Vorrebbe farlo notare al cameriere perché glielo riscaldi, ma teme di risultare troppo scortese e pertanto, chiedendosi quale sia la formula più adatta per esprimere la sua protesta, desiste dal farlo.

Durante lo studio da noi condotto, come vedremo successivamente negli esempi che riportiamo, gli apprendenti di madrelingua olandese coinvolti mostrano segni di insofferenza e disagio pragmatilinguistico. Ecco qualche breve esempio tratto dall'esperimento, durante il quale alcuni apprendenti rinunciano a concludere l'atto linguistico e così si rivolgono alla ricercatrice: "Ah un po' antipatico secondo me... non so parlare haha"; "Eee cos'altro non lo so eee... - Si arrende? - Eeh sì, purtroppo sì". Tuttavia, la difficoltà di reperire le risorse linguistiche, pragmatiche - che cioè si riferiscono alla capacità di fare scelte linguistiche adatte alla situazione comunicativa - e culturali per gestire un atto di protesta in L2 e la rinuncia che spesso ne consegue non sono irrimediabili, come cercheremo di dimostrare in questo contributo.

L'obiettivo principale del nostro studio è di esaminare fino a che punto sia possibile imparare a protestare in un modo "appropriato" e "felice", attraverso uno strumento di autoapprendimento per lo sviluppo della competenza pragmatica. La ricerca ha carattere qualitativo ed esplorativo, in quanto ha compreso un numero circoscritto di partecipanti e si è sviluppata in un arco di tempo limitato, che perciò non si presta ad analisi di ampio raggio bensì solo all'offerta di qualche spunto di riflessione. Sei studenti di madrelingua olandese, apprendenti universitari d'italiano, sono stati coinvolti in due situazioni di protesta prima e dopo una fase di autoapprendimento tramite la piattaforma multimediale LIRA (Lingua/cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento). L'ipotesi preliminare dello studio è che il repertorio di modificatori si arricchisca quantitativamente e si diversifichi qualitativamente.

Prima di illustrare nello specifico le modalità ed i risultati del presente studio (paragrafo 7 e 8), renderemo conto del quadro dei recenti sviluppi nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento della pragmatica (paragrafo 2 e 3), dell'atto comunicativo della protesta (paragrafo 4) e di una sintesi delle caratteristiche della piattaforma LIRA (paragrafo 5). Descriveremo inoltre gli strumenti a disposizione per la raccolta dei dati ed in particolare quello da noi utilizzato: il *role-play* (paragrafo 6). Al termine del contributo abbiamo inserito un'appendice contenente le istruzioni dei *task* e la trascrizione esemplificativa dei quattro *role-play* interpretati da uno dei partecipanti. Nei paragrafi 9 e 10 verranno discusse le implicazioni teoriche e pedagogiche della ricerca.

2. Il *transfer pragmatico*: il fraintendimento interculturale

Come suggeriscono gli esempi forniti nel paragrafo introduttivo, da vari studi emerge che anche per apprendenti di livello avanzato la pragmatica risulta essere uno scoglio nell'apprendimento della L2. Accade infatti che gli apprendenti, pur possedendo un livello linguistico avanzato, creino o siano vittima di *fraintendimenti interculturali*, ossia causati da una mancata capacità di comprensione e quindi applicazione delle consuetudini pragmatiche della L2 (Nuzzo & Gauci, 2012). Hua e Kramsch (2016), rifacendosi a Scollon e Scollon (2001), interpretano il fraintendimento interculturale da una prospettiva interazionale e interdiscorsiva, e risultante da vari fattori (sesso, età, classe sociale, religione, status, ecc.). Gli autori sottolineano che nell'esame del fraintendimento interculturale è necessario prendere in considerazione anche le relazioni di potere che sono quasi sempre presenti nelle interazioni interculturali. Dallo studio di Bernstein (2016) emerge che in certi casi il fraintendimento interculturale non è tanto il risultato di differenze linguistiche, pragmatiche e culturali, quanto una strategia conversazionale adoperata dall'interlocutore più "potente". Come dimostrato da Liddicoat e Liddicoat (2016), anche le interazioni tra parlanti nativi (gli "esperti") e parlanti non-nativi, (i "non-esperti") sono spesso caratterizzate da un rapporto di asimmetria.

Tra le risorse linguistiche e le strategie pragmatiche del parlante L2, c'è anche la possibilità di ricorrere (consapevolmente o inconsapevolmente) alla lingua materna (L1). Il *transfer pragmatico* è l'applicazione alla

L2 delle norme pragmlinguistiche e/o sociopragmatiche della L1¹ (Kasper & Roever, 2005). L'influenza della L1 può favorire un "corretto" e "felice" comportamento pragmatico, se le culture L2 e L1 condividono simili abitudini e convenzioni pragmatiche (transfer pragmatico positivo), ma può al contrario costituire un ostacolo se le due culture sono distanti (transfer pragmatico negativo).

Prendiamo per esempio il caso di un parlante di madrelingua inglese che, in un'azienda italiana, ha impiegato un'intera giornata per rimediare agli errori compiuti da un collega italiano in un ordine di merci: volendo lamentarsi con il diretto interessato perché questo non accada più in futuro, gli dice in italiano: "Il tuo ordine di ieri avrebbe potuto essere un pochino migliore" (Your order yesterday might have been slightly better). Il parlante di madrelingua italiana potrebbe intuire un vago senso di rimprovero dalle parole del collega, ma probabilmente non ne intuirà la reale portata e gravità. Questo perché il parlante inglese, basandosi su una formulazione che nella sua L1 avrebbe veicolato un valore illocutorio perfettamente adeguato, ha pronunciato un enunciato che in italiano risulta molto attenuato. Alla radice di tale fenomeno si colloca quindi una mancata presa di consapevolezza della distanza culturale che può intercorrere tra i due universi pragmlinguistici.

Lo stesso può avvenire per quel che riguarda l'*allocuzione reverenziale*: immaginiamo uno studente di madrelingua spagnola che si lamenta con il proprio docente universitario italiano per un voto ricevuto chiamando il docente per nome e dandogli del tu. Lo studente spagnolo sta inavvertitamente applicando alla L2 le consuetudini sociopragmatiche della sua L1. Infatti nel contesto accademico spagnolo, diversamente da quello italiano, tra studenti e docenti si usa darsi del tu. Il professore italiano potrebbe quindi comprendere l'ingenuità pragmatica dello studente, se è a conoscenza delle diverse dinamiche pragmatiche della sua lingua di provenienza, ma anche offendersi per l'eccessiva confidenza dimostrata dallo studente.

È opportuno quindi notare che, come si evince dal fenomeno del fraintendimento interculturale, una scarsa competenza pragmatica può ostacolare la comunicazione, provocando conseguenze che vanno al di là dei confini dell'ambito pragmatico stesso. Al contrario, un'inadeguata competenza linguistica in molti casi non comporta problematiche gravi al di fuori dell'ambito strettamente linguistico. In altre parole, un errore di coniugazione verbale di un apprendente L2 si colloca, nel giudizio del destinatario L1 di tale comunicazione, principalmente sulla sua competenza linguistica; un'inappropriatezza pragmatica invece può condurre il destinatario L1 a giudicare l'intera persona del parlante L2, non solo la sua competenza pragmatica (Pallotti, 2000). Da queste annotazioni emerge il rilievo cruciale dell'apprendimento e dell'insegnamento della pragmatica in una lingua seconda.

3. Apprendimento e insegnamento della pragmatica

Fraintendimenti simili a quelli esemplificati nel precedente paragrafo rappresentano lo spazio d'intervento dell'insegnamento della pragmatica. Diversi studi condotti negli ultimi anni hanno infatti dimostrato come l'insegnamento pragmatico sia efficace e necessario: la pragmatica non si impara "naturalmente", può - e deve - essere insegnata (Alcón Soler, 2015; Alcón Soler & Martínez Flor, 2008; Bardovi-Harlig, 2015; Mullan, 2015; Taguchi, 2015). Necessaria è quindi innanzitutto la consapevolezza dell'insegnante (Nuzzo & Gauci, 2012). Infatti le ricadute didattiche della ricerca pragmatica, ambito che si è espanso notevolmente a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, non sono ancora state diffusamente concretizzate. Pertanto metodi e strumenti d'insegnamento pragmatico sono ancora oggi molto dibattuti (Nuzzo & Gauci, 2012; Roever, 2011).

Occorre innanzitutto considerare che non ogni aspetto della pragmatica sembra poter essere trasmesso con la stessa facilità. Come dimostrano alcuni studi, l'acquisizione delle strutture pragmlinguistiche presenta meno ostacoli di quella delle nozioni sociopragmatiche (Barron, 2003). Sia la ricezione che la produzione di un particolare elemento pragmlinguistico (lessicale, morfologico, ecc.) avvengono infatti più scorrevolmente della ricezione del senso sociopragmatico dell'opportunità contestuale.

Inoltre, è ancora molto discusso se l'insegnamento vada impartito tramite una modalità implicita o invece esplicita (Nuzzo & Gauci, 2012). In altre parole, non è chiaro se le attività proposte al fine di insegnare la pragmatica della lingua seconda debbano comprendere esplicite spiegazioni di carattere metalinguistico o piuttosto un percorso autonomo di apprendimento induttivo. I fattori che incidono a questo riguardo sono infatti molteplici. Alcune variabili sono rappresentate dall'apprendimento della L2 in immersione nel

¹ La pragmlinguistica indaga le risorse linguistiche e le strategie utilizzate dai parlanti per portare a termine un atto comunicativo in modo efficace e adatto al contesto. La sociopragmatica riguarda invece le norme culturali che condizionano l'agire sociale, compresa la scelta dei comportamenti verbali (Leech, 1983).

contesto L1, cioè della lingua materna, o piuttosto come LS, lingua straniera, in contesto L2, ossia della lingua in corso di acquisizione (Barron, 2003); dal livello di competenza linguistica e dalle esigenze e dagli obiettivi dell'apprendente (Takahashi, 2010, 2015).

Un altro elemento che contribuisce ad alimentare il dibattito sull'importanza dell'insegnamento della pragmatica in L2 è la difficoltà di verifica dello sviluppo della competenza pragmatica, nonché la scarsa disponibilità di mezzi tramite cui impartire simili insegnamenti. Infatti, le modalità tradizionali (manuale didattico, spiegazione frontale della regola ed esercizi) sono connotate da una dinamica meramente oppositiva di giusto-sbagliato che poco si presta allo sviluppo della competenza pragmatica. Quest'ultima si dispiega infatti piuttosto su una scala di appropriatezza. In altre parole, un esercizio grammaticale sull'uso delle concordanze di genere tra sostantivo e aggettivo può essere facilmente ed efficacemente corretto con *giusto* e *sbagliato*; al contrario, un esercizio sulle modalità con cui si effettua una richiesta necessita di una spiegazione che sappia illustrare la maggiore o minore appropriatezza delle strutture utilizzate in relazione al contesto.

In tempi recenti si è aperto un campo di ricerca relativo alla costruzione di strumenti utili per la ricerca, lo studio e la valutazione della competenza pragmatica². Le tecnologie informatiche e le opportunità offerte dalla rete hanno spesso favorito la costruzione di questi nuovi strumenti, anche tramite ausili per l'auto-valutazione. In particolare, i supporti mediatici hanno reso possibile l'esposizione anche autonoma (autoapprendimento) degli apprendenti ad una varietà di situazioni semi-autentiche, in risposta alle quali viene richiesto agli apprendenti di reagire pragmaticamente tramite esercizi di risposta multipla, completamento, registrazione vocale. La modalità libera di fruizione di questa variegata offerta di materiale promuove l'autocostruzione di percorsi personalizzati in base alle esigenze e agli interessi del singolo apprendente, come si vedrà nel paragrafo 5.

4. La protesta

L'espressione dell'atto di protesta, su cui si focalizza la nostra ricerca, scaturisce nel parlante da una trasgressione compiuta dal destinatario alle norme di comportamento condivise dalla comunità linguistica. Ciò differenzia la protesta dalla richiesta³, poiché la seconda viene espressa in ragione di un'esigenza tutta interna al parlante (Bettoni, 2006). L'atto di protesta si compone di due dimensioni: la componente espressiva, ossia di giudizio e censura, e quella direttiva, che cioè esige una riparazione (Searle, 1976). La presenza di questa seconda dimensione, seppure talvolta solo in forma di implicatura - ossia la richiesta di riparazione viene sottintesa - distingue invece la protesta dalla lamentela (Bettoni, 2006; Boxer, 2010; Laforest, 2002). In base alla definizione della protesta di Olshtain e Weinbach (1987), questo atto si realizza se sono presenti, anche solo a livello implicito, il comportamento socialmente inaccettabile del destinatario, le sue conseguenze negative sul parlante, l'atto espressivo, l'atto riparativo.

La protesta si configura inoltre come un atto ad alto rischio poiché minaccia la faccia⁴ positiva e/o negativa sia del parlante che del destinatario: la faccia positiva del parlante, in quanto ne mette in pericolo la reputazione; la faccia positiva e negativa del destinatario, visto che mette in discussione sia la sua appropriatezza che la sua libertà (Brown & Levinson, 1987). In base a parametri quali la relazione di potere che intercorre tra parlante e destinatario, la loro distanza sociale e il grado d'imposizione, il parlante è portato a calibrare la durezza della propria scelta espressiva attraverso la gradualità delle risorse a sua disposizione (Brown & Levinson, 1987; Olshtain & Weinbach, 1987). La forza illocutiva della protesta è dunque strettamente collegata all'impiego di strategie di mitigazione. Una di queste è l'utilizzo di modificatori interni ed esterni (Bettoni, 2006).

Con il termine *modificatori interni* si fa riferimento a determinati elementi linguistici atti ad attenuare (mitigatori), o viceversa intensificare (rafforzatori), il contenuto semantico dell'enunciato. Per questo studio abbiamo scelto di prendere a riferimento la tassonomia proposta da Nuzzo (2007), ispirata a quella di Trosborg (1995). In questa classificazione, i rafforzatori raggruppano in un'unica categoria tutte le espressioni che conferiscono incisività all'enunciato, dalle parolacce alle enfatizzazioni come "per nulla", "tanto", "assolutamente". Per quanto riguarda i mitigatori, invece, la classificazione distingue tre principali sottocategorie: morfosintattici, ossia la scelta di particolari tempi e modi verbali che distanziano o rendono

² Si veda ad esempio Ferrari (2016).

³ Per un'indagine sugli effetti di LIRA sullo sviluppo della competenza pragmatica della richiesta si veda Santoro (2013).

⁴ L'espressione, elaborata a partire da un conio di Goffman (1967) da Brown e Levinson (1987), si riferisce all'immagine sociale di parlante ed interlocutore. Essa si articola in due componenti: positiva, ossia prestigio e appartenenza; e negativa, libertà e autonomia.

indiretta l'affermazione, come il condizionale, l'imperfetto e il congiuntivo; lessicali, cioè l'inserimento di determinati termini aggiuntivi che controbilanciano l'impatto dell'affermazione, come "gentilmente", "magari", "credo"; discorsivi, espressioni che stabiliscono un legame con il destinatario come "sai", "vero?" o che riempiono le lacune d'imbarazzo come "praticamente" (Barron, 2003; Nuzzo, 2007; Trosborg, 1995).

Il termine *modificatori esterni* si riferisce invece a microatti non strettamente necessari per l'espletarsi della protesta ma tuttavia spesso presenti per negoziarne la realizzazione, e perciò chiamati anche *atti di supporto*. La tassonomia da noi adottata li suddivide in base alle diverse funzioni: l'appello attira l'attenzione del destinatario; la giustificazione motiva la ragione della propria protesta; il preparatore la introduce e ritarda; il rabbonitore la relativizza; le scuse mostrano la disponibilità del parlante a mettere in discussione anche la propria faccia (Barron, 2003; Nuzzo, 2007; Trosborg, 1995).

Da questa rapida panoramica, che non ha pretese di esaustività, emerge la complessa dinamica di negoziazione attraverso cui l'atto della protesta si svolge. L'insistenza, o viceversa la mitigazione, con cui si conduce la protesta varia largamente in rapporto alla cultura, al contesto, alla relazione tra gli interlocutori e al parlante stesso. Ci si potrebbe a questo punto interrogare su come un apprendente di italiano L2 si comporti in relazione all'atto della protesta. Come dimostrato da Nuzzo nel suo studio di confronto tra parlanti nativi ed apprendenti L2, "questo atto comunicativo [l'atto della protesta], per il quale non esistono in italiano espressioni altamente convenzionalizzate, rappresent[a] uno scoglio piuttosto duro anche per apprendenti di livello intermedio" (2007, p. 136). Altri studi hanno evidenziato che i parlanti della L2, sfruttando meno le strategie di cortesia, possono a volte risultare più "aggressivi". Quest'aggressività spesso non risulta in una maggiore persuasività ma, al contrario, provoca un effetto perlocutorio poco in linea con le proprie aspettative (Trosborg, 1995). È stato altresì osservato che i parlanti della L2 tentano di compensare un inadeguato dominio delle strategie di cortesia con una maggior prolissità (Olshtain & Weinbach, 1993).

5. LIRA, piattaforma per l'autoapprendimento

Per la nostra ricerca abbiamo deciso di utilizzare uno strumento di autoapprendimento online. Si tratta della piattaforma multimediale online denominata LIRA (Lingua e cultura italiana in Rete per l'Apprendimento), sviluppata in collaborazione tra le Università di Perugia, Bologna, Modena e Reggio-Emilia, e Verona.

LIRA è un archivio multimediale ideato specificamente per lo sviluppo della competenza pragmatica in italiano L2. Vista l'importanza della dimensione contestuale, la piattaforma si avvale di una variegata offerta di materiali autentici o semi-autentici quali esempi di parlato spontaneo e semi-spontaneo, come riprese video e registrazioni di *role-play*, o frammenti di trasmissioni radiofoniche e televisive.

A partire da queste risorse, le attività sono raggruppate da una parte in percorsi con focus pragmatico, come l'uso della forma di cortesia nel percorso "Dare del tu, dare del Lei" o l'espressione di complimenti in "Parole per essere carini"; dall'altra in percorsi con focus sociopragmatico, come l'approfondimento di eventi quali ad esempio il matrimonio e il funerale nel percorso "Occasioni importanti" o della gestualità in "Non solo parole". Le attività presenti nei percorsi mirano a rafforzare sia la comprensione che la produzione sociopragmatica e pragmatica. A tale proposito le attività offrono diverse tipologie di esercizi tra cui domande a risposta multipla, esercizi di trascinamento e di ordinamento, oltre a brevi produzioni orali e scritte.

Nel caso del percorso dedicato alla protesta "Quando le cose si mettono male" di cui ci occupiamo in questo contributo, inserito nella macroarea dedicata alla dimensione conflittuale nella comunicazione, l'apprendente è guidato attraverso una graduale successione di attività che si concentrano inizialmente più sulla competenza ricettiva delle strutture pragmatiche della protesta ("abbina le reazioni dei parlanti alle diverse battute del dialogo") fino ad alcune attività per lo sviluppo della competenza produttiva delle stesse ("riformula l'enunciato attenuando la protesta").

La piattaforma si contraddistingue inoltre perché offre una valutazione delle risposte inserite secondo un criterio di appropriatezza, più che di correttezza: all'utente viene fornito un raffronto con le risposte degli altri utenti, che possono anche essere selezionate in base a determinati parametri socio-anagrafici quali nativo e non, varietà regionale, sesso e fascia di età. Ulteriore spazio di confronto è offerto dal forum, in cui utenti nativi e L2 discutono in maniera non guidata degli argomenti su cui hanno lavorato nello svolgimento dei percorsi: per esempio in relazione alla protesta, si rileva e commenta l'uso di strutture come "stai attento" in funzione di minaccia o "hai capito?" in funzione rafforzativa, oppure gli utenti si confrontano sull'ordine in cui disporre una serie di termini, dal tono anche molto colloquiale ("imbecille, scemo, stupido, cretino, pazzo"), in base alla gravità dell'offesa che arrecano.

6. Strumenti per la raccolta dei dati pragmatici

Quanto alle modalità di ricerca, è necessario innanzitutto premettere che una difficoltà nella raccolta dei dati pragmatici è rappresentata dal fatto che le variabili socio-contestuali che caratterizzano il contesto comunicativo naturale sono un fattore importante (Gass & Mackey, 2007, pp. 129-147).

Alcuni strumenti che garantiscono l'attenzione al contesto sono le interviste, i diari, e le osservazioni naturalistiche. Essi presentano però un limite comune: la raccolta dei dati è molto laboriosa e d'altro canto la loro diversificazione non consente la standardizzazione utile al loro successivo utilizzo (Roever, 2006, 2011). Prendiamo il caso delle osservazioni naturalistiche: condurre un esperimento sull'atto linguistico della protesta collocando un registratore nell'ufficio di un capo azienda per intercettare le proteste dei suoi dipendenti può rivelarci uno spaccato molto veritiero sui costrutti pragmalinguistici e le modalità sociopragmatiche usati nell'atto considerato, ma ci costringe a perdere molto tempo nell'escludere il materiale irrilevante (discussioni che non riguardano proteste per esempio). Inoltre ci pone successivamente di fronte al problema di come relazionare tra loro i dati raccolti generalizzandoli, poiché possono essere anche molto diversi (i dipendenti avranno magari un rapporto di confidenza diverso con il proprio capo).

Al polo opposto si colloca uno strumento di immediata standardizzazione e bassa laboriosità di somministrazione: il questionario a scelta multipla o a completamento, che però non si presta a fornire un'adeguata contestualizzazione. I dati raccolti tramite un questionario a scelta multipla sono infatti di rapida elaborazione: non dovremo perdere tempo a separare il materiale pertinente da quello superfluo; inoltre i dati sono facilmente confrontabili perché sono tutti elaborati in reazione ad uno stesso stimolo. Tuttavia questo strumento non è in grado di riprodurre un contesto di comunicazione realistico e dunque di cogliere il comportamento linguistico-pragmatico naturale di un parlante.

Una soluzione intermedia tra l'esigenza di generalizzazione dei dati e la valorizzazione dell'elemento contestuale è rappresentata dal DCT (*Discourse Completion Task*) e dal *role-play*, che risultano infatti gli strumenti di più comune utilizzo. Il DCT propone un *task* che richiede di esternare che cosa si direbbe in una data situazione. Può avvenire in forma scritta oppure orale; la seconda ha il vantaggio di avvicinarsi maggiormente al parlato spontaneo anche se non va trascurato il fatto che, data la mancanza di un interlocutore, il parlato spontaneo è pur sempre simulato. La mancanza dell'interlocutore inoltre nega la possibilità di una conversazione che si sviluppi tramite forme di negoziazione tipiche della performance di un atto linguistico in contesto spontaneo (Félix-Brasdefer, 2010).

Il *role-play*, che abbiamo scelto di utilizzare per l'elicitazione dei dati della presente ricerca, prevede l'espletamento di un atto linguistico in interazione con un interlocutore presente. Si tratta cioè di immedesimarsi in una situazione di cui viene fornita una descrizione più o meno dettagliata che solitamente comprende luogo, azioni in corso ed evento come, per esempio: "sei in un bar, urti il barista che ti sta passando vicino con un vassoio di tazzine che cadono per terra. Ti scusi". L'altro interlocutore avrà a sua volta una contestualizzazione speculare "lavori in un bar e stai portando a un tavolo un vassoio di caffè, un cliente ti urta facendoti rovesciare tutti i caffè e le tazzine si rompono. Gli fai osservare il danno".

Esistono due tipologie di *role-play*: quello *chiuso* contempla la reazione orale in un unico turno in risposta ad uno stimolo dato; quello *aperto* prevede invece uno scambio dialogico esteso al di là della singola reazione ad un input (Gass & Mackey, 2007). Il *role-play* aperto raccoglie dunque un parlato, a causa dell'ambientazione indotta, semi-spontaneo ma non condizionato strettamente, poiché pur fornendo l'impulso iniziale alla conversazione non se ne stabiliscono i modi né i tempi di sviluppo (Nuzzo & Gauci, 2012). Ciò consente pertanto di esaminare l'evolversi dell'atto linguistico nella co-costruzione dei parlanti (Félix-Brasdefer, 2010).

7. Impostazione dello studio

7.1. Domande e ipotesi

La domanda che ha guidato il presente studio riguarda i possibili effetti dell'autoapprendimento in LIRA sull'atto di protesta. Più nello specifico, ci siamo chieste:

- 1) Quali effetti dell'autoapprendimento sono riscontrabili in relazione all'uso di modificatori interni da parte dei partecipanti? Si osserva nel Tempo 2⁵ un incremento quantitativo ed una diversificazione

⁵ La registrazione dei *role-plays* è svolta in due fasi (Tempo 1 e Tempo 2). Una spiegazione dettagliata verrà data al paragrafo 7.3 *Raccolta dei dati e analisi*.

- tipologica dei modificatori interni rispetto al Tempo 1?
- 2) Quali effetti dell'autoapprendimento sono riscontrabili in relazione all'uso di modificatori esterni da parte dei partecipanti? Si osserva nel Tempo 2 un incremento quantitativo ed una diversificazione tipologica dei modificatori esterni rispetto al Tempo 1?
 - 3) È riscontrabile un'influenza della distanza sociale sull'uso di modificatori interni e modificatori esterni? In che misura si riscontra un incremento quantitativo e qualitativo dei modificatori interni ed esterni in proporzione alla diversa distanza sociale?

Sulla base di quanto esposto nei paragrafi precedenti in relazione alla conformazione della piattaforma LIRA e agli studi condotti sulla protesta in cui si registra l'acquisizione di una progressiva padronanza delle strutture pragmlinguistiche, ipotizziamo che si verifichi un incremento quantitativo e qualitativo dei modificatori interni ed esterni e che l'uso di modificatori interni ed esterni si espanda, quantitativamente e qualitativamente, nel caso di basso grado di familiarità in modo proporzionalmente maggiore che nel caso di alto grado di familiarità. La considerazione di due diversi gradi di distanza sociale, ossia bassa ed alta familiarità, si propone di verificare eventuali effetti di tale parametro sull'impiego delle strategie di attenuazione, come si inferisce da quanto illustrato al paragrafo 4.

7.2. Partecipanti

I partecipanti sono tre ragazzi e tre ragazze, tutti studenti di madrelingua olandese iscritti per l'anno accademico 2015/16 al terzo anno della laurea triennale in Lingua e Cultura Italiana all'Università di Amsterdam. Si tratta di studenti universitari al termine del proprio percorso triennale di laurea in italianistica, regolarmente esposti a contenuti linguistico-culturali italiani tramite visione di film, interazione sui *social network*, lettura di libri ed articoli per interesse personale e/o finalità accademiche, lettura di giornali. Il loro livello linguistico si può collocare nella fascia intermedia B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (Consiglio d'Europa, 2002), seppure tra di essi vi sia una forte variazione individuale dovuta a vari fattori tra cui una diversa durata e modalità di esposizione all'italiano. Infatti tutti hanno trascorso in Italia più periodi di qualche settimana ma alcuni anche dei mesi ed in un caso anni, per diverse ragioni: studio, lavoro, vacanza.

7.3. Raccolta dei dati e analisi

L'esperimento si è svolto nel corso di tre settimane successive. I partecipanti hanno messo in pratica le proprie competenze pragmatiche in due momenti distinti, intervallati da un tempo di autoapprendimento sulla piattaforma LIRA, attraverso alcune attività tratte dal percorso "Quando le cose si mettono male" mirate allo sviluppo della competenza ricettiva e produttiva dell'atto di protesta.

La raccolta dei dati si è sviluppata con i seguenti scopi:

- Tempo 1 (T1): la registrazione audiovisiva di due primi *role-play* (uno a basso grado di familiarità - con uno sconosciuto; l'altro ad alto grado di familiarità - con un amico) per accertare le competenze pragmatiche dei partecipanti prima dell'autoapprendimento;
- la fruizione in autonomia di alcune attività della piattaforma LIRA selezionate;
- Tempo 2 (T2): la registrazione audiovisiva di altri due *role-play*, con script diversi ma affini a quelli del T1, per riscontrare gli effetti pragmlinguistici e sociopragmatici dell'autoapprendimento.

Per quanto riguarda le fasi di registrazione dei *role-play*, va precisato che la ricercatrice che si è occupata di interloquire con i partecipanti ha ricoperto in tutti i *role-play* il ruolo del destinatario della protesta: ha reagito in modo tendenzialmente uniforme ma non rigido. In particolare la sua prima reazione è stata in tutti i *role-play* di funzione giustificativa all'iniziale espressione di protesta del partecipante. Inoltre, a livello di struttura, ha cercato attraverso differenti modalità di negoziare in maniera complessa prima di giungere alla risoluzione dell'atto. Per esempio, nel caso della protesta per un sorpasso in fila alla posta: "eh vabbè ormai son qua cosa devo tornare indietro eh insomma non facciam perder tempo a nessuno dai", e ancora "una persona più una persona meno cosa le cambia?"⁶.

Nella settimana di autoapprendimento, invece, abbiamo assegnato ai partecipanti lo svolgimento in

⁶ Per ulteriori spunti si consulti la trascrizione esemplificativa completa dei quattro *role-play* interpretati dall'apprendente che nelle tabelle è contraddistinto dal numero 5 riportata in Appendice.

autonomia di alcune attività selezionate dal percorso LIRA “Quando le cose si mettono male”. La durata dello svolgimento, che era stata ipotizzata per all’incirca un’ora e un quarto, è variata a seconda della scelta individuale riguardo al grado di approfondimento delle attività dai 30 minuti alle 2 ore. La durata dell’autoapprendimento, e quella del *role-play*, non è un fattore che è stato preso in considerazione per questa ricerca.

Più nel dettaglio, le attività di LIRA prevedevano un’autovalutazione iniziale e, a partire da estratti video e di lettura, esercizi relativi all’individuazione delle strutture corrispondenti ad un determinato valore illocutorio⁷ (quale espressione usa il parlante “per mostrare insofferenza”); la disposizione delle proteste secondo il grado di gravità; la produzione orale in reazione a determinati *input*.

Per rispondere alle domande della ricerca esposte nel paragrafo 7.1., abbiamo condotto l’analisi dei *role-play* sulle trascrizioni, che si sono effettuate con una notazione di base tratta dal sistema di Jefferson⁸. Abbiamo poi raccolto i modificatori interni, sia mitigatori che rafforzatori, e quelli esterni presenti nelle trascrizioni dei *role-play* prima (Tempo 1: T1) e dopo l’autoapprendimento (Tempo 2: T2). Per la rilevazione di modificatori interni ed esterni, fatta dalle due ricercatrici, abbiamo utilizzato la classificazione elaborata da Nuzzo (2007). L’analisi è stata condotta manualmente dalle due ricercatrici, che, nei casi in cui non si sono trovate d’accordo sull’interpretazione e sulla classificazione, si sono rivolte ad un terzo ricercatore. Sono stati evidenziati e catalogati nelle trascrizioni tutti i modificatori interni ed esterni utilizzati dagli apprendenti (si veda l’Appendice). Abbiamo infine messo a confronto nelle tabelle che seguono i risultati T1 e T2 di ogni partecipante.

7.4. I *role-play*

In ciascun *role-play*, il partecipante si è trovato ad interagire con la stessa ricercatrice, parlante nativa, sulla base dello stimolo di uno script per immedesimarsi nella situazione da inscenare come l’ambientazione e il fatto che suscita la protesta. Lo script non prescriveva invece né le modalità né i tempi con cui condurre la protesta, che i partecipanti hanno perciò realizzato liberamente.

Le situazioni prescelte per i *role-play* hanno dunque previsto, sia prima che dopo l’autoapprendimento, una protesta a basso grado di familiarità (con uno sconosciuto) e una ad alto grado di familiarità (con un amico). Le situazioni sono state scelte in quanto affini ad altre presentate sulla piattaforma LIRA. I *task* sono riportati per intero in Appendice.

Per la protesta con uno sconosciuto, l’elemento scatenante era, nella prima fase, la sottrazione di un posto macchina al parcheggio; nella terza, la prevaricazione della fila alla posta. Per la protesta con un amico, l’ambientazione era data da un contesto di shopping sia prima che dopo l’autoapprendimento: per il *role-play* prima dell’autoapprendimento, la protesta era relativa all’eccessivo soffermarsi dell’amico in ogni negozio; per quello dopo, alle ripetute discussioni con i commessi.

8. Risultati

I risultati riportati di seguito forniscono soltanto una panoramica di tendenze emerse nei *role-play*. Come è già stato ribadito nella sezione introduttiva dell’articolo, questo studio si connota come esplorativo: il ridotto numero di partecipanti (sei apprendenti), la variazione individuale tra gli apprendenti e l’assenza di un gruppo di controllo (i.e. apprendenti L2 che non hanno svolto le attività del percorso didattico di LIRA) autorizzano soltanto a sottolineare aspetti di criticità da monitorare ed approfondire in studi futuri, rinunciando perciò in questa sede ad affermazioni generali che non risulterebbero sufficientemente documentate.

La Tabella 1 confronta l’uso dei modificatori interni che ciascun apprendente (contraddistinto da un numero dall’1 al 6) ha effettuato dapprima nei due *role-play* del T1 e successivamente nei due *role-play* del T2. I modificatori interni sono stati suddivisi in base alla funzione in mitigatori e rafforzatori. Per quanto riguarda i mitigatori sono stati, a loro volta, raggruppati in morfosintattici, lessicali e discorsivi. Il conteggio delle parole riguarda gli enunciati proferiti dall’apprendente nel corso dei due *role-play*. Nonostante il numero di parole degli enunciati degli apprendenti non sia identico, visto il numero ridotto di occorrenze, riportiamo i dati non in percentuali ma in numeri assoluti. Si noti che in cinque casi su sei il numero di parole

⁷ Secondo Austin (1975) gli atti linguistici presentano tre principali aspetti: locutorio, ossia il proferimento delle parole; illocutorio, l’intenzione d’azione; e perlocutorio, l’effetto provocato.

⁸ Si tratta del sistema più comunemente adottato per l’analisi conversazionale poiché consente di riportare nella trascrizione non solo che cosa si è detto ma anche come lo si è detto. Per ulteriori dettagli si veda Jefferson (2004).

nel T2 si riduce rispetto a quello impiegato durante il T1. Dati i suddetti limiti dello studio e i numeri di modificatori piuttosto bassi, non sono state calcolate le medie e ci siamo inoltre astenute dall'analisi statistica dei dati. Per praticità e comodità di lettura, non abbiamo riportato la distinzione in sottotipologie per ogni categoria di modificatori.

Tabella 1

Modificatori interni (mitigatori morfosintattici, lessicali e discorsivi; rafforzatori) utilizzati da ciascun apprendente (A1, A2, A3, A4, A5, A6) nella protesta tempo 1 (T1) e tempo 2 (T2)

	A1		A2		A3		A4		A5		A6	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Parole	169	217	218	140	175	84	152	134	185	174	328	204
Mitigatori Morfosintattici	1	1	2	1	0	0	1	2	1	0	0	0
Mitigatori Lessicali	2	4	3	2	3	0	0	2	6	1	2	1
Mitigatori Discorsivi	4	9	14	9	1	0	4	5	5	4	11	6
Tot. Mitigatori Interni	7	14	19	12	4	0	5	9	12	5	13	7
Rafforzatori	0	1	0	1	1	0	2	0	0	1	0	2
Tot. Modificatori	7	15	19	13	5	0	7	9	12	6	13	9

Come si evince dalla Tabella 1, rispetto al T1 i modificatori interni nel T2 sono aumentati in due casi e diminuiti in quattro. Il dato naturalmente non va preso in esame senza consapevolezza della già citata riduzione del numero di parole nel T2. Le occorrenze sono ridotte, ma di diversa tipologia: tra i mitigatori morfosintattici ricorrono i condizionali ("sarebbe"); fra quelli lessicali attenuatori ("un po'") e dubitatori ("forse"); tra quelli discorsivi i riempitivi ("dai") e i fatismi ("sai"). Ma sono anche presenti incassature ("chiedere se..") per la prima categoria; soggettivizzatori ("secondo me") e minimizzatori ("è solo che") per la seconda; marche di cortesia ("per piacere") e richieste d'accordo ("o no?") per la terza. Quanto ai rafforzatori, si tratta di alcuni intensificatori ("proprio"), qualche richiamo ("veramente"), ed un'unica espressione dispregiativa ("oddio").

La Tabella 2 confronta l'uso dei modificatori esterni che ciascun apprendente ha effettuato dapprima nei due *role-play* del T1 e successivamente nei due *role-play* del T2. Il conteggio delle parole riguarda gli enunciati proferiti dall'apprendente nel corso dei due *role-play* svolti con la medesima ricercatrice. Come già ricordato per la tabella precedente, va osservata la riduzione del numero di parole che avviene in cinque casi su sei tra T1 e T2.

Tabella 2

Modificatori esterni utilizzati da ciascun apprendente (A1, A2, A3, A4, A5, A6) nella protesta tempo 1 (T1) e tempo 2 (T2)

	A1		A2		A3		A4		A5		A6	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Parole	169	217	218	140	175	84	152	134	185	174	328	204
Modificatori Esterni	11	6	7	4	12	4	9	6	8	5	11	6

Come si evince dalla Tabella 2, i modificatori esterni nel T2 sono diminuiti in tutti i sei casi rispetto al T1. Giovi ricordare ancora una volta la riduzione tra T1 e T2 del numero di parole impiegato. Le occorrenze sono ridotte, ma di diversa tipologia: molte giustificazioni ("però io devo parcheggiare..."), rabbonitori ("sì ha ragione"), scuse ("scusa") e qualche appello ("carissima").

La Tabella 3 confronta l'uso complessivo dei modificatori interni ed esterni che ciascun apprendente ha effettuato dapprima nei due *role-play* ad alto grado di familiarità e successivamente nei due *role-play* a basso grado di familiarità. Il conteggio delle parole riguarda gli enunciati proferiti dall'apprendente nel corso dei due *role-play* svolti con la medesima ricercatrice.

Tabella 3

Modificatori interni (mitigatori morfosintattici, lessicali e discorsivi; rafforzatori) ed esterni utilizzati da ciascun apprendente (A1, A2, A3, A4, A5, A6) nella protesta ad alto (A) e basso (B) grado di familiarità

	A1	A2	A3	A4	A5	A6
--	----	----	----	----	----	----

Grado di Familiarità	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Parole	156	230	148	210	94	165	130	156	137	222	244	288
Mitigatori Morfosintattici	0	2	2	1	0	0	0	3	0	1	0	0
Mitigatori Lessicali	6	0	3	2	3	0	2	0	6	1	2	1
Mitigatori Discorsivi	9	4	10	13	1	0	3	6	6	3	11	6
Rafforzatori	1	0	0	1	1	0	0	2	1	0	1	0
Tot. Modificatori Interni	16	6	15	17	5	0	5	11	13	5	14	7
Modificatori Esterni	11	6	3	8	7	9	9	6	11	2	7	10

Come si evince dalla Tabella 3, i modificatori interni sono più numerosi nella protesta a basso grado di familiarità rispetto a quello alto in due casi su sei. Quanto ai modificatori esterni, essi sono più numerosi in tre casi su sei.

Riassumendo i risultati delle tre tabelle, contrariamente alle ipotesi da noi formulate, i modificatori interni nel T2 sono aumentati solo in due casi e quelli esterni in nessun caso. La bassa familiarità ha registrato un uso maggiore di modificatori interni in due casi su sei e di esterni in tre casi su sei. Sia il cambiamento tra T1 e T2, sia quello tra alta e bassa familiarità, non sono dunque generalizzati; in alcuni casi tuttavia il cambiamento è osservabile e potrebbe pertanto essere ricondotto al percorso individuale di ciascun apprendente. Per esempio, l'aumento dei modificatori interni nel T2 da parte dell'apprendente 1 dimostra come l'autoapprendimento possa portare ad un'espansione non solo a livello quantitativo ma anche qualitativo, per esempio per quanto riguarda i mitigatori discorsivi si passa da un semplice "cioè" nel T1 a "senta", "sinceramente", "per cortesia", che nel T2 delineano una varietà di strumenti più ricercata ed efficace.

9. Discussione

Nonostante la forte variazione dei risultati dei singoli non consenta di tracciare tendenze univoche in relazione all'autoapprendimento pragmatico, i cui effetti sono fortemente legati alle conoscenze pregresse e all'interesse di ciascun utente, risponderemo ora alle domande che hanno guidato questa ricerca in base ai risultati appena esposti. Le osservazioni che proponiamo ora non mirano comunque ad evidenziare specifici effetti dell'autoapprendimento in quanto, come premesso nei paragrafi precedenti, la mancanza di un gruppo di controllo ed il ridotto numero di apprendenti coinvolti non lo consentono. La differenza nella lunghezza dei testi inoltre non permette di valutare in termini assoluti gli incrementi e le riduzioni nell'uso di modificatori che noi rileviamo. Quanto affermiamo ha dunque lo scopo di mettere in rilievo per futuri studi una serie di aspetti critici.

La prima ipotesi, relativa ai modificatori interni, risulta confermata solo in relazione alle peculiarità dei due casi di aumento. Quanto all'aumento, inoltre, esso riguarda in un caso il solo livello quantitativo, nell'altro anche quello qualitativo. Pur essendoci una pluralità di cause possibili, il peso della componente individuale potrebbe essere motivato dalla pluriennale esperienza in Italia di un apprendente e dalla spiccata diligenza di studio di un altro apprendente. Entrambi i fattori sembrano indicare che l'incremento, non automatico, si lega ad una maggiore familiarità linguistica e pragmatica. Va anche aggiunto che il mancato aumento di modificatori interni, o anzi il calo, si traduce per esempio nella riduzione dell'uso di mitigatori discorsivi quali i riempitivi, come "insomma", che denotavano esitazioni e mancanza di ulteriore capacità di negoziazione. Allo stesso modo, la riduzione di mitigatori lessicali come "un po' più" o "non proprio tanto", ha consentito una più diretta ed efficace gestione della protesta e l'emergere di una maggiore fermezza d'intenzione.

La seconda ipotesi, relativa ai modificatori esterni, è confutata. Contrariamente a quanto ci aspettavamo, i modificatori esterni infatti diminuiscono in tutti i sei casi. Tuttavia, come si è ripetuto più volte nel paragrafo precedente, questo dato va associato a quello della riduzione del numero di parole avvenuta per cinque casi su sei nel T2. Non si registra un'espansione a livello qualitativo del repertorio pragmalinguistico. Questa diminuzione non è da leggersi necessariamente come un impoverimento, in quanto potrebbe invece segnalare la volontà di ridurre, tramite una strutturazione dell'atto più diretta, la condiscendenza derivante dal transfer pragmatico della L1.

La terza ipotesi, relativa all'influenza del fattore della distanza sociale, è verificata nuovamente solo in relazione alla peculiarità dei casi, in quanto si manifesta nell'uso di modificatori interni in due casi su sei e nell'uso di quelli esterni nella metà dei casi.

Tali conclusioni non possono che ribadire l'osservazione di Nuzzo (2007) sulla natura particolarmente ostica, in quanto non standardizzata, dell'apprendimento della protesta in italiano L2 anche

per apprendenti di livello intermedio, come quelli che hanno preso parte a questo esperimento. In particolare, sembra di poter affermare che il numero di attività selezionate per questo studio dal percorso di LIRA e il tempo durante cui si è svolta la sperimentazione non siano sufficienti per un significativo miglioramento delle competenze produttive nell'atto di protesta. Va comunque tenuto in conto che l'analisi è complicata dall'eterogeneità del livello di competenza linguistica globale di ciascun partecipante. Pertanto sarebbe opportuno condurre uno studio con un maggior numero di partecipanti ed un livello di competenza più omogeneo, o in alternativa uno studio longitudinale che possa indagare lo sviluppo della competenza pragmatica in un lasso di tempo più esteso.

10. Conclusioni

Come dimostrano le rilevazioni di cui sopra, i benefici dell'uso di LIRA si manifestano non soltanto e forse non tanto a livello di produzione linguistica, bensì a livello di consapevolezza pragmatica, con conseguenze sia sulla ricezione che sull'elaborazione di un atto di protesta. Per quanto riguarda la ricezione, alcuni partecipanti hanno dichiarato in maniera spontanea nella fase di post-apprendimento, senza per altro che venisse richiesto, di aver frainteso per ironia l'intenzione d'offesa di alcune espressioni presenti negli esercizi, che richiedevano ad esempio se determinate espressioni presenti nell'estratto video fossero volute ad "offendere seriamente", "offendere amichevolmente" o "ironizzare".

A proposito dell'elaborazione, invece, alla conclusione della seconda fase di registrazione un partecipante ha affermato spontaneamente che egli, per scelta e indole personale, non desiderava adeguarsi al "*modus*" tipico italiano d'insistenza nell'esigere l'atto di riparazione: "non è nel mio carattere insistere troppo". Ancora a riguardo dell'elaborazione, la tesi di una maggiore consapevolezza pragmatica è sostenuta da alcuni elementi impliciti che abbiamo rilevato. Si tratta della maggior concisione – in termini di numero di parole - di cinque su sei *role-play* del T2, che ci pare dettata non da scarsità di mezzi quanto piuttosto dalla volontà di veicolare un atteggiamento più asciutto; dalla riduzione nel T2 dell'uso di mitigatori discorsivi di tipo riempitivo che nel T1 ostacolavano l'efficacia delle capacità di negoziazione degli apprendenti e la loro fermezza; dalla diminuzione nel T2 dell'uso di modificatori esterni, di nuovo leggibile non come scarsità di mezzi bensì come minore accondiscendenza in contrasto con il transfer pragmatico della L1 ipotizzato per il T1.

I risultati si potrebbero dunque interpretare, alla luce della breve durata dello studio, come l'acquisizione di questa che abbiamo definito consapevolezza sociopragmatica, emersa come descritto sopra sia implicitamente nei *role-play* del T2 sia in qualche caso esplicitamente in maniera spontanea. L'incremento della consapevolezza nella competenza ricettiva precederebbe, in prospettiva, un più marcato ampliamento delle competenze produttive.

Va anche notato che, come si evince dalla descrizione nel sottoparagrafo 7.3. delle attività selezionate in LIRA per questo esperimento, esse miravano principalmente ad accrescere la competenza ricettiva tramite il riconoscimento delle strutture pragmalinguistiche e le consuetudini sociopragmatiche. L'accrescimento della componente produttiva, pur non omesso, era quantitativamente minore: si concretizzava infatti in pochi quesiti di produzione orale e per iscritto.

In conclusione questa ricerca, tramite le tracce di miglioramento nella competenza ricettiva sopra descritte, porta un ulteriore seppur modesto contributo alla convinzione dell'efficacia dell'insegnamento della pragmatica. Ne dimostra anzi la necessità, poiché il mancato miglioramento nella competenza produttiva attesta per antitesi l'utilità di condurre percorsi di apprendimento pragmatico di lunga durata.

Inoltre, questo studio testimonia la rilevanza, tra le varie modalità di apprendimento pragmatico, dell'autoapprendimento, in quanto valorizza le peculiarità della dimensione personale di ciascun apprendente. In particolare, infine, come strumento per l'autoapprendimento pragmatico LIRA pare presentare molti vantaggi, tra cui la modularità di fruizione dei percorsi, la varietà e l'autenticità realistica dei materiali proposti, la diversificazione delle attività, il confronto con i parlanti nativi e il dibattito tra gli utenti della piattaforma.

Riferimenti bibliografici

- Alcón Soler, Eva (2015). Pragmatic learning and study abroad: Effects of instruction and length of stay. *System*, 48, 62-74.
- Alcón Soler, Eva, & Martínez-Flor, Alicia (a cura di) (2008). *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*. Bristol, Regno Unito: Multilingual Matters.
- Austin, John L. (1975). *How to do things with words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bardovi-Harlig, Kathleen (2015). Operationalizing conversation in studies of instructional effect in L2 pragmatics. *System*, 48, 21-34.
- Barron, Anne (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics*. Amsterdam, Olanda: John Benjamins.
- Bernstein, Katie A. (2016). "Misunderstanding" and (mis)interpretation as strategic tools in intercultural interactions between preschool children. *Applied Linguistics Review*, 7(4), 471-493.
- Bettoni, Camilla (2006). *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Roma/Bari, Italia: Laterza.
- Boxer, Diana (2010). Complaints: How to gripe and establish rapport. In Alicia Martínez-Flor & Esther Usó-Juan (a cura di), *Speech act performance. Theoretical, empirical and methodological issues* (pp. 163-178). Amsterdam, Olanda: John Benjamins.
- Brown, Penelope, & Levinson, Stephen C. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER)*. Milano, Italia: RCS Scuola.
- Félix-Brasdefer, César (2010). *Data collection methods in speech act performance: DCTs, role plays and verbal reports*. In Alicia Martínez-Flor & Esther Usó-Juan (a cura di), *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues* (pp. 41-56). Amsterdam, Olanda: John Benjamins.
- Ferrari, Stefania (2016). Oggi facciamo pragmatica: Un progetto di formazione e ricerca-azione nella scuola primaria. *Italiano LinguaDue*, 8(2), 270-280.
- Gass, Susan M., & Mackey, Alison (2007). *Data Elicitation for Second and Foreign Language Research*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Goffman, Erving (1967). *Interaction Ritual: Essays in Face-to-Face Behaviour*. Harmondsworth, Regno Unito: Penguin.
- Hua, Zhu, & Kramsch, Claire (2016). Symbolic power and conversational inequality in intercultural communication. An introduction. *Applied Linguistics Review*, 7(4), 375-383.
- Jefferson, Gail (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In Gene H. Lerner (a cura di), *Conversation Analysis: Studies from the first generation* (pp. 13-31). Amsterdam, Olanda: John Benjamins.
- Kasper, Gabriele, & Roever, Carsten (2005). Pragmatics in second language learning. In Eli Hinkel (a cura di), *Handbook of research in second language learning and teaching* (pp. 317-334). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Laforest, Marty (2002). Scenes of family life: Complaining in everyday conversation. *Journal of Pragmatics*, 34(10), 1595-1620.
- Leech, Geoffrey N. (1983). *Principles of pragmatics*. Harlow, Regno Unito: Longman.
- Liddicoat, Anthony J. (2016). Native and non-native speaker identities in interaction: Trajectories of power. *Applied Linguistics Review*, 7(4), 409-429.
- LIRA (Lingua/cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento). <http://lira.unistrapg.it>
- Mullan, Kerry (2015). Taking French interactional style into the classroom. *System*, 48, 35-47.
- Nuzzo, Elena (2007). *Imparare a fare cose con le parole: Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*. Perugia, Italia: Guerra.
- Nuzzo, Elena, & Gauci, Phyllisienne (2012). *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma, Italia: Carocci.

- Olshtain, Elite, & Weinbach, Liora (1987). Complaints: A study speech act behavior among native and nonnative speakers of Hebrew. In Jef Verschueren & Marcella Bertuccelli-Papi (a cura di), *The pragmatic perspective. Selected papers from the 1985 International Pragmatics Conference* (pp. 195-208). Amsterdam, Olanda: John Benjamins.
- Olshtain, Elite, & Weinbach, Liora (1993). Interlanguage features of the speech act of complaining. In Gabriele Kasper & Shoshana Blum-Kulka (a cura di), *Interlanguage pragmatics* (pp. 108-121). Oxford, Regno Unito: Oxford University Press.
- Pallotti, Gabriele (2000). *La seconda lingua*. Milano, Italia: Bompiani.
- Roever, Carsten (2006). Validation of a web-based test of ESL pragmalinguistics. *Language Testing*, 23, 229-256.
- Roever, Carsten (2011). Testing of second language pragmatics: Past and future. *Language Testing*, 28, 463-481.
- Santoro, Elisabetta (2013). Lo sviluppo della competenza pragmatica in italiano L2: un esperimento a partire da un corso *online*. In Michaela Rückl, Elisabetta Santoro & Ineke Vedder (a cura di), *Contesti di apprendimento di italiano L2. Tra teoria e pratica didattica* (pp. 27-42). Firenze, Italia: Franco Cesati.
- Scollon, Ron, & Scollon, Susan (2001). Discourse and intercultural communication. In Deborah Schiffrin, Deborah Tannen & Heidi E. Hamilton (a cura di), *The handbook of discourse analysis*, (pp. 538-547). Oxford, Regno Unito: Blackwell.
- Searle, John R. (1976). A classification of illocutionary acts. *Language in Society*, 5, 1-23.
- Taguchi, Naoko (2015). "Contextually" speaking: A survey of pragmatic learning abroad, in class, and online. *System*, 48, 3-20.
- Takahashi, Satomi (2010). The effect of pragmatic instruction on speech act performance. In Alicia Martínez-Flor & Esther Usó Juan (a cura di), *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues* (pp. 127-142). Amsterdam, Olanda: John Benjamins.
- Takahashi, Satomi (2015). The effects of learner profiles on pragmalinguistic awareness and learning. *System*, 48, 48-61.
- Trosborg, Anna (1995). *Interlanguage pragmatics. Requests, complaints and apologies*. Berlino, Germania: Mouton de Gruyter.

Appendice

Di seguito è riportata per intero la trascrizione dei quattro *role-play* interpretati da uno degli apprendenti (A) che ha partecipato all'esperimento con la ricercatrice (R): si tratta dell'apprendente contrassegnato con il numero 5. Abbiamo anteposto alla trascrizione di ciascun *role-play* il testo del *task* relativo.

I *role-play*, con annessi *task*, sono riportati nel seguente ordine: 1) T1 a basso grado di familiarità; 2) T1 ad alto grado di familiarità; 3) T2 a basso grado di familiarità; 4) T2 ad alto grado di familiarità. Nel testo della trascrizione dei *role-play*, i modificatori impiegati dall'apprendente 5 sono stati messi in luce tramite l'uso del grassetto seguito da una sigla tra parentesi che ne identifica la tipologia: tra i modificatori interni, i mitigatori morfosintattici (MM), i mitigatori lessicali (ML), i mitigatori discorsivi (MD) ed i rafforzatori (R); ed inoltre i modificatori esterni (ME).

T1 A BASSO GRADO DI FAMILIARITÀ

1) *Tra estranei: il parcheggio*

Apprendente (A)

È più di mezz'ora che stai cercando un posteggio libero nel parcheggio di un Centro Commerciale. Finalmente vedi un'auto liberare un posto, metti fuori la freccia e ti avvicini con la tua auto. Un altro automobilista imbocca velocemente la corsia contromano e infila la macchina nel posto che si è appena liberato. Gli/le fai notare la situazione.

Ricercatore (R)

Sei nel parcheggio di un Centro Commerciale, vedi un posto libero e ti infili velocemente contromano, pur vedendo che c'è un'auto in arrivo nella direzione corretta. Ti senti nel giusto e difendi la tua posizione.

A Oh ma non avevi visto che avevo messo la freccia che stavo aspettando?

R Ah mi scusi no guardi non l'ho visto ormai l'ho messa dentro

A Eh ma **non so** (MD) **forse** (ML) **potrebbe parcheggiare** (MM) altrove

R Ma scusi il tempo che la tiro fuori lei ci entra dentro io trovo un altro posto facciam prima a tenere così guardi faccia un giro del parcheggio che ne trova [subito un altro]

A [Eh ma è da mezz'ora] **che sto aspettando** (ME) non va bene così

R Eh non è che c'è il cronometro signora non stia lì a farmi il pelo a cercarmi il pelo nell'uovo eh

A Eee cos'altro (hhh) **non lo so** (MD) eee

R (h) si arrende?

A Eeh sì (hh) [se tu (hh)]

R [(hhh)] D'accordo

A Putroppo sì

T1 AD ALTO GRADO DI FAMILIARITÀ

2) Tra amici: shopping lento

Apprendente (A)

Stai facendo shopping con un/a tuo/a amico/a che si ferma davanti a tutte le vetrine per almeno 10 minuti. Tu devi ancora comprare diverse cose e state camminando già da un paio d'ore. Gli/le fai notare la situazione.

Ricercatore (R)

Stai facendo shopping con una tua amica, te la prendi con calma e ti fermi davanti a tutte le vetrine. Chi ti accompagna sembra infastidito/a, ma ti senti nel giusto e difendi la tua posizione.

A Eehm ma **Giulia senti** (ME) [non]

R [Eh?]

A possiamo fare **un po' più** (ML) veloce? Perché **sai** (ML) **io devo ancora** (ME) comprare qualche cosa **e poi devo** (ME) andare a casa e **non c'ho proprio tanto** (ML) tempo per [g()]

R [Sì aspetta] un attimo solo **dai** (MD) lasciami vedere qua che stavo guardando con calma questa tanto non è che ci siam soffermate più di tanto eh?

A Eh **sì lo so** (ME) **è solo che** (ML) abbiamo ancora da fare e **non c'ho tanto tempo** (ME) [quindi ()]

R [Eh vabbè cosa vuoi] dire? Cioè tu ti dividi tu fai le tue cose e io faccio le mie o sei venuta anche per fare le cose insieme con calma?

A Eh possiamo fare le cose insieme però con calma purtroppo no ee se no ciiii dividia eee dividiamo e

R Vabbè guarda se lo shopping dev'essere uno stress allora non lo so la prossima volta me lo [dici]

A [No no] **ma non lo volevo dire** **così** (ME) **è solo che** (ML) mmh **devo fare altre cose** (ME) quindi se facciamo se sai già che comunque non vuoi comprare quelle scarpe invece di stare lì a guardare mezz'ora **forse** (ML) li possiamo guardare due secondi e poi

R Ma scusa come faccio a sapere che non voglio comprarle se non le guardo prima per mezz'ora?

A Eehm

R Dimmi allora facciam così facciamo le cose che vuoi tu io ti seguio e non guardo nien[te]

A [Noo] no non dev'essere così **dai** (MD) mi mi fa molto piacere fare lo shopping insieme [però dev'essere svelta (hh)]

R [Strano non sembra]

A Eeh

R Vabbè

A Vabbè (hh)

R Vedrò di accelerare un po'

A (hhhh)

T2 A BASSO GRADO DI FAMILIARITÀ

1) *Tra estranei: la fila in posta*

Apprendente (A)

È più di mezz'ora che stai aspettando in fila il tuo turno per ritirare un pacco. Finalmente tocca a te, quando un altro utente ti passa davanti e fa la sua richiesta allo sportello. Gli/le fai notare la situazione.

Ricercatore (R)

Sei in posta e senza fare attenzione a chi è arrivato prima di te vai al primo sportello libero. Ti senti nel giusto e difendi la tua posizione.

A Oh **ma signora** (ME) che sta facendo?

R Ma ee cosa scusi? [Siamo alla posta]

A [Ee siamo tutti] qui a fare la fila e lei non

R Aah mi scusi non l'ho vista mi spiace

A Eh allora si mette dietro [**vero** (MD)?]

R [Eh vabbè]

A E fa comunque la fila?

R Ho già cominciato

A Eh ma non funziona così

R Ma dai lei è subito dopo di me non le cambia poi nulla

A Eh no per me no però stiamo qui con dieci persone che stanno aspettando da da non so mezz'ora no [() bisogna fare la fila]

R [Eh ma se ogni cosa ci] si mette due minuti stiamo facendo per tempo appunto alle altre persone [indietro]

A [Eh è per]chè ci sono persone come lei no sta' dietro

R Mi sta dicendo che l'ho fatto apposta [per saltare la fila?]

A [Eh sì e] non importa anche se non l'ha fatto apposta comunque deve fare la fila

R Vabbè allora facciam perder tempo anche alla cassiera e tutto e [prego è contenta così?]

A [Va bene grazie (hh)]

R Prego

T2 AD ALTO GRADO DI FAMILIARITÀ

2) Tra amici: cliente litigioso

Apprendente (A)

Stai facendo shopping con un/a tuo/a amico/a che in ogni negozio discute con i commessi per vari motivi. Questa cosa ti imbarazza. Quando uscite da un negozio dove il/la tuo/a amico/a ha avuto una discussione particolarmente forte, fai notare all'amica il fatto che non gradisci il suo comportamento.

Ricercatore (R)

Stai facendo shopping con un/a tuo/a amico/a, in uno dei negozi ti ritrovi ad avere una discussione piuttosto forte con una commessa a causa del suo comportamento scortese. Ti senti nel giusto e difendi la tua posizione.

A Eeh o ma **Giulia** (ME) quello non si dice ai ai commessi [non **dai** (MD)]

R [Che cosa?]

A Non fare questi discorsi

R Ma scusa non hai sentito? Mi ha offesa

A Eh **sì lo so però** (ME) no non va bene così poi offendere questi commessi non va bene lo [stesso]

R [Ma] cosa con vieni fa qua a farmi da maestra? Cioè

A Nono **è solo che** (ML) io mi imbarazzo sono con te e fai tutto questo casino nel negozio no [non **so** (MD)]

R [Allora] devo farmi offendere in sostanza mi stai dicendo? [È stata lei a cominciare]

A [Eh forse sì sì] **sono completamente d'accordo però** (ME) invece di di buttarti **proprio** (R) nell'a nell'attacco [hai pace]

R [E cos'è il] pacifismo assoluto così mi faccio calpestare dalla prima commessa che arriva che è qua pagata per fare il suo lavoro non lo fa neanche bene già non ha niente da fare

A Eh **lo so ma** (ME) non è **diciamoooo** (MD) non sono affari tuoi

R Oddio ho toccato la tua delicatezza

A (hhh)

R Vabbè la prossima volta cercherò di comportarmi meglio

A Ok (hhh) grazie

Anna Vittoria Ottaviani, Università degli Studi di Trento
anna.ottaviani@alumni.unitn.it

- IT** | **Anna Vittoria Ottaviani** è insegnante di lettere presso il Liceo Arcivescovile C. Endrici di Trento. Laureata in Filologia e Critica Letteraria - Ambito Classico, è impegnata nello studio e nella divulgazione dell'analisi testuale nelle sue varie declinazioni cronotopiche e contaminazioni metodologiche. È inoltre attiva in numerose iniziative di politica culturale sul territorio.
- EN** | **Anna Vittoria Ottaviani** is a high school teacher of Italian at the Liceo Arcivescovile C. Endrici in Trento. She graduated in Philology and Literary Critics with an emphasis on classical studies. She focuses on the study and dissemination of textual analysis and its chronotopic variants and methodological contaminations. She is also involved in many activities of local cultural policy.
- ES** | **Anna Vittoria Ottaviani** es profesora de letras en la escuela Liceo Arcivescovile C. Enrdrici de Trento. Licenciada en Filología y Crítica Literaria en el Ámbito Clásico, se dedica al estudio y a la difusión del análisis textual en cuanto a sus características cronotópicas y sus "contaminaciones" metodológicas. Además, actúa en el ámbito de política cultural del territorio.

Ineke Vedder, Universiteit van Amsterdam
S.C.Vedder@uva.nl

- IT** | **Ineke Vedder** è ricercatrice e docente di linguistica italiana e di acquisizione delle lingue seconde, in particolare l'italiano L2, presso l'Università di Amsterdam (Amsterdam Center for Language and Communication, ACLC). I suoi principali interessi di ricerca comprendono la scrittura accademica in L2 e L1; TBLT (Task-Based Language Learning and Teaching); pragmatica acquisizionale e adeguatezza funzionale in L2; sviluppo della complessità sintattica in L2.
- EN** | **Ineke Vedder** is Assistant Professor of Italian linguistics and second language acquisition particularly L2 Italian at the University of Amsterdam (Amsterdam Center for Language and Communication, ACLC). Her main research interests include academic writing in L2 and L1; TBLT (Task-Based Language Learning and Teaching); acquisitional pragmatics and functional adequacy in L2; development of syntactic complexity in L2.
- ES** | **Ineke Vedder** es investigadora y profesora de lingüística italiana y adquisición de segundas lenguas, en particular italiano L2, en la Universidad de Amsterdam (Amsterdam Center for Language and Communication, ACLC). Sus principales áreas de investigación incluyen la escritura académica en L2 y L1, TBLT (task-based language learning and teaching), pragmática del aprendizaje y adecuación funcional en L2 y desarrollo de la complejidad sintáctica en L2.

Cancelar una cita como estrategia de rechazo postergado: resultados e implicaciones didácticas de un estudio transcultural

DIEGO CORTÉS VELÁSQUEZ*

Università degli Studi Internazionali di Roma (UNINT)

Received 10 April 2017; received in modified form 21 August 2017; accepted 24 October 2017

ABSTRACT

ES La comparación de las modalidades de realización de los actos lingüísticos por parte de hablantes de diferentes lenguas/culturas ha sido objeto de numerosos estudios en las últimas décadas, aunque la literatura sobre el italiano desde esta perspectiva es aún escasa. Este tipo de estudio es importante para aquellos que se ocupan de la enseñanza de lenguas porque ayuda a aumentar la conciencia de los estudiantes de las diferencias pragmáticas entre la lengua/cultura de origen y la lengua/cultura que aprenden. Ser conscientes de las diferencias transculturales en la realización de los actos lingüísticos puede reducir el riesgo del *transfer* pragmático negativo y los consecuentes malentendidos, interrupciones comunicativas o, incluso, conflictos interpersonales. El objetivo de este trabajo es investigar el acto lingüístico de la cancelación de una cita como posible estrategia de rechazo postergado a una invitación por parte de hablantes nativos de italiano y de español colombiano. Los resultados muestran que entre los dos grupos existen importantes diferencias concernientes al modo en que los informantes consideran que deben realizar este acto lingüístico en relación con los modificadores externos e internos. Esto sugiere que para los colombianos la cancelación de última hora representa una estrategia más rutinaria que para los italianos.

Palabras clave: PRAGMÁTICA TRANSCULTURAL, RECHAZOS, CANCELACIÓN DE ÚLTIMA HORA

EN The comparison of the modalities used by speakers of different languages/cultures to produce speech acts has been the object of numerous studies in recent decades, although less research on this topic has focused on Italian. This type of study is important for those who work in language teaching because it helps to raise students' awareness of the pragmatic differences between their own language/culture and the target language/culture. Being aware of cross-cultural differences in the performance of linguistic acts can reduce the risk of negative pragmatic transfer and consequent misunderstandings, communicative breakdowns or even interpersonal conflicts. The objective of this work is to investigate the linguistic act of the last-minute cancellation of an appointment as a possible strategy of delayed refusal to an invitation by native speakers of Italian and Colombian Spanish. The results show that there are important differences between the two groups related to the way in which the informants think they should carry out this linguistic act with respect to external and internal modifiers. This suggests that last-minute cancellations represent a more routinized strategy for Colombians than for Italians.

Key words: CROSS-CULTURAL PRAGMATICS, REFUSALS, LAST-MINUTE CANCELLATION

IT Il confronto fra le modalità di realizzazione degli atti linguistici di parlanti diverse lingue/culture è stato oggetto di numerosi studi negli ultimi decenni; per quanto riguarda l'italiano, però, la letteratura è ancora scarsa. Questo tipo di studio è importante per quanti si occupano dell'insegnamento di lingue perché aiuta ad accrescere la consapevolezza degli studenti sulle differenze pragmatiche tra la lingua/cultura d'origine e quella studiata. Essere consapevoli delle differenze transculturali nella realizzazione degli atti linguistici può ridurre il rischio del *transfer* pragmatico negativo e i conseguenti malintesi, le interruzioni nella comunicazione o, perfino, i conflitti interpersonali. L'obiettivo di questa indagine è investigare l'atto linguistico della disdetta di un appuntamento da parte di parlanti nativi di italiano e di spagnolo colombiano, come possibile strategia di rifiuto posticipato a un invito. I risultati mostrano importanti differenze tra i due gruppi su come gli informanti ritengono di dover realizzare la disdetta, in relazione ai modificatori esterni e interni. Questo suggerisce che per i colombiani la disdetta all'ultimo momento rappresenta una strategia più abitudinaria che per gli italiani.

Parole chiave: PRAGMATICA TRANSCULTURALE, RIFIUTARE, DISDETTA ALL'ULTIMO MOMENTO

* Contact: cortes.velasquez.diego@gmail.com

1. Introducción

Desde la propuesta de Lakoff (1973), la cortesía lingüística ha sido objeto de debate en múltiples trabajos (Blum-Kulka, House, & Kasper, 1989; Bravo, 2001, 2002; Bravo & Briz, 2004; Briz, 1998; Brown & Levinson, 1987; Eelen, 2001; Fraser & Nolen, 1981; Gu, 1990; Ide, 1989; Haverkate, 1994; Locher, 2004; Locher & Watts, 2005; Leech, 1983; Márquez Reiter & Placencia, 2005; Matsumoto, 1988, 1989; Mills, 2003; Nwoye, 1990; Watts, 2003; Wierzbicka, 2003). Este concepto, que se ha convertido en uno de los aspectos de mayor relieve en los estudios de pragmática, puede ser definido, con Escandell Vidal (1996, p. 136), como “*un conjunto de normas sociales*¹ establecidas por cada sociedad, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras”.

En las investigaciones sobre la cortesía lingüística se han estudiado varios aspectos y algunas variedades del español y del italiano. En cuanto al español, Bravo (2003), Bravo y Briz (2004), Placencia y Bravo (2002), Fitch (2007, 2008), Placencia y García (2012) y Escamilla y Vega (2012) ofrecen algunos trabajos relacionados con la cortesía, incluido el estudio de varios actos lingüísticos en español argentino, boliviano, colombiano, costarricense, ibérico, mejicano, uruguayo y venezolano.

De tradición italiana, pero de marcado interés hacia el español, son los trabajos de Mariottini (2007), Mariottini y Orletti (2010) y Landone (2009). El primero presenta una panorámica de los estudios sobre la cortesía, dedicando un espacio particular a los estudios del mundo hispánico y a una comparación de un corpus de *chats* en italiano y en español. El volumen de Mariottini y Orletti es el resultado del IV Congreso Internacional del grupo EDICE, celebrado en la Universidad de Roma Tre, y recoge las contribuciones de algunos de sus destacados miembros en el tema de la descortesía en varios aspectos. Por otro lado, el trabajo de Landone dedica amplio espacio al estudio de marcadores del discurso y a la cortesía verbal en el español.

De gran envergadura, y de otro enfoque es el trabajo, de varias décadas, del antropólogo del lenguaje Alessandro Duranti. Duranti (1974) discute algunos aspectos de la competencia lingüística en relación con el concepto de cortesía y el de respeto. En los años siguientes (Duranti, 1992a, 1992b, 1997a, 1997b) este autor sigue ocupándose del estudio de la cortesía, desde el punto de vista de la antropología del lenguaje, sobre todo en lenguas orientales como el samoano. Más recientemente, en Duranti (2012), presenta una panorámica de sus trabajos sobre la cortesía, en la que recorre los principales aspectos de su trayectoria en este campo.

Más en línea con la perspectiva adoptada en este trabajo son las investigaciones de Nuzzo (2007, 2009) que, siguiendo el modelo teórico elaborado por el proyecto CCSARP (Blum-Kulka et al., 1989), ha dedicado algunos estudios a la pragmática transcultural, sobre todo desde el punto de vista interlingüístico y didáctico. La adopción de tal modelo implica, por lo tanto, y como veremos más adelante, una visión del acto lingüístico descomponible en subactos y modificadores según la fuerza ilocutiva.

En el contexto italiano también se ha desarrollado el innovador proyecto LIRA² que, reuniendo a varios estudiosos italianos de pragmática (cfr. Del Bono & Nuzzo, 2015; Ferrari & Zanoni, en prensa; Santoro, 2013), tiene el objetivo de ofrecer instrumentos para el desarrollo de la competencia pragmático-cultural en italiano por parte de aprendices no nativos. En esta misma dirección, una exhaustiva reseña crítica de los trabajos dedicados a la enseñanza de los aspectos pragmáticos en E/LE (español como lengua extranjera) es presentada por Gironzetti y Koike (2016) y algunas interesantes implicaciones para la enseñanza de la esfera pragmática del español se encuentran en los recientes trabajos de Félix-Brasdefer y McKinnon (2016) y Showstack (2016).

El objetivo del presente estudio es investigar el acto lingüístico de la cancelación de una cita a última hora como posible estrategia de rechazo postergado a una invitación, por parte de hablantes nativos de italiano y de español colombiano. Con los resultados del estudio aquí presentado se ofrecen algunas reflexiones que pueden tener interesantes aplicaciones en el campo de la didáctica de las lenguas y, en particular, en la didáctica de la pragmática del italiano y del español como L2. Más concretamente, en línea con Félix-Brasdefer y McKinnon (2016), el estudio apunta a ofrecer herramientas útiles para favorecer la conciencia de los aprendices de lengua en relación con los obstáculos en la comunicación que pueden crear las divergencias en el modo en que se realizan los actos lingüísticos.

¹ Cursiva en el original.

² Progetto FIRB – LIRA, coordinado por la Università per Stranieri di Perugia y con la participación de la Università degli Studi di Bologna, Università di Modena-Reggio Emilia y Università di Verona (<http://lira.unistrapp.it/?q=node/1006>).

2. Marco teórico

La comparación de las realizaciones de los actos lingüísticos por parte de hablantes de diferentes lenguas/culturas ha sido objeto de estudio en los últimos años y ha puesto de manifiesto diferencias que, si no se relacionan con la esfera lingüística (sobre todo a nivel pragmático), pueden dar lugar a malentendidos, incomprensiones, estereotipos y prejuicios. De hecho, a menudo en la comunicación entre hablantes de diferentes lenguas, estas diferencias pueden ser percibidas no como fruto de convenciones sociopragmáticas y pragmalingüísticas diferentes, sino como consecuencia del carácter personal o étnico. Por lo tanto, este tipo de estudio es importante para todos aquellos que se ocupan de la enseñanza de lenguas porque permite que los estudiantes sean conscientes de los riesgos relacionados con las diferencias pragmáticas.

Cada hablante tiende a atribuir al interlocutor una serie de opciones que en realidad no tiene, porque está vinculado por convenciones sociopragmáticas y pragmalingüísticas (Leech, 1983) en el interior del propio marco lingüístico-cultural. Es así que tanto nuestras expectativas como el modo en el que realizamos los actos y las expectativas y los modos del interlocutor de una lengua-cultura diferente tienden a ser modelados con base en la lengua-cultura materna, dando lugar así a una posible interferencia (Duranti, 2000).

El rechazo se puede definir como un acto en el que un hablante se niega a comprometerse en una acción propuesta por su interlocutor. El rechazo ocurre como respuesta a otro acto, típicamente un pedido, una invitación, un ofrecimiento, una sugerencia. Este acto es una reacción no preferida que, en cuanto tal, incluye estrategias "to accommodate the noncompliant nature of the act" (Gass & Houck, 1999, p. 2) y, por lo tanto, tiende a ser complejo, mitigado e indirecto. Brown y Levinson (1987), que proponen uno de los modelos de cortesía lingüística más difundidos, clasifican los rechazos como actos amenazadores de la imagen positiva, tanto la del individuo que propone como la del que rechaza, y los sitúan en la categoría de los actos comisivos. En esta perspectiva, una de las posibilidades que tiene el interlocutor es no rechazar inmediatamente sino tomar tiempo para hacerlo, evitando poner en riesgo su imagen y la imagen de quien invita.

En la rica literatura dedicada a la pragmática transcultural, numerosos trabajos han puesto la atención en el acto del rechazo. Varios de estos trabajos se han concentrado en el estudio de este acto en el inglés (por ejemplo, Bardovi-Harlig & Hartford, 1991) y han comparado el inglés americano con otras lenguas (por ejemplo, con el japonés Beebe, Tomoko, & Uliss-Weltz, 1990; con el chino mandarín Liao & Bresnahan, 1996; con el árabe egipcio Nelson, Carson, Al Batal, & El Bakary, 2002; con el español americano Félix-Brasdefer, 2003). Otros han analizado este acto en algunas variedades del español como, por ejemplo, el peruano (García, 1992), el venezolano (García, 1999) y el mexicano (Félix-Brasdefer, 2006).

Otros trabajos han observado este acto en el proceso de aprendizaje, por ejemplo, del inglés (Beebe, et al., 1990) y del español (Félix-Brasdefer, 2008; García, 1996). En el italiano, Frescura (1997) presenta un análisis de las estrategias de rechazo a una oferta de comida. Hasta hoy, no resulta que se hayan adelantado investigaciones que consideren las estrategias de rechazo a una invitación del italiano, ni una comparación entre el italiano y el español en este contexto.

3. Objetivo y metodología

3.1. Objetivo e hipótesis

El objetivo del presente estudio es investigar el acto lingüístico de la cancelación de una cita a última hora como posible estrategia de rechazo postergado a una invitación por parte de hablantes nativos del italiano y del español colombiano. Este objetivo nace de la impresión de quien escribe de que en Colombia (en Bogotá, en específico) aceptar una invitación y luego cancelarla a última hora es más frecuente que en Italia. La impresión ha sido confirmada por italianos que viven en Colombia y perciben este comportamiento como fastidioso, porque no coincide con lo que se espera con base en la propia experiencia como hablantes de italiano, y lo atribuyen al carácter de los colombianos y no a los usos pragmáticos. Por lo tanto, en la percepción de los italianos se puede llegar a pensar que los bogotanos son falsos, porque aceptan, aunque no quieren participar del evento al que han sido invitados, y maleducados, porque no se preocupan por los problemas provocados por una cancelación. Al contrario, los bogotanos pueden llegar a percibir a los italianos como poco amigables (porque no se preocupan por manifestar adecuadamente su deseo de participar) y maleducados (rechazan enseguida, dejando entender que lo que les impide participar es más importante del evento al que han sido invitados). Está claro que tanto en Colombia como en Italia existen personas que se comportan falsamente y son maleducadas, y no tendría sentido atribuir estos rasgos del

carácter, u otros, a todos los habitantes de un país. Será, entonces, más razonable pensar que tanto los italianos como los colombianos, en sus respectivas comunidades lingüísticas, esperan convencionalmente respuestas ligeramente diferentes y que están acostumbrados a dar las respuestas que saben que los demás se esperan. Esto podría significar que, desde la perspectiva de Brown y Levinson (1987), existe una organización diferente en los sistemas de valores dominantes en las dos culturas: más orientada a la cortesía positiva la cultura colombiana, más hacia la cortesía negativa la italiana. En todo caso, al final se trata de convenciones en el uso lingüístico a las que los miembros de una comunidad se adecuan naturalmente, porque son socializados al interior de esa determinada lengua-cultura. La hipótesis de este estudio es que la cancelación de última hora, atribuida a un imprevisto y no a la falta de voluntad de participar en el evento, sea más fácilmente aceptable por quien invita respecto a la reacción no preferida del rechazo. Por lo tanto, el comportamiento manifestado por los colombianos parece ser una estrategia orientada a la cortesía positiva, es decir, a proteger la imagen personal del interlocutor y del hablante, aunque amenace la imagen negativa del interlocutor. De acuerdo con la hipótesis preveo que, respecto a los italianos, los colombianos tienen la percepción de tener que producir actos de cancelación menos mitigados porque son percibidos como más rutinarios.

Los resultados aquí presentados forman parte de un proyecto más amplio denominado DISDIR (por el acrónimo en italiano "Disdette e altre Strategie DI Rifiuto"³) que tiene el objetivo de analizar las estrategias de rechazo en diferentes lenguas en relación con el italiano (entre otras: las variedades del español mejicano y del colombiano, las variedades del inglés americano y del británico, del francés, del portugués ibérico y del mandarín).

3.2. Materiales y procedimiento para la recolección de datos

Para recabar los datos del proyecto DISDIR fue creado un DCT (*Discourse Completion Task*). El DCT es un instrumento ampliamente utilizado por los estudios de pragmática interlingüística y transcultural, que consiste en una serie de ítems en los que se le pide al informante que imagine un diálogo contextualizado. Cada ítem es introducido por una breve descripción de la situación en la que se especifica el contexto y es seguido por un diálogo incompleto que el informante tiene que completar (Blum-Kulka et al., 1989, pp. 13-14). Este instrumento proporciona informaciones sobre la percepción que las personas tienen sobre cómo se debe realizar un acto lingüístico, aunque dice menos sobre cómo lo realizan en la realidad (Félix-Brasdefer, 2010, p. 45). El DCT ha sido adoptado porque es coherente con los objetivos del proyecto DISDIR y, por consiguiente, con las de este estudio, presentados en la sección anterior.

El DCT⁴ está compuesto por preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas correspondientes a tres situaciones caracterizadas por diferentes grados de distancia social (DS): invitación a una cena por parte de un amigo (*Dinner*⁵, -DS), invitación a una fiesta por parte de un conocido (*Party*, +-DS) y a tomar algo por parte de un vecino de casa que se acaba de mudar (*Drink*, +DS). En las tres situaciones la persona que invita es responsable del evento en su propia casa. Para cada situación se creó un set de cuatro preguntas con el objetivo de obtener:

- a. estrategias de rechazo (preguntas de selección múltiple con 5 opciones)
- b. estrategias de cancelación a última hora (pregunta abierta)
- c. la reacción prevista a la cancelación (pregunta abierta)
- d. la expectativa de cancelación (selección múltiple con 5 opciones).

El DCT fue completado con algunos distractores con los cuales se llegó a un total de 17 ítems, que fueron aleatorizados. Después de haber sido elaborado en italiano, el DCT fue traducido en las otras lenguas del proyecto y sometido a prueba con hablantes nativos no expertos de pragmática para verificar la naturalidad de las situaciones y la formulación de los enunciados propuestos. Posteriormente, el DCT fue suministrado a hablantes nativos de las lenguas antes mencionadas. Junto al DCT se suministró otro

³ Cancelaciones y otras estrategias de rechazo. Cortés Velásquez y Nuzzo (2017a, 2017b) presentan los primeros resultados de este proyecto.

⁴ Es posible consultar el DCT completo en este enlace: <https://goo.gl/forms/jnKY6Cc64wjTGvh62>

⁵ En el proyecto DISDIR hemos decidido usar el inglés para evitar tener que traducir las etiquetas de las situaciones y de las categorías en las presentaciones de los resultados en encuentros y publicaciones internacionales.

cuestionario (ver enlace en nota 4) con el objetivo de recoger informaciones necesarias para delinear el perfil de los informantes.

En este estudio analizamos las respuestas de italianos y colombianos a las preguntas del DCT que solicitan las estrategias de cancelación en el último minuto, y que aquí presentamos en orden creciente de distancia social (correspondientes a los ítems del cuestionario 15, 1 y 3):

- 1) Un/a amigo/a te invitó a comer esta noche y aceptaste, pero en el último momento llamas para decir que no vas. Imagina que estás hablando por teléfono con él, ¿qué le dices? (-DS).
- 2) Un/a conocido/a te invitó esta noche a una fiesta en su casa y aceptaste, pero al final llamas para decir que no vas. Imagina que estás hablando por teléfono con él/ella, ¿qué le dices? (+-DS).
- 3) Tu nuevo/a vecino/a de apartamento, con el/la que hace poco tuviste una discusión por el parqueadero, te invitó a tomar algo con unos amigos en la terraza de su apartamento el viernes en la noche. Aceptaste, pero al final lo/la llamas para decirle que no vas a ir. Imagina que estás hablando por teléfono con él/ella, ¿qué le dices? (+DS).

3.3. Participantes

El grupo de informantes que constituye este estudio está compuesto por 185 italianos de diferentes regiones y 62 colombianos de la zona de Bogotá.

A pesar de que en este trabajo se toman en cuenta solo dos variables, es decir, la pertenencia a uno de los dos grupos de la muestra (italianos y colombianos) y los diferentes grados de distancia social (baja, media, alta), a continuación, suministramos los datos en relación con el género, con la edad y con el nivel de educación, con el fin de trazar el perfil de los informantes.

Como se muestra en la tabla 1, los dos grupos presentan una distribución diferente por género. En el grupo italiano hay una mayoría preponderante de mujeres (70%) respecto a los hombres (30%), mientras que el grupo colombiano aparece más equilibrado, aunque las mujeres (55%) superan a los hombres en cantidad.

Tabla 1
Distribución de los informantes según el género

Género	Italianos	%	Colombianos	%
Hombre	55	30%	28	45%
Mujer	130	70%	34	55%
Total	185	100%	62	100%

Como se muestra en la tabla 2, la categoría más representada en el grupo italiano es la de aquellos que poseen un título de grado (62%), seguida de lejos por la de aquellos que solo poseen un título de educación secundaria (20%) y, en fin, por la de quienes poseen títulos de especialización (13%) o doctorados (5%). El grupo colombiano más representado es el de aquellos que poseen un título de educación secundaria (44%), seguido por el de aquellos con un título de especialización (31%). Esta ligera diferencia entre los dos grupos es una representación distorsionada de la realidad en cuanto el sistema universitario colombiano de pregrados, al contrario del italiano, prevé un ciclo único de duración de 5 años. Por lo tanto, los encuestados italianos que se encontraban en el cuarto año (primer año del ciclo llamado *magistrale*) respondieron que ya tenían un diploma de grado, mientras que los colombianos que se encontraban en el mismo año respondieron que aún no lo tenían.

Tabla 2
Distribución de los informantes según el nivel de educación

Nivel	Italianos	%	Colombianos	%
Ph. D.	9	5%	2	3%
Posgrado	24	13%	19	31%
Grado	114	62%	14	22%
Escuela	38	20%	27	44%
Total	185	100%	62	100%

En la tabla 3 se observa que en ambos grupos la mayor parte de los informantes tiene 30 años o menos (59% de los italianos; 66% de los colombianos), siendo el grupo de edad 20-25 el mejor representado tanto para los italianos (48%) como para los colombianos (34%).

Tabla 3
Distribución de los informantes según el grupo de edad

Edad	Italianos	%	% cum	Colombianos	%	% cum
<20	2	1	1	11	18	18
20-25	89	48	49	21	34	52
26-30	19	10	59	9	15	66
31-35	13	7	66	4	6	73
36-40	13	7	74	2	3	76
41-45	13	7	81	1	2	77
46-50	17	9	90	4	6	84
51-55	6	3	93	5	8	92
56-60	10	5	98	5	8	100
>60	3	2	100	0	0	100
Total	185	100%	-	62	100%	-

Como se puede observar en la tabla 4, los dos grupos aparecen equilibrados desde el punto de vista de la ocupación: la mayor parte de los informantes son estudiantes (51% para los italianos, 48% para los colombianos) y trabajadores (41% de los italianos, 40% de los colombianos). Los pensionados (4% y 5%) y los desempleados (4% y 6%) están representados en cantidades mínimas.

Tabla 4
Distribución de los informantes según la ocupación

Ocupación	Italianos	%	Colombianos	%
Estudiante	94	51%	30	48%
Trabajador	76	41%	25	40%
Pensionado	8	4%	3	5%
Desempleado	7	4%	4	6%
Total	185	100%	62	100%

4. Análisis de datos

Para analizar los datos recolectados con las respuestas a las preguntas abiertas del DCT, es decir, las que hacen referencia a los ítems (b) y (c) descritos arriba, se ha usado el programa NVivo, que permite efectuar análisis cualitativos de grandes cantidades de texto, codificando las categorías observadas y definidas por el investigador. Como se ha dicho antes, en este trabajo nos concentraremos en las respuestas al ítem (b), es decir, en las estrategias de cancelación a última hora (ver sección 3.1.). El trabajo de etiquetación fue efectuado por dos investigadores al mismo tiempo y de modo independiente, discutiendo las dudas, cuando surgían, para llegar a una solución.

En el análisis efectuado, el acto comunicativo de la cancelación se ha descompuesto en los subactos que lo constituyen. A través de la etiquetación se han observado las posibles diferentes estrategias de realización de los subactos y los instrumentos de modificación de la fuerza ilocutoria. Este tipo de análisis se usa a menudo en la investigación en pragmática transcultural e interlingüística como, por ejemplo, en los trabajos de Blum-Kulka et al. (1989), Trosborg (1995), Achiba (2003) y Nuzzo (2007). En la tradición de este tipo de estudios se distingue entre el subacto principal y los subactos de apoyo. Estos últimos se consideran modificadores externos, es decir, enunciados que preceden o siguen al subacto principal y que contribuyen a modular su fuerza ilocutiva, aunque no son necesarios ni suficientes para vehicularla. Los modificadores internos son elementos gramaticales o léxicos, que intensifican o atenúan la fuerza ilocutiva del subacto principal, pero cuya presencia no es necesaria. Dado que no siempre es fácil definir con certeza si la presencia de un determinado elemento es opcional o no, la atribución de tal elemento a la categoría de modificador puede llegar a ser arbitraria.

En relación con la distinción entre subacto principal y subactos de apoyo, durante el trabajo de etiquetación observamos que a menudo no es fácil identificarlos unívocamente, puesto que aquellos subactos que en algunos casos son de apoyo (por ejemplo, la explicación de la cancelación) en otros casos asumen el papel del subacto principal, en ausencia de una cancelación explícita. Por lo tanto, no es posible afirmar que existe un subacto que pueda ser considerado principal en todos los actos analizados. Lo que es posible afirmar, y que se puede observar en los resultados que se presentan en seguida, es que en algunos de los subactos identificados el valor ilocutivo de cancelación es más transparente (como en *Cancellation*⁶ o *Explanation*) y, por lo tanto, realizan el acto en un modo más directo funcionando como acto principal, mientras que en otros subactos el valor ilocutivo no es para nada directo y, por ende, se pueden considerar puros actos de apoyo (por ejemplo, en *Greetings* o *Appeal*).

En la tabla 5 se muestran los subactos en orden decreciente de posibilidad de ejercer como acto principal. Como hemos visto antes, algunos subactos pueden ser realizados a través de estrategias diferentes y ser modificados por elementos léxicos o gramaticales con puro valor pragmático. En el análisis para este trabajo, se han separado las etiquetas que identifican los subactos y las diferentes estrategias que los realizan, de las etiquetas que identifican los modificadores. La taxonomía que aquí se presenta es solo la relacionada con los subactos y ha sido elaborada a partir de los datos, aunque para la identificación de algunos subactos hemos hecho referencia a la taxonomía propuesta por Beebe et al. (1985) en su estudio sobre los rechazos. Varios de los subactos aquí presentados, además, coinciden con los estudiados por García (1992) en los rechazos por parte de un grupo de peruanos.

Tabla 5
Subactos identificados en el corpus DISDIR

Subactos y estrategias	Ejemplos en italiano	Ejemplos en español
Cancellation		
<i>Nonperformative statement</i>	Non vengo	No voy
<i>Impossibility</i>	Stasera non ce la faccio a venire	No puedo ir
<i>Indirect</i>	Ti avevo detto che sarei venuto, ma...	Le voy a quedar mal con la invitación
<i>Performative</i>	Devo disdire	N/A
Nota: El hablante comunica la cancelación en modo directo o presentándola como condicionada por una fuerza externa o usando otros instrumentos lingüísticos para vehicular la fuerza ilocutiva en modo implícito.		
Explanation		
<i>Vague hindrance</i>	Ho una cosa importantissima da fare per domani	Tengo cosas que hacer
<i>Generic unforeseen event</i>	Ho avuto un contrattempo	Se me presentó un inconveniente
<i>Family</i>	Ho avuto un problema in famiglia	N/A
<i>Health</i>	Mi sento malissimo	Tengo una peste...
<i>Memory gap</i>	Purtroppo mi sono ricordata che devo...	N/A
<i>Mood</i>	Questa sera non sono proprio dell'umore giusto	N/A
<i>Tiredness</i>	Sono molto stanco	N/A
<i>Work</i>	Sono indietro con il lavoro da fare per domani	N/A
<i>Domestic emergency</i>	Mi si è allagata la casa	N/A
Nota: El hablante expone el motivo de la cancelación haciendo referencia a un impedimento no especificado o a un imprevisto genérico o a un imprevisto del que especifica la naturaleza.		
Offer of repair		
<i>No alternative</i>	Mi farò perdonare	Te juro que cuando nos veamos te cuento todo
<i>Unclear alternative</i>	Rimandiamo?	¿Te llamo y cuadrarnos para otro día?
<i>Alternative</i>	Ci vediamo domani per un aperitivo, ti va?	Si quieres yo te invito mañana
Nota: El hablante ofrece una promesa genérica de reparación (aunque solo verbal), o propone un posible encuentro sucesivo no especificado u otra cita que representa una verdadera alternativa.		

⁶ En cuanto al uso del inglés en las etiquetas se vea la nota 6.

Tabla 5 continua

Subacto y estrategias de realización	Ejemplos en italiano	Ejemplos en español
Remedial move		
<i>Statement of regret</i>	Mi dispiace	Lo siento
<i>Apology</i>	Scusa	Disculpa
<i>Regret for last-minute call</i>	N/A	N/A
Nota: El hablante demuestra querer remediar su culpa (palabra no mantenida, rechazo, llamada a último momento) manifestando pesar o pidiendo perdón al interlocutor.		
Appeal to empathy		
<i>Request for empathy</i>	Non mi mandare al diavolo	De verdad no te imaginas lo apenada que estoy
<i>Statement of empathy</i>	Spero non abbia già preparato tutto	Sé que es de último minuto
<i>Self castigation</i>	Sono veramente un coglione	N/A
<i>Request for reassurance</i>	Spero non sia un problema	Espero que no sea un problema
<i>Attempt to dissuade</i>	Rovinerai la serata a voi e a me	N/A
Nota: El hablante apela a la empatía o manifiesta su atención hacia los demás o pide al interlocutor que tenga una actitud comprensiva.		
Willingness		
<i>Willingness</i>	Lo sai che ci tenevo ad esserci	Estaba muy animado a atender tu invitación
Nota: El hablante declara que le habría gustado participar.		
Appeal		
<i>Call for attention</i>	Senti, ...	Oye
<i>Greetings</i>	Ciao	Hola
Nota: El hablante llama la atención del interlocutor con un verbo o con una interjección o con una forma de saludo.		
Preparator		
<i>Preparator</i>	Ho brutte notizie per stasera	Quisiera no tener que hacer esta llamada
Nota: El hablante prepara el terreno indicando al interlocutor que está por realizar un acto potencialmente amenazador.		
Farewell		
<i>Farewell</i>	Ci vediamo presto	Chao
Nota: El hablante se despide para cerrar la comunicación		
Gratitude		
<i>Gratitude</i>	Grazie comunque	De todas maneras gracias por la invitación
Nota: El hablante agradece por la invitación que acaba de cancelar		
Wishes		
<i>Wishes</i>	Divertiti anche per me	Que la pasen bien
Nota: El hablante expresa sus deseos para el éxito del evento		
Irony		
<i>Irony</i>	Ti raccomando non far posteggiare nessuno al posto vuoto per la mia auto	N/A
Nota: El hablante trata de quitarle gravedad al asunto haciendo una referencia irónica.		

5. Resultados y discusión

En la tabla 6 se presenta la distribución de los subactos en los dos grupos según las tres situaciones de distancia social (*Dinner*: -DS; *Party*: +DS; *Drink* +DS). Los porcentajes representan la frecuencia con la que cada subacto fue encontrado en el corpus de cada grupo. Los resultados muestran que el subacto más utilizado por los informantes en los dos grupos es *Cancellation*. En otras palabras, la mayor parte de los informantes consideró que para cancelar una cita era necesario hacerlo a través de un enunciado que hiciera

referencia explícita a la anulación de la cita. Este comportamiento, tanto entre los italianos⁷ como entre los colombianos⁸, es más marcado en la situación de menor distancia social (*Dinner*: ita 86,5%, col 85,5%). En la situación de distancia social media (*Party*) los colombianos expresaron la misma preferencia (85,5%) respecto a la situación anterior, mientras que para los italianos fue solo dos puntos más baja (83,8%). En la situación de mayor distancia social en los dos grupos la presencia de este subacto fue levemente más baja (*Drink*: ita 80,5%; col 77,4%).

Tabla 6

Distribución de los subactos entre italianos y colombianos en las tres situaciones

Subactos	Italianos						Colombianos					
	Dinner		Party		Drink		Dinner		Party		Drink	
	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<i>Appeal</i>	73	39,5%	68	36,8%	84	45,4%	33	53,2%	31	50,0%	24	38,7%
<i>Appeal to Empathy</i>	29	15,7%	23	12,4%	23	12,4%	5	8,1%	2	3,2%	1	1,6%
<i>Cancellation</i>	160	86,5%	155	83,8%	149	80,5%	53	85,5%	53	85,5%	48	77,4%
<i>Explanation</i>	113	61,1%	141	76,2%	121	65,4%	38	61,3%	39	62,9%	37	59,7%
<i>Farewell</i>	7	3,8%	8	4,3%	4	2,2%	1	1,6%	5	8,1%	2	3,2%
<i>Gratitude</i>	2	1,1%	10	5,4%	20	10,8%	5	8,1%	9	14,5%	16	25,8%
<i>Irony</i>	0	0,0%	0	0,0%	3	1,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
<i>Offer of repair</i>	72	38,9%	53	28,6%	79	42,7%	22	35,5%	18	29,0%	19	30,6%
<i>Preparator</i>	7	3,8%	19	10,3%	18	9,7%	1	1,6%	1	1,6%	6	9,7%
<i>Remedial Move</i>	145	76,4%	144	77,8%	132	70,5%	42	60,9%	30	46,8%	38	59,3%
<i>Willingness</i>	3	1,6%	7	3,8%	18	9,7%	2	3,2%	3	4,8%	3	4,8%
<i>Wishes</i>	4	2,2%	7	3,8%	10	5,4%	0	0,0%	5	8,1%	3	4,8%

El otro subacto que aparece fuertemente representado en el análisis es *Explanation*. En línea general, en los dos grupos la presencia de este subacto es bastante parecida (entre 59,7% y 65,4%), aunque para la situación *Party* (+-DS) en el grupo italiano es mucho más frecuente (76,2%). Esto quiere decir, por un lado, que la mayor parte de los informantes consideró que para cancelar la cita es necesario ofrecer una explicación, aunque hay que notar que un porcentaje no indiferente en ambos grupos, entre el 30% y el 40%, no lo creyó necesario. La diferencia entre *Dinner* y *Party* del grupo italiano puede ser debida al hecho de que los informantes consideran menos necesario justificarse con un amigo respecto a un conocido. En la situación de mayor distancia social (*Drink*), tal vez jugó un papel muy importante el hecho de que el informante tenía que imaginarse la cancelación de la cita en una situación de conflicto con un nuevo vecino y, se podría especular, eso los indujo a producir menos explicaciones.

El último subacto que presenta una frecuencia alta es *Remedial move*, es decir, una acción correctora o de remedio. Las acciones correctoras identificadas en el grupo, como se observa en la tabla 5, son: manifestar pesar y ofrecer perdón por la cita que se está cancelando. La frecuencia en el grupo italiano para las tres situaciones (-DS: 76,4%; +-DS: 77,8%; +DS: 70,5%) es mucho más alta respecto al grupo colombiano (-DS: 60,9%; +-DS: 46,8%; +DS: 59,3%). Esto quiere decir que el grupo colombiano tendencialmente percibe una menor necesidad de proponer una acción correctora y, sobre todo, en situaciones de distancia social media (*Party*), menos de la mitad de los informantes creyeron necesario usarlas.

La frecuencia de otros subactos entre los dos grupos presenta una cierta variación: el subacto *Appeal* en el grupo colombiano, para las situaciones *Dinner* (-DS: 53,2%) y *Party* (+-DS: 50%), es mucho más frecuente respecto a las situaciones análogas en italiano (-DS: 39,5%; +-DS: 36,8%); el subacto *Appeal to empathy* en las tres situaciones italianas (-DS: 15,7%; +-DS: 12,4%; +DS: 12,4%) es superior a las situaciones análogas en español (-DS: 8,1%; +-DS: 3,2%; +DS: 1,6%); el subacto *Gratitude* aumenta en los dos grupos con el aumento de la distancia social aunque es, por mucho, más frecuente en el grupo colombiano (-DS: 8,1%; +-DS: 14,5%; +DS: 25,8%).

⁷ De ahora en adelante abreviado en 'ita'.

⁸ De ahora en adelante abreviado en 'col'.

DS: 14,4%; +DS: 25,8%) respecto al grupo italiano (-DS: 1,1%; +-DS: 5,4%; +DS: 10,8%). Es de notar que la frecuencia de este subacto en la situación de mayor distancia social en el grupo colombiano es particularmente alta (25,8%), tanto respecto a las otras dos situaciones como respecto al grupo italiano; el subacto *Preparator* también tiende a crecer con la distancia social, aunque hay una divergencia interesante entre el grupo italiano y el colombiano en la situación de distancia social media (*Party*: ita 10,3%; col 1,6%); en modo parecido, la frecuencia del subacto *Willingness*, que es baja, presenta una diferencia entre los dos grupos en la situación con mayor distancia social (*Drink*: ita 9,7%; col 4,8%). Por último, el subacto *Irony* está ausente de la mayor parte de las situaciones en los dos grupos, pero aparece en la situación de mayor distancia social del grupo italiano (*Drink*: 1,6%).

Veamos ahora en detalle algunos de los subactos en los que los porcentajes entre los dos grupos presentan mayores diferencias. Para avalorar la significación de las diferencias en los porcentajes que acabamos de ver, hemos aplicado algunas medidas estadísticas, es decir, la prueba Chi-cuadrada y la *V de Cramér*, dos medidas que se acostumbra a aplicar en este tipo de estudios (Ogiermann & Saßenroth, 2012). La primera indica el grado de dependencia entre dos variables, y es considerada significativa cuando el *p-value* es inferior a 0,05; mientras que la segunda indica la fuerza de tal dependencia, y es considerada significativa cuando el valor es cercano o superior a 0,2.

Hemos tomado en cuenta dos variables: por un lado, la variable que podemos considerar explicativa, que es la pertenencia a uno de los dos grupos (italianos y colombianos); por el otro, la variable que se puede considerar dependiente, que es el uso (o no) de un determinado subacto. En otras palabras, podemos observar si el uso o no de un determinado subacto es predictivo de la pertenencia a uno de los dos grupos de la muestra.

En este modo, en los próximos párrafos presentamos los resultados arrojados por las dos pruebas estadísticas aplicadas considerando los subactos *Remedial move* y *Appeal to empathy*, dos de los subactos donde estas diferencias parecen más significativas.

Como vimos antes (tabla 6), los italianos en general tienden a usar más frecuentemente el subacto *Remedial move*, es decir, tienden a usar más enunciados del tipo “mi dispiace”, “scusami”, etc., mientras que los colombianos tienen una menor tendencia a recurrir a este tipo de subacto. La dependencia entre las dos variables es significativa, como se observa en la tabla 7 (Chi-cuadrada = 24,416; *df* = 1; *p-value* < 0,05) y relativamente buena, como testimonia el valor 0,18 asumido por la *V de Cramér* (tabla 8). En este caso se han considerado las tres situaciones de distancia social juntas. Los resultados indican que el uso del subacto *Remedial move* puede ser predictivo de la pertenencia a uno de los dos grupos de la muestra (italianos y colombianos).

Tabla 7

Prueba Chi-cuadrada para el subacto Remedial move entre italianos y colombianos

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Sign. exacta (bilateral)	Sign. exacta (unilateral)
Chi-cuadrada de Pearson	24,416 ^a	1	,000		
Corrección por continuidad ^b	23,524	1	,000		
Relación de verosimilitud	23,420	1	,000		
Prueba exacta de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	24,384	1	,000		
N de casos válidos	753				

Nota: a. 0 celdas (0,0%) presentan un conteo previsto inferior a 5. El conteo mínimo esperado es 57,88.

b. Calculado solo para una tabla 2 × 2.

Tabla 8

Medidas simétricas para el subacto Remedial move entre italianos y colombianos

		Valor	Significación aproximada
Nominal por nominal	Phi	-,180	,000
	V de Cramér	,180	,000
N de casos válidos		753	

Considerando las tres situaciones de distancia social por separado, podemos observar que en la situación con distancia social media (*Party*, tablas 11 y 12), la dependencia entre las dos variables es significativa (Chi-cuadrada = 20,355; df = 1; p-value < 0,05) y es fuerte, como testimonia el valor 0,28 asumido por la *V de Cramér*. En la situación con menor distancia social (*Dinner*, tablas 9 y 10) la dependencia es significativa (Chi-cuadrada = 5,772; df = 1; p-value < 0,05), aunque débil, como testimonia el valor 0,15 asumido por la *V de Cramér*. Por último, en la situación de mayor distancia social (*Drink*, tablas 13 y 14), la dependencia es poco significativa (Chi-cuadrada = 2,743; df = 1; p-value > 0,05) y es muy débil, como testimonia el valor 0,10 asumido por la *V de Cramér*. Los resultados indican que los enunciados producidos por los colombianos y los italianos tienden a parecerse más en la situación con el vecino y tienden a ser muy divergentes en la situación con un conocido, siendo los italianos los que hacen mayor uso de actos para remediar el inconveniente creado por cancelar la cita.

Tabla 9

Prueba Chi-cuadrada para el subacto Remedial move entre italianos y colombianos en la situación con –DS (Dinner)

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Sign. exacta (bilateral)	Sign. exacta (unilateral)
Chi-cuadrada de Pearson	5,772 ^a	1	,016		
Corrección por continuidad ^b	5,019	1	,025		
Relación de verosimilitud	5,524	1	,019		
Prueba exacta de Fisher				,023	,014
Asociación lineal por lineal	5,749	1	,017		
N de casos válidos	251				

Nota: a. 0 celdas (0,0%) presentan un conteo previsto inferior a 5. El conteo mínimo esperado es 20,65.

b. Calculado solo para una tabla 2 × 2.

Tabla 10

Medidas simétricas para el subacto Remedial move entre italianos y colombianos en la situación con –DS (Dinner)

		Valor	Significación aproximada
Nominal por nominal	Phi	-,152	,016
	V de Cramér	,152	,016
N de casos válidos		251	

Tabla 11

Prueba Chi-cuadrada para el subacto Remedial move entre italianos y colombianos en la situación con +-DS (Party)

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Sign. exacta (bilateral)	Sign. exacta (unilateral)
Chi-cuadrada de Pearson	20,355 ^a	1	,000		
Corrección por continuidad ^b	18,962	1	,000		
Relación de verosimilitud	19,342	1	,000		
Prueba exacta de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	20,274	1	,000		
N de casos válidos	251				

Nota: a. 0 celdas (0,0%) presentan un conteo previsto inferior a 5. El conteo mínimo esperado es 19,63.

b. Calculado solo para una tabla 2 × 2.

Tabla 12

Medidas simétricas para el subacto Remedial move entre italianos y colombianos en la situación con +-DS (Party)

		Valor	Significación aproximada
Nominal por nominal	Phi	-,285	,000
	V de Cramér	,285	,000
N de casos válidos		251	

Tabla 13

Prueba Chi-cuadrada para el subacto Remedial move entre italianos y colombianos en la situación con +DS (Drink)

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Sign. exacta (bilateral)	Sign. exacta (unilateral)
Chi-cuadrada de Pearson	2,743 ^a	1	,098		
Corrección por continuidad ^b	2,254	1	,133		
Relación de verosimilitud	2,677	1	,102		
Prueba exacta de Fisher				,121	,068
Asociación lineal por lineal	2,732	1	,098		
N de casos válidos	251				

Nota: a. 0 celdas (0,0%) presentan un conteo previsto inferior a 5. El conteo mínimo esperado es 20,65.

b. Calculado solo para una tabla 2 × 2.

Tabla 14

Medidas simétricas para el subacto Remedial move entre italianos y colombianos en la situación con +DS (Drink)

		Valor	Significación aproximada
Nominal por nominal	Phi	-,105	,098
	V de Cramér	,105	,098
N de casos válidos		251	

El otro subacto que presenta diferencias interesantes entre los dos grupos de la muestra es *Appeal to empathy*. Según la tabla 6, un porcentaje que oscila entre el 12% y el 15% de los italianos de la muestra tiende a hacer uso de este subacto (p. ej. “non mi mandare al diavolo”, “spero non sia un problema”) mientras que un porcentaje mucho más bajo de los colombianos, entre el 1% y el 8%, lo hace (p. ej. “de verdad no te imaginas lo apenada que estoy”, “espero que no sea un problema”). En las tres situaciones juntas, la dependencia es significativa como se observa en la tabla 15 (Chi-cuadrada = 12,351; df = 1; p-value < 0,05) aunque débil, como testimonia el valor 0,12 asumido por la *V de Cramér*. Esto quiere decir que, desde el punto de vista estadístico, el uso de este subacto es predictivo del grupo de pertenencia de la muestra.

Tabla 15

Prueba Chi-cuadrada para el subacto Appeal to empathy entre italianos y colombianos

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Sign. exacta (bilateral)	Sign. exacta (unilateral)
Chi-cuadrada de Pearson	12,351 ^a	1	,000		
Corrección por continuidad ^b	11,430	1	,001		
Relación de verosimilitud	14,723	1	,000		
Prueba exacta de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	12,335	1	,000		
N de casos válidos	753				

Nota: a. 0 celdas (0,0%) presentan un conteo previsto inferior a 5. El conteo mínimo esperado es 21,16.

b. Calculado solo para una tabla 2 × 2.

Tabla 16

Medidas simétricas para el subacto Appeal to empathy entre italianos y colombianos

		Valor	Significación aproximada
Nominal por nominal	Phi	-,128	,000
	V de Cramér	,128	,000
N de casos válidos		753	

Un análisis más detallado que considera las tres situaciones por separado muestra que, en el caso de este subacto, la significación aumenta con la distancia social. De este modo, la situación con menor distancia social (*Dinner*, tablas 17 y 18) presenta una dependencia nula (Chi-cuadrada = 2,411; df = 1; p-value > 0,05) con el valor 0,98 asumido por la *V de Cramér*. En la situación con distancia social media (*Party*, tablas 19 y 20) la dependencia es buena (Chi-cuadrada = 4,475; df = 1; p-value < 0,05), aunque débil como lo testimonia el valor 0,13 asumido por la *V de Cramér*. Por último, en la situación con mayor distancia social (*Drink*, tablas 21

y 22) la dependencia es buena (Chi-cuadrada = 6,357; df = 1; p-value < 0,05), aunque débil como testimoniado por el valor 0,15 asumido por la *V de Cramér*. Según estos datos, la distribución de este subacto en los dos grupos es bastante similar en la situación entre amigos, pero tiende a divergir cuando se trata de las otras dos situaciones: los colombianos lo usan en mayor medida con los amigos, aunque muy raramente con conocidos y desconocidos.

Tabla 17

Prueba Chi-cuadrada para el subacto Appeal to empathy entre italianos y colombianos en la situación con –DS (Dinner)

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Sign. exacta (bilateral)	Sign. exacta (unilateral)
Chi-cuadrada de Pearson	2,411 ^a	1	,120		
Corrección por continuidad ^b	1,799	1	,180		
Relación de verosimilitud	2,665	1	,103		
Prueba exacta de Fisher				,142	,086
Asociación lineal por lineal	2,402	1	,121		
N de casos válidos	251				

Nota: a. 0 celdas (0,0%) presentan un conteo previsto inferior a 5. El conteo mínimo esperado es 8,67.

b. Calculado solo para una tabla 2 × 2.

Tabla 18

Medidas simétricas para el subacto Appeal to empathy entre italianos y colombianos en la situación con –DS (Dinner)

		Valor	Significación aproximada
Nominal por nominal	Phi	-,098	,120
	V de Cramér	,098	,120
N de casos válidos		251	

Tabla 19

Prueba Chi-cuadrada para el subacto Appeal to empathy entre italianos y colombianos en la situación con +–DS (Party)

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Sign. exacta (bilateral)	Sign. exacta (unilateral)
Chi-cuadrada de Pearson	4,475 ^a	1	,034		
Corrección por continuidad ^b	3,511	1	,061		
Relación de verosimilitud	5,506	1	,019		
Prueba exacta de Fisher				,050	,023
Asociación lineal por lineal	4,457	1	,035		
N de casos válidos	251				

Nota: a. 0 celdas (0,0%) presentan un conteo previsto inferior a 5. El conteo mínimo esperado es 6,37.

b. Calculado solo para una tabla 2 × 2.

Tabla 20

Medidas simétricas para el subacto Appeal to empathy entre italianos y colombianos en la situación con +–DS (Party)

		Valor	Significación aproximada
Nominal por nominal	Phi	-,134	,034
	V de Cramér	,134	,034
N de casos válidos		251	

Tabla 21

Prueba Chi-cuadrada para el subacto Appeal to empathy entre italianos y colombianos en la situación con +DS (Drink)

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Sign. exacta (bilateral)	Sign. exacta (unilateral)
Chi-cuadrada de Pearson	6,357 ^a	1	,012		
Corrección por continuidad ^b	5,176	1	,023		
Relación de verosimilitud	8,556	1	,003		
Prueba exacta de Fisher				,012	,006
Asociación lineal por lineal	6,331	1	,012		
N de casos válidos	251				

Nota. a. 0 celdas (0,0%) presentan un conteo previsto inferior a 5. El conteo mínimo esperado es 6,12.

b. Calculado solo para una tabla 2 × 2.

Tabla 22

Medidas simétricas para el subacto Appeal to empathy entre italianos y colombianos en la situación con +DS (Drink)

		Valor	Significación aproximada
Nominal por nominal	Phi	-,159	,012
	V de Cramér	,159	,012
N de casos válidos		251	

Por último, vale la pena detenerse en el análisis del subacto *Explanation* en relación con las varias estrategias usadas por los informantes ya que esto nos permite observar mejor las diferencias entre los dos grupos. A primera vista, la distribución de este subacto es muy similar entre los dos grupos, como hemos visto en el párrafo precedente (tabla 6), pero las estrategias usadas presentan mayor variedad en el grupo italiano, como se puede observar en la tabla 23. De hecho, algunas estrategias usadas por este grupo no lo son o son escasamente usadas por el grupo colombiano. Mientras que el grupo italiano usa con frecuencia la estrategia de atribuir a un evento imprevisto la cancelación de la cita, usando otras explicaciones como el cansancio, los problemas de salud, el trabajo, etc., el grupo colombiano no cree necesario ofrecer más detalles y formula la cancelación atribuyendo la imposibilidad a un evento inesperado no especificado. Para el análisis de las estrategias de este subacto no proponemos pruebas estadísticas ya que, al menos en la mayor parte de los casos, consideramos que los porcentajes son suficientes para describir las diferencias.

Tabla 23

Distribución de las estrategias utilizadas en el subacto Explanation entre los italianos y colombianos en las tres situaciones

Subactos	Italianos						Colombianos					
	Dinner		Party		Drink		Dinner		Party		Drink	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<i>Domestic Emergency</i>	1	0,5	2	1,1	2	1,1	0	0,0	0	0,0	1	1,6
<i>Entertainment</i>	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
<i>Family</i>	3	1,6	5	2,7	4	2,2	0	0,0	0	0,0	2	3,2
<i>Generic Unforeseen event</i>	50	27,0	66	35,7	86	46,5	32	51,6	19	30,6	29	46,8
<i>Health</i>	17	9,2	10	5,4	21	11,4	1	1,6	3	4,8	0	0,0
<i>Memory gap</i>	2	1,1	11	5,9	3	1,6	0	0,0	1	1,6	0	0,0
<i>Mood</i>	3	1,6	0	0,0	2	1,1	0	0,0	3	4,8	0	0,0
<i>Tiredness</i>	15	8,1	1	0,5	3	1,6	0	0,0	1	1,6	2	3,2
<i>Vague hindrance</i>	10	5,4	7	3,8	8	4,3	5	8,1	8	12,9	1	1,6
<i>Work</i>	8	4,3	15	8,1	7	3,8	0	0,0	1	1,6	2	3,2
Explanation (Total)	113	61,1	121	65,4	141	76,2	38	61,3	37	59,7	39	62,9

Para concluir, los resultados del análisis muestran que, en efecto, existen algunas diferencias entre italianos y colombianos respecto a las estrategias que estos hablantes consideran que tienen que usar para cancelar una cita en el último minuto. Estas diferencias están relacionadas con la distribución y la realización de algunos subactos. En este trabajo presentamos el análisis de la distribución de los subactos *Remedial move* y *Appeal to empathy*. En general, vimos que las diferencias son significativas desde el punto de visto estadístico.

En cuanto al subacto *Explanation*, el hecho de que los colombianos prefieran no ofrecer mayores detalles cuando explican el motivo de la cancelación sugiere que entre estos la cancelación sea más aceptada y no necesite el uso de otras explicaciones. No así para los italianos, que usan explicaciones de diferentes tipos como problemas de familia, de salud, cansancio, imprevistos de trabajo, estado de ánimo.

6. Implicaciones para la didáctica

Este trabajo presenta un estudio descriptivo sobre una posible estrategia de rechazo postergado a una invitación y, en particular, sobre el modo en el que los italianos y los colombianos creen que se debe cancelar una invitación aceptada con antelación. El estudio empírico de la realización de este y, en general, de los actos lingüísticos en diversos contextos tiene implicaciones interesantes para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas y para la comunicación intercultural porque ayuda a los hablantes y estudiantes de L2 a crear conciencia de los usos pragmáticos. Ser conscientes de las diferencias pragmáticas interculturales en la realización de los actos lingüísticos puede reducir el riesgo del *transfer* pragmático negativo y, por ende, puede evitar incomprendiones, dificultades comunicativas y conflictos interpersonales.

Por este motivo, los estudios que ponen en relación la enseñanza de las lenguas y los aspectos evidenciados por la pragmática transcultural se han hecho paulatinamente más frecuentes, tanto que hoy ocupan un lugar preponderante en la agenda de numerosos grupos de investigación. Como recordábamos en la introducción, Gironzetti y Koike (2016) presentan una exhaustiva reseña crítica de los trabajos dedicados a la enseñanza de los aspectos pragmáticos en E/LE (español como lengua extranjera), en donde la tradición de los estudios de pragmática transcultural es bastante rica y cuenta con numerosas publicaciones anuales. Por otra parte, para el italiano el reciente volumen editado por Santoro y Vedder (2016) ofrece una contribución sobre el italiano, en el que el interés por los estudios de la enseñanza de los aspectos pragmáticos de la lengua, de tradición transcultural, es cada vez mayor.

El punto de partida de la mayor parte de los trabajos en este campo concuerda con el hecho de que la competencia pragmática, en la propuesta de Hymes (1971), es uno de los componentes de la competencia comunicativa. Ser competente, desde el punto de vista comunicativo, significa tener la capacidad de usar la lengua en modo apropiado según el contexto. Por lo tanto, el objetivo de la enseñanza de las lenguas es hacer que los estudiantes lleguen a ser comunicativamente competentes.

En este sentido, los instrumentos que ofrece la enseñanza de lenguas para llegar a ser competente son de índole morfosintáctico. Esto se debe a que, como ha sido observado varias veces (p. ej. Cortés Velásquez & Nuzzo, 2017; Nuzzo & Gauci, 2012), mientras para la gramática podemos contar con numerosas descripciones de las reglas morfosintácticas que rigen las lenguas, no es así para las reglas que rigen la pragmática. Además, y como ha sido corroborado en este estudio, cuando se trata del sistema de cortesía se puede hablar de tendencias, de usos más o menos adecuados a un determinado contexto lingüístico-cultural (Cortés Velásquez & Nuzzo, 2017), pero no de reglas inviolables.

Las implicaciones didácticas de este estudio relacionadas con la didáctica del italiano y el español van en tres direcciones: formación de profesores de lengua, desarrollo de la conciencia metapragmática de los estudiantes y elaboración de materiales didácticos.

Como afirman algunos estudiosos (Bettoni, 2006; Nuzzo & Gauci, 2012, p. 77), a menudo los mismos docentes de lengua no son conscientes de los fenómenos relacionados con la esfera pragmática, sobre todo en relación con la cortesía lingüística. Los resultados presentados en este trabajo ofrecen a los profesores de lengua, y a quienes se están formando para serlo, datos concretos sobre las diferencias en el modo de cancelar una cita de italianos y colombianos y, sobre todo, una oportunidad para reflexionar sobre lo que significa describir las diferencias culturales en términos de cortesía lingüística.

La segunda implicación concierne más bien la educación lingüística de los aprendices de lengua, especialmente la esfera relacionada con el desarrollo de la conciencia metapragmática. Está claro que la enseñanza de lenguas no tiene como objetivo que los aprendices lleguen a comportarse lingüísticamente como los hablantes nativos, siendo, entre otras cosas, el mismo concepto de 'nativo' problemático. Es más sensato, por ende, aspirar a que los estudiantes sean conscientes del hilo que une ciertas reacciones a ciertos

comportamientos lingüísticos. No se trata, entonces, de que un colombiano llegue a cancelar una cita como lo hace un italiano sino, más bien, de que sea consciente de que su comportamiento puede diferir del de sus interlocutores y puede causar efectos no esperados. Además, y no menos importante, es probable que los beneficios del desarrollo de una conciencia metapragmática tengan repercusiones incluso en la propia lengua materna. Los presupuestos de este estudio pueden ser objeto de discusión en clase de italiano o español L2.

Por último, en cuanto a la elaboración de materiales didácticos, este estudio pone a disposición de los profesores de lengua el DCT creado para la recolección de datos (ver el enlace de la nota 4). El cuestionario puede ser propuesto como una actividad comunicativa a la que puede seguir una discusión en la que se comparan las respuestas de los estudiantes con los resultados expuestos en este trabajo. Las situaciones presentadas en el DCT pueden ser, además, un estímulo para la creación de tareas comunicativas (como p. ej. un *role-play*) con un momento sucesivo de reflexión, no solo sobre el acto lingüístico del rechazo, sino también sobre el tema de la cortesía en general. Para estos y otros usos didácticos del DCT invitamos a ver el trabajo de Ishihara and Cohen (2010). En relación con este último punto, las implicaciones aquí presentadas también pueden tener interesantes repercusiones concernientes a los autores de manuales de lengua. Estos manuales, en cuanto una de las principales fuentes de *input* para los aprendices, deberían presentar modelos de uso lingüístico naturales y variados desde el punto de vista pragmático, aunque muchos estudiosos dudan de que así sea (Nuzzo, 2016, p. 15). Una reflexión desde esta perspectiva sería seguramente útil porque permite ofrecer más ocasiones para concientizar a los estudiantes que siguen un curso de lengua sobre las diferencias y similitudes entre el sistema de la L1 y el de la L2.

7. Conclusión

El presente estudio se enmarca en el proyecto DISDIR que tiene como objeto el estudio del acto del rechazo a una invitación y las estrategias para realizarlo en diferentes lenguas en comparación con el italiano. Los datos aquí presentados se concentran, en particular, en la cancelación de una invitación, una de las estrategias de rechazo identificadas en el proyecto. Los resultados aquí discutidos permiten observar el modo que los hablantes del español colombiano y del italiano perciben como más apropiado para realizar la cancelación a una invitación.

Los resultados presentados aquí parecen indicar que es posible confirmar la hipótesis de este trabajo, aunque un análisis más exhaustivo debería arrojar nuevas informaciones. En líneas generales, algunas diferencias entre el grupo italiano y el colombiano sugieren que la cancelación de una cita es una estrategia de rechazo postergado usada por los colombianos para salvaguardar la propia imagen positiva y la del interlocutor. Esto parece evidente sobre todo por la frecuencia de los subactos *Remedial move* y *Appeal to empathy* formulados por los colombianos. El primero consiste en la propuesta de acciones correctoras o de remedio, de bastante baja frecuencia respecto a los italianos. En relación con este subacto, los enunciados producidos por los colombianos y los italianos tienden a parecerse más en la situación con el vecino y tienden a ser, en cambio, bastante divergentes en la situación con un conocido, siendo los italianos los que hacen mayor uso de actos para remediar el inconveniente creado por cancelar la cita. Las pruebas estadísticas arrojan resultados significativos para la situación con el desconocido (*Drink*) y con el amigo (*Dinner*), pero no para la situación con el conocido (*Party*). En cuanto a *Appeal to empathy*, según los datos, la distribución de este subacto en el grupo de los italianos es bastante homogénea (entre el 12% y el 15%), mientras que en el grupo de colombianos hay mayor variabilidad (entre el 1% y el 8%). En los dos grupos es bastante similar en la situación entre amigos, pero tiende a divergir cuando se trata de la situación de las otras dos situaciones de distancia social: los colombianos lo usan en mayor medida con los amigos, pero muy raramente con conocidos y desconocidos.

Otro subacto en el que se presenta una interesante divergencia entre italianos y colombianos es *Explanation*. La rica variedad de explicaciones presente en los datos de los italianos no tiene comparación con la vaguedad exhibida por los datos recopilados entre los colombianos. Esta diferencia pareciera indicar que los italianos consideran necesario hacer un esfuerzo de especificación mayor que probablemente funciona como instrumento de mitigación. Al contrario, los colombianos no consideran necesario especificar, porque la cancelación es percibida como rutinaria y, por lo tanto, no necesita mayor esfuerzo de persuasión.

Los datos analizados en este trabajo representan la percepción de lo que italianos y colombianos consideran oportuno al momento de cancelar una cita. A través del análisis del acto de la cancelación se ha querido observar indirectamente cómo los dos grupos perciben el acto del rechazo a una invitación.

Las implicaciones didácticas de este estudio tienen varios aspectos relacionados con la conciencia de los usos de la lengua: la invitación a los profesores de lengua a introducir las situaciones objeto de esta

investigación para debatir, junto a los alumnos, el modo en el que estos se comportan frente a la cancelación de una cita y cómo lo consideran apropiado en su lengua materna; y la introducción de secciones en los manuales de lengua en donde se favorezca la reflexión de aspectos pragmáticos, en este caso, relacionados con el rechazo a una invitación. Este debate es útil porque permite enfrentar, más en general, las cuestiones de la cortesía lingüística y la conciencia metapragmática.

En un próximo trabajo será necesario considerar los demás datos recopilados a través del DCT y los otros aspectos de los actos (como los modificadores internos), para llegar a conclusiones más específicas.

Por último, en un estudio futuro será necesario recoger mayores observaciones para comparar los subgrupos italianos y colombianos, para considerar otras variables interesantes como el lugar de proveniencia (observaciones diatópicas) y el género.

Referencias

- Achiba, Machiko (2003). *Learning to request in a second language. A study of child interlanguage pragmatics*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters LTD.
- Bardovi-Harlig, Kathleen, & Hartford, Beverly (1991). Saying “No” in English: Native and nonnative rejections. *Pragmatics and Language Learning*, 2, 41-58.
- Beebe, Leslie, Tomoko, Takahashi, & Uliss-Weltz, Robin (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. In Robin Scarcella, Elain Andersen & Stephen Krashen (Eds.), *Developing communicative competence in a second language* (pp. 50-73). New York, USA: Newbury House.
- Bettoni, Camilla (2006). *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Roma, Italia: Laterza Editori.
- Blum-Kulka, Shoshana, Juliane House, & Gabriele Kasper (Eds.) (1989). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood, USA: Ablex.
- Bravo, Diana (Ed.). (2003). *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes. Actas del primer coloquio del programa EDICE*. University of Stockholm, Sweden.
- Bravo, Diana (2002). Actos asertivos y cortesía. Imagen de rol en el discurso de académicos argentinos. In María Elena Placencia & Diana Bravo (Eds.), *Actos de habla y cortesía en español* (pp. 141-174). Londres, Reino Unido: Lincom.
- Bravo, Diana (2001). Sobre la cortesía lingüística, estratégica y conversacional en español. *Oralia*, 4, 299-314.
- Bravo, Diana, & Briz, Antonio (Eds.) (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona, España: Ariel Lingüística.
- Briz, Antonio (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona, España: Ariel.
- Brown, Penelope, & Levinson, Stephen (1987). *Politeness: Some universals in language use*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Cortés Velásquez, Diego, & Nuzzo, Elena (in press). Un'indagine sulla consapevolezza metapragmatica di parlanti plurilingui. In De Meo Anna & Rasulo Margaret (Eds.), *Usare le lingue seconde*. Milano, Italia: Associazione Italiana di Linguistica Applicata.
- Cortés Velásquez, Diego, & Nuzzo, Elena (2017). Disdire un appuntamento: spunti per la didattica dell'italiano L2 a partire da un corpus di parlanti nativi. *Italiano LinguaDue*, 9(1), 17-36.
- Del Bono, Federica, & Nuzzo, Elena (2015). L'insegnamento della pragmatica italiana su LIRA: Come reagiscono gli utenti? *Italiano LinguaDue*, 7(2), 1-12.
- Duranti, Alessandro (2012). “Cortesía”, “politeness” e “politesse”: gerarchie, strategie e sentimenti. *L'Uomo*, 1-2, 195-219.
- Duranti, Alessandro (2000). *Antropologia del linguaggio*. Roma, Italia: Meltemi.
- Duranti, Alessandro (1997b). Universal and culture-specific properties of greetings. *Journal of Linguistic Anthropology*, 7(1), 63-97.

- Duranti, Alessandro (1997a). Polyphonic discourse: overlapping in Samoan ceremonial greetings. *Text*, 17(3), 349-381.
- Duranti, Alessandro (1992a). Language in context and language as context: The Samoan respect vocabulary. In Alessandro Duranti & Charles Goodwin (Eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (pp. 77-99). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Duranti, Alessandro (1992b). Language and bodies in social space: Samoan ceremonial greetings. *American Anthropologist*, 94(3), 657-691.
- Duranti, Alessandro (1974). "Cortesia" e "rispetto": un aspetto poco studiato della competenza linguistica. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 15, 311-322.
- Eelen, Gino (2001). *A critique of politeness theories*. Manchester, United Kingdom: St. Jerome Publishing.
- Escamilla, Julio, & Vega, Granfield (2012). *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*. Barranquilla, Colombia – Estocolmo, Suecia: CADIS – Programa EDICE.
- Escandell Vidal, María Victoria (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona, España: Ariel.
- Félix-Brasdefer, César, & McKinnon, Sean (2016). Perceptions of impolite behavior in study abroad contexts and the teaching of impoliteness in L2 Spanish. *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(2), 99-113.
- Félix-Brasdefer, Julio César (2010). Data collection methods in speech act performance: DCTs, role plays, and verbal reports. In Alicia Martínez-Flor & Esther Usó-Juan (Eds.), *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues* (pp. 41-56). Amsterdam, Netherlands – Philadelphia, USA: John Benjamins.
- Félix-Brasdefer, Julio César (2008). Perceptions of refusals to invitations: Exploring the minds of foreign language learners. *Language Awareness*, 17(3), 195-211.
- Félix-Brasdefer, Julio César (2003). Declining an invitation: A cross-cultural study of pragmatic strategies in Latin American Spanish and American English. *Multilingua*, 22(3), 225-255.
- Ferrari, Stefania, & Zanoni, Greta (in stampa). Fare pragmatica nella scuola primaria: uno studio esplorativo sulle richieste, *Revista italianistica*.
- Fitch, Kristine (2008). *Variación pragmática en los actos de habla de colombianos urbanos: Creando y manteniendo las clases sociales*. Presentado a la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), Montevideo, Uruguay en agosto 2008. Disponible en http://ir.uiowa.edu/commstud_pubs/18
- Fitch, Kristine (2007). Two politeness dilemmas in Colombian interpersonal ideology. In Maria Elena Placencia & Carmen García (Eds.), *Research on politeness in the Spanish-speaking world* (pp. 239-254). Mahwah, USA: Lawrence Erlbaum.
- Fraser, Bruce, & Nolen, William (1981). The association of deference with linguistic form. *International Journal of the Sociology of Language*, 27, 93-111.
- Frescura, Marina (1997). Strategie di rifiuto in italiano: uno studio etnografico. *Italica*, 74(4), 542-559.
- García, Carmen (1999). The three stages of Venezuelan invitations and responses. *Multilingua* 4(18), 391-433.
- García, Carmen (1996). Teaching speech act performance: Declining an invitation. *Hispania*, 79(2), 267-279.
- García, Carmen (1992). Refusing an invitation: A case study of Peruvian style. *Hispanic Linguistics*, 5, 207-43.
- Gass Susan, & Houck, Noël. (1999). *Interlanguage refusals: A cross-cultural study of Japanese-English*. New York, USA: Mouton de Gruyter.
- Gironzetti, Elisa, & Koike, Dale (2016). Bridging the gap in Spanish instructional pragmatics: From theory to practice/Acortando distancias en la enseñanza de la pragmática del español: de la teoría a la práctica. *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(2), 89-98.
- Gu, Yueguo (1990). Politeness phenomena in modern Chinese. *Journal of Pragmatics*, 14(2), 237-257.
- Haverkate, Henry (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmatolingüístico*. Madrid, España: Gredos.
- Hymes, Dell (1971). On linguistic theory, communicative competence, and the education of disadvantaged children. In Murray Lionel Wax, Stanley Diamond & Frederick Gearing (Eds.) *Anthropological perspectives on education* (pp. 51-66). New York, USA: Basic Books.
- Ide, Sachiko (1989). Formal forms and discernment: Two neglected aspects of universals of linguistic politeness. *Multilingua*, 8, 223-248.

- Ishihara, Noriko, & Cohen Andrew (2010). *Teaching and learning pragmatics. Where language and culture meet*. New York, USA: Routledge.
- Lakoff, Robin (1973). The logic of politeness; or, minding your P's and Q's. *Papers of The Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 292-305.
- Landone, Elena (2009). *Los marcadores de discurso y la cortesía verbal en español*. Bern, Suiza: Peter Lang.
- Leech, Geoffrey (1983). *Principles of pragmatics*. London, United Kingdom: Longman.
- Liao, Chiao Chih &, Bresnahan, Mary Jiang (1996). A contrastive pragmatic study on American English and Mandarin refusal strategies. *Language Sciences*, 18(3-4), 703-727.
- Locher, Miriam (2004). *Power and politeness in action: Disagreements in oral communication*. Berlin, Germany : Mouton de Gruyter.
- Locher, Miriam, & Watts, Richard (2005). Politeness theory and relational work. *Journal of Politeness Research*, 1, 9-33.
- Mariottini, Laura (2007). *La cortesía*. Roma, Italia: Carocci.
- Mariottini, Laura, & Orletti, Franca (Eds.) (2010). *(Des)cortesía en español: espacios teóricos y metodológicos para su estudio*. Roma, Italia: EDICE.
- Márquez Reiter, Rosina, & Placencia, María Elena (2005). *Spanish pragmatics*. Basingstoke, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Matsumoto, Yoshiko (1988). Reexamination of the universality of face: Politeness phenomena in Japanese. *Journal of Pragmatics*, 12, 403-426.
- Matsumoto, Yoshiko (1989). Politeness and conversational universals – Observations from Japanese. *Multilingua*, 8, 207-221.
- Mills, Sara (2003). *Gender and Politeness*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Nelson, Gayle, Carson, Joan, Al Batal, Mahmoud & El Bakary Waguida (2002), Cross-cultural pragmatics: Strategy use in Egyptian Arabic and American English refusals. *Applied Linguistics*, 23(2), 163-189.
- Nuzzo, Elena (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 Elisabetta Santoro & Ineke Vedder (Eds.), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda* (pp. 15-27). Firenze, Italia: Franco Cesati Editore.
- Nuzzo, Elena (2009). “Buongiorno, ho bisogno dell'informazione per andare a Barcellona”. Uno studio longitudinale sulle richieste di informazioni e suggerimenti in italiano L2. *Linguista e filologia*, 28, 83-109.
- Nuzzo, Elena (2007). *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*. Perugia, Italia: Guerra Edizioni.
- Nuzzo, Elena, & Gauci, Phyllisienne (2012). *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma, Italia: Carocci Editore.
- Nwoye, Onuigbo (1990). Linguistic Politeness in Igbo. *Multilingua*, 8(2-3), 259-275.
- Ogiermann, Eva, & Saßenroth Denise (2012). Statistics in contrastive pragmatics. In Leyre Ruiz de Zarobe & Yolanda Ruiz de Zarobe (Eds.), *Speech acts and politeness across languages and cultures* (pp. 369-398). Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Placencia, María Elena, & Bravo, Diana (Eds.) (2002). *Actos de habla y cortesía en español*. Londres, Reino Unido: Lincom.
- Placencia, María Elena, & García, Carmen (2012). *Pragmática y comunicación intercultural en el mundo hispanohablante*. Amsterdam, Holanda – New York, USA: Rodopi.
- Santoro, Elisabetta (2013). Lo sviluppo della competenza pragmatica in italiano L2: un esperimento a partire da un corso online. In Michela Rück, Elisabetta Santoro & Ineke Vedder (Eds.), *Contesti di apprendimento di italiano L2. Tra teoria e pratica* (pp. 27-42). Firenze, Italia: Franco Cesati Editore.
- Santoro, Elisabetta, & Vedder, Ineke (2016). *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*. Firenze, Italia: Franco Cesati Editore.
- Showstack, Rachel (2016). La pragmática transcultural de los hablantes de herencia de español: análisis e implicaciones pedagógicas. *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(2), 143-156.

- Trosborg, Anna (1995). *Interlanguage pragmatics. Requests, complaints and apologies*. Berlín, Alemania – New York, USA: Gruyter.
- Watts, Richard (2003). *Politeness*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Wierzbicka, Anna (2003). *Cross-cultural pragmatics: The semantics of human interaction*. Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.

Diego Cortés Velásquez, Università degli Studi Internazionali di Roma (UNINT)
cortes.velasquez.diego@gmail.com

- ES** | **Diego Cortés Velásquez** Es profesor de didáctica de las lenguas y de traducción italiano-español en la Università degli Studi Internazionali di Roma (UNINT) y colabora con el Centro Lingüístico di Ateneo de la Università degli studi Roma Tre. Conseguió su doctorado en 2013 con una investigación sobre la intercomprensión oral y la metacognición. Sus áreas de investigación incluyen la intercomprensión entre lenguas romances, la pragmática transcultural y la didáctica de lenguas por tareas.
- EN** | **Diego Cortés Velásquez** is professor of language teaching and Italian-Spanish translation at the Università degli Studi Internazionali of Rome (UNINT) and he collaborates with the Centro Lingüístico di Ateneo at the Università degli studi Roma Tre. He received his doctorate in 2013 with a dissertation focused on oral intercomprehension and metacognition. His areas of research include Romance intercomprehension, transcultural pragmatics and task-based language pedagogy.
- IT** | **Diego Cortés Velásquez** è docente a contratto di didattica delle lingue e di traduzione attiva italiano - spagnolo presso l'Università degli Studi Internazionali di Roma (UNINT) e collabora con il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi Roma Tre. Ha ottenuto il suo dottorato di ricerca nel 2013 con una ricerca sull'intercomprensione orale e la metacognizione. Fra i suoi principali interessi si trovano l'intercomprensione fra le lingue romanze, la pragmatica transculturale e la didattica di lingue basata sui task.

**Santoro, Elisabetta & Vedder, Ineke (a cura di). (2016).
Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda.
Firenze, Italia: Franco Cesati Editore.**

ADA VALENTINI*

Università degli Studi di Bergamo
Book Review

Received 30 March 2017; received in revised form 3 October 2017; accepted 5 October 2017

ABSTRACT

IT Il volume è dedicato allo sviluppo della competenza pragmatica, nelle sue diversificate sottocomponenti, nell'ambito dell'acquisizione e dell'insegnamento dell'italiano lingua seconda o straniera. Vi si trattano, sulla base di dati empirici di varia natura, atti linguistici di diverso tipo, ipotesi o interventi didattici generali o specifici (per es. sul lessico), competenze interazionali sino a test di valutazione.

Parole chiave: SVILUPPO DELLA COMPETENZA PRAGMATICA, ITALIANO L2, INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO LS

EN The book is dedicated to the development of pragmatic competence, in its diverse subcomponents, within the context of language acquisition and instruction of Italian as a second or foreign language. Based on a variety of empirical data, the book covers a range of topics: different types of speech acts, theories and general or specific pedagogical interventions (e.g., for vocabulary development), interactional skills and proficiency tests.

Key words: DEVELOPMENT OF PRAGMATIC COMPETENCE, ITALIAN L2, TEACHING ITALIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

ES Este volumen está dedicado al desarrollo de la competencia pragmática en sus distintos sub-componentes, dentro del ámbito de la adquisición y de la enseñanza del italiano como segunda lengua o lengua extranjera. A partir de datos empíricos, se analizan diferentes tipos de actos lingüísticos, hipótesis o intervenciones didácticas generales o específicas (por ejemplo, sobre el léxico), competencia interaccional e incluso pruebas de evaluación.

Palabras clave: DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA; ITALIANO L2; ENSEÑANZA DEL ITALIANO LENGUA EXTRANJERA

Il volume curato da Elisabetta Santoro e Ineke Vedder *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*, edito nel 2016 presso Franco Cesati nella collana *Civiltà italiana* diretta da Peter Kuon, raccoglie una selezione dei contributi presentati al XXI congresso dell'Associazione Internazionale dei Professori di Italiano tenutosi a Bari nell'agosto 2014; in particolare, il libro va a ingrossare felicemente la vena degli studi rivolti alla competenza pragmatica in italiano lingua seconda (L2) o straniera (LS). Si tratta di un ambito – a dire il vero – ancora un poco 'sguarnito' anche perché è solo da poco più di un decennio che il tema ha iniziato a destare interesse tra coloro che si occupano di acquisizione e insegnamento dell'italiano, dentro e fuori d'Italia, grazie anche alla pubblicazione nel 2006 di *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, il volume di Camilla Bettoni che ha funto da apripista al filone di studi.

Il libro di cui qui ci occupiamo ospita ricerche sostenute tutte da dati empirici, ben variati per tipologia: vi sono discussi (potenziali) materiali didattici, interazioni spontanee sul luogo di lavoro sia tra nativi sia tra non nativi, produzioni più o meno guidate, orali o scritte, prodotte da utenti (nel senso di *language users*) con diversi gradi di competenza in italiano lingua seconda, sino a giudizi di appropriatezza pragmatica formulati da nativi su testi di apprendenti, o a *corpora* bilingui, come il *Conedit*, una raccolta di

* Contact: ada.valentini@unibg.it

testi di registro accademico in italiano e nederlandese. I dati empirici presentati sono di parlanti o utenti che, oltre ad avere – come detto – vari livelli di conoscenza dell'italiano, si differenziano anche in merito alla maggiore o minore consuetudine a riflettere sul sistema linguistico in uso: accanto ad apprendenti di italiano L2/LS di diversa competenza, vi sono parlanti 'esperti', come ad es. insegnanti di italiano LS in formazione, accanto a parlanti nativi, per così dire, 'ingenui', ossia non abituati alla riflessione metalinguistica.

Il volume propone dieci articoli, preceduti da una *Introduzione*, a firma di entrambe le curatrici, e seguiti dall'*Indice dei nomi*. Non vi è suddivisione interna tra i lavori, che sono accomunati, come detto, dall'interesse verso una prospettiva pragmatica; in questa recensione, anziché attenerci all'ordine di apparizione interno al libro, ne presentiamo il contenuto secondo la nostra organizzazione in macroambiti.

Tra i diversi contributi, quello da cui intendiamo partire – anche per una preferenza personale – è il lavoro di Ineke Vedder (il sesto nel volume), che grazie alle sue fondate competenze nell'ambito della valutazione e della pragmatica, presenta e discute una scala multidimensionale di accertamento (*assessment*) dell'adeguatezza funzionale. L'argomento ci pare cruciale e nell'economia del volume (vi occupa la posizione centrale) e per il sicuro impatto in prospettiva teorica e applicata. La scala, basata sulle note 'massime conversazionali' di Grice, è articolata in quattro indicatori o "dimensioni": esse sono relative al contenuto (vale a dire, l'adeguatezza della quantità e del tipo delle unità informative espresse), ai requisiti specifici del *task* (qui, una produzione scritta di genere argomentativo), alla comprensibilità (ossia lo sforzo richiesto al lettore per capire l'argomentazione) e alla coerenza e coesione testuale (cioè l'adeguatezza delle strategie del riferimento anaforico, della connessione tra le varie componenti del testo e via di seguito). Nel lavoro la scala viene validata, e si dimostra la sua affidabilità nell'uso da parte di valutatori 'ingenui'. Infine, benché, la scala di valutazione sia tarata sulle produzioni scritte di genere argomentativo, essa offre nondimeno un buon punto di partenza per adattamenti a generi testuali/situazioni comunicative diversi e se ne può prefigurare l'utilizzabilità in aula – aggiungiamo: anche tra pari – per fornire agli studenti un *feedback* preciso e più mirato (p. 87).

L'ambito della pragmatica che è maggiormente rappresentato nel volume è quello degli atti linguistici, tema che accomuna quattro lavori (nell'opera, i primi tre e il quinto; il quarto, di diverso ambito, è commentato più avanti), a iniziare dall'articolo di apertura del libro, di Elena Nuzzo.

Nuzzo propone un'analisi delle modalità di realizzazione dei due atti della protesta (60 occorrenze) e del ringraziamento (100 occorrenze) in un cospicuo numero di manuali di italiano LS e in numerosi episodi di alcune serie televisive molto popolari (oltre che nel *corpus* del LIP, il Lessico dell'Italiano Parlato). Dal confronto emerge la maggiore varietà situazionale degli atti nelle serie televisive (per es. nei manuali le espressioni di gratitudine ricorrono quasi sempre in incontri di servizio o tra sconosciuti, mentre nelle serie televisive i motivi per cui si ringrazia sono molto più diversificati), accompagnata da una gamma più ricca e una più alta frequenza di modificatori. Chi scrive aggiunge qui che, se da una parte non v'è dubbio che i manuali potrebbero beneficiare di una 'rinfrescata', dall'altra la recente accessibilità da parte di un vasto pubblico a nuovi tipi di input, come quello delle serie televisive, rappresenta un'occasione senza precedenti, di cui va tenuto conto nella didattica delle lingue straniere moderne. In tutto ciò non si dimentichi però che, benché situazioni di acquisizione anche in assenza di input interazionale siano state variamente attestate, l'input comprensibile – e l'input televisivo si qualifica facilmente come tale (cfr. sul tema per es. Pavese, 2012) – da solo non è garanzia di acquisizione.

Il secondo lavoro, di Luciane do Nascimento Spadotto ed Elisabetta Santoro, propone un'indagine dei modificatori e atti di supporto¹ in atti di richiesta, elicitati tramite la tecnica del *role-play* semi-aperto e videoregistrati, presso sei coppie di italofofoni nativi; le richieste elicitate si differenziano in base alle due variabili indipendenti 'classiche' della *distanza sociale* e del *grado di imposizione* e l'analisi dei dati conferma che entrambe le variabili influenzano, nella direzione prevista, uso di modificatori e atti di supporto; più in particolare, nel caso dei modificatori è il fattore della distanza sociale il più incisivo tra i due (p. 37). Le autrici descrivono il lavoro presentato come esplorativo, ma dal punto di vista dell'analisi lo studio è già ben fondato ed esplorativo ci pare descrivibile solo in merito alle ricadute didattiche che potrà generare.

Parte delle richieste videoregistrate sopra descritte è oggetto anche del terzo contributo del volume, di Elisabetta Santoro, che ha raccolto personalmente l'intero *corpus* di dati. Qui però l'analisi si differenzia dai

¹ Con atto di supporto si intende quell'atto che fa da cornice di preparazione o sostegno all'atto centrale, al nucleo di un macroatto comunicativo, pur non trasmettendone la forza illocutoria; per es. in *Scusa, non è che avresti della moneta?* *scusa* è un atto di supporto, più precisamente di appello, che non veicola in sé la richiesta, ma serve a richiamare l'attenzione dell'ascoltatore prima della realizzazione della richiesta stessa.

modelli precedenti e l'atto della richiesta viene collocato nel contesto più ampio dell'interazione sulla base di proposte come quella di Willis Edmondson (1981) e di Marina Sbisà (2009). Il confronto, al momento esplorativo e di impronta qualitativa (p. 41), tra le interazioni che hanno luogo tra gli italofoeni nativi e quelle che vengono realizzate dagli apprendenti brasiliani non evidenzia differenze significative; torneremo più avanti su questo primo risultato.

Infine, nello stesso ambito di indagine degli atti linguistici si colloca il contributo ad opera di Phyllisienne Gauci, Elisa Ghia e Sandro Caruana, il quinto del volume: i ricercatori indagano la produzione in italiano L2 di richieste e proteste elicitate attraverso le tecniche del *Discourse Completion Task* scritto e del *role-play* orale, con situazioni stimolo variate in base a due diversi livelli di formalità. Gli apprendenti sono quindici studenti maltesi con competenze elevate, a livello C1 del QCER, in italiano L2 (si tratta di studenti di un corso universitario di preparazione alla professione di insegnante di LS) e il materiale elicitato viene giudicato da nativi con altissimo grado di *expertise* (inclusa la consapevolezza meta-linguistica) in relazione all'appropriatezza della formulazione degli atti (i *task* vengono valutati in base a sei criteri, tra cui la riconoscibilità dell'atto illocutivo, l'adeguatezza delle marche di cortesia o della quantità di informazioni veicolate; p. 71). Il quadro che se ne ricava è che le produzioni di questi apprendenti sono generalmente giudicate positivamente, senza differenze né tra i due tipi di atti né tra i due livelli di formalità richiesti.

Quest'ultimo lavoro ci riporta al secondo ambito di indagine comune a tre lavori della raccolta, quello della didattica dell'italiano LS; oltre al già citato contributo di apertura, nel volume trova spazio lo studio pilota di Viviane Carvalho de Oliveira (il quarto nel volume), dedicato a un'esperienza di insegnamento del lessico, a partire da testi autentici, differenziata in base a un approccio "esplicito" o "implicito" a classi di studenti brasiliani di livello B1 e B2 del QCER. I due tipi diversi di trattamento del lessico vengono ricondotti a distinti processi, inferenziali o associativi, della comprensione del significato sulla base della proposta della "pragmatica lessicale" di Wilson e Carston (2006).

L'altro lavoro incentrato sull'apprendimento – ora però attuato attraverso "modalità spontanee e informali" (p. 93) di accesso alla rete – è quello di Greta Zanoni (il settimo nel libro), che delinea le caratteristiche della piattaforma in *open access* LIRA (*Lingua/Cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento*), una piattaforma gradevole e 'leggera' rivolta a chi possiede già un certo livello di italiano, ma intende incrementare la propria competenza o consapevolezza pragmatica, sia che si tratti di italiano L1, L2 o lingua d'origine (*heritage language*). L'autrice inizia poi ad analizzare la comunità virtuale che ne fa uso e il relativo contributo: LIRA, infatti, è un ambiente di *e-learning* che consente a ciascun utente – potenzialmente, un numero altissimo di utenti – di interagire attivamente con altri e di produrre e condividere contenuti, in altre parole, un ambiente di tipo 2.0. La piattaforma, in sostanza, può offrire un luogo privilegiato da cui osservare la variazione socio-pragmatica.

Al tema generale dell'interazione vanno ascritti due contributi del volume, l'ottavo e il nono: in una prospettiva etnografica di analisi della conversazione si sviluppano le osservazioni qualitative di Giulia Grosso sul fenomeno delle etero-ripetizioni negli scambi sul luogo di lavoro: l'autrice mette in evidenza la funzione del fenomeno della ripetizione delle parole altrui nella co-costruzione del messaggio, come strumento per la presa del turno di parola, per l'espressione del disaccordo o dell'ironia. Invece, il lavoro esplorativo di Anna De Marco e Paola Leone propone – sulla base di alcuni dati trasversali da brevi interazioni orali, anche mediate dal computer, tra otto coppie di nativi e non nativi – una sequenza acquisizionale dei segnali discorsivi, che notoriamente assolvono a funzioni interazionali e testuali: sulla base della tassonomia elaborata da Bazzanella (1994) negli apprendenti emergerebbero dapprima segnali discorsivi con funzione interazionale, seguiti da quelli con funzione prevalentemente metatestuale e, da ultimo, apparirebbero segnali con funzione cognitiva.

Infine, l'ultimo contributo, di Elisabetta Materassi, discute la questione dell'apprendibilità delle metafore convenzionali in L2: saper comprendere e produrre metafore costituisce un ambito certamente non trascurabile della competenza alta in L2, come osserva Berruto che, discutendo di cosa significhi "sapere una lingua", menziona anche tale tipo di capacità, assegnandole importanza soprattutto cognitiva e culturale (Berruto, 2012, pp. 47 e 49). L'autrice avanza un'ipotesi di apprendibilità basata sulla teoria cognitiva della metafora di Lakoff e Johnson (1980), nella quale si mantengono distinti il piano concettuale e il piano dell'espressione linguistica: per il primo si pensi ad es. alla metafora TEMPO È DENARO e per il secondo a espressioni come *perdere tempo*, *risparmio di tempo* ecc. L'idea centrale della proposta è che l'apprendimento delle metafore in L2 sia influenzato, nel confronto interlinguistico, dal diverso grado di coincidenza (nullo, parziale o totale) sia sul piano concettuale sia sul piano dell'espressione linguistica, quello della sua manifestazione di superficie. L'ipotesi, ancora in uno stadio iniziale, andrà valutata – riconosce,

opportunamente, l'autrice – anche nelle sue correlazioni con altri fattori, come la frequenza o la concretezza delle immagini (p. 140).

Nel suo complesso il volume presenta diversi pregi, anzitutto quello di contribuire con le sue indagini allo sviluppo di un ambito di ricerca ancora poco frequentato per l'italiano L2/LS; in secondo luogo, come già anticipato, ciascun lavoro si appoggia a una base empirica; infine, alcune scelte metodologiche di singoli contributi ci paiono non scontate e promettenti: solo per fare un paio di esempi, nel suo articolo Elena Nuzzo tiene conto di ben tre livelli di distanza sociale, aggiungendo ai due consueti quello intermedio delle persone che si conoscono, ma non si considerano propriamente amiche (ad es. negozianti e clienti abituali o frequentatori di uno stesso locale). Ancora, il modello di analisi proposto da Elisabetta Santoro è ben ancorato a una prospettiva interazionale, attenta cioè anche all'agire dell'interlocutore che è il destinatario della richiesta; al proposito, se è vero che l'analisi non rileva differenze tra apprendenti brasiliani (NN) e italofoeni nativi, vale la pena chiedersi cosa succederebbe là dove la distanza culturale è maggiore, per es. tra russi e giapponesi.

Passando ora ai punti deboli del libro, forse nel volume una definizione delle nozioni di *competenza pragmatica* e *consapevolezza pragmatica* – e una loro eventuale discussione – avrebbero potuto essere presenti in un numero maggiore di contributi, e non solo in quello di Ineke Vedder su cui ci siamo concentrati sopra (rinviando per una discussione e definizione di *competenza pragmatica*, tra altri, a Wisniewski, 2009 in riferimento a una ricerca su italiano e tedesco L2). Nella stessa direzione, avrebbe potuto essere utile al dibattito in corso anche una discussione (o, perlomeno, la dichiarazione della posizione di ciascuno) del ruolo della pragmatica nella teoria linguistica: semplificando molto, la pragmatica è una prospettiva da cui osservare i fatti linguistici? Oppure è un livello di analisi, al pari di fonologia, morfologia e sintassi? (si vedano per es., per due posizioni diverse, Calaresu, 2016 e Mey, 2006).

Il libro è adatto a studenti delle lauree magistrali che siano già in possesso di competenze di base, oltre che di linguistica generale, anche di pragmatica e di linguistica acquisizionale/glottodidattica ed è di sicuro interesse per chi vuole intraprendere percorsi di ricerca o aggiornamento, come dottorandi in scienze linguistiche interessati all'ambito generale della *Second Language Acquisition* o docenti di italiano L2/LS. Ciascun capitolo rappresenta poi una lettura utile per chi è già attivo nei domini di ricerca specifici sopra descritti.

Riferimenti bibliografici

- Bazzanella, Carla (1994). *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*. Firenze, Italia: La Nuova Italia.
- Berruto, Gaetano (2012). Cosa vuol dire «sapere una lingua»? Dai fonemi alle espressioni idiomatiche. In Giuliano Bernini, Cristina Lavinio, Ada Valentini, & Miriam Voghera (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In Memoria di Monica Berretta* (pp. 27-53). Perugia, Italia: Guerra.
- Bettoni, Camilla (2006). *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Bari, Italia: Laterza.
- Calaresu, Emilia (2016). Dialogicità e grammatica. In Cecilia Andorno & Roberta Grassi (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi* (pp. 13-27). Perugia, Italia: Guerra.
- Edmondson, Willis (1981). *Spoken Discourse: A model for analysis*. Londra, Regno Unito: Longman.
- Lakoff, George, & Johnson, Mark (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, USA: University of Chicago Press.
- Mey, Jacob L. (2006). Pragmatics: Overview. In Keith Brown (a cura di), *Encyclopedia of Language & Linguistics* (Second Edition) (pp. 51-62). Oxford, Regno Unito: Elsevier.
- Pavesi, Maria (2012). The potentials of audiovisual dialogue for Second Language Acquisition. In Pilar Alderete-Díez, Laura Incalcaterra McLoughlin, Labhaoise Ní Dhonnchadha & Dorothy Ní Uigín (eds.), *Translation, Technology and Autonomy in Language Teaching and Learning* (pp. 155-174). Berna, Svizzera: Peter Lang.
- Sbisà, Marina (2009). *Linguaggio, ragione, interazione. Per una pragmatica degli atti linguistici*. Trieste: Edizioni Università di Trieste (prima edizione a stampa: 1989, Bologna, Italia: il Mulino).

Wilson, Deirdre, & Carston, Robyn (2006). Metaphor, relevance and the 'emergent property' issue. *Mind & Language*, 21(3), 404-433.

Wisniewski, Katrin (2009). La conoscenza della seconda lingua nel contesto multilingue dell'Alto Adige: un confronto tra attività comunicative orali e scritte con particolare attenzione alla competenza pragmatica. In Carlo Consani, Cristiano Furiassi, Francesca Guazzelli & Carmela Pertta (a cura di), *Oralità/Scrittura. In memoria di Giorgio Raimondo Cardona*, Atti del IX Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (Pescara, 19-20 febbraio 2009) (pp. 283-303). Perugia, Italia: Guerra.

Ada Valentini, Università degli Studi di Bergamo

ada.valentini@unibg.it.

IT **Ada Valentini** è professore associato di Glottologia e linguistica presso l'Università degli Studi di Bergamo. Sin dal 1988 ha preso parte al Progetto di Pavia, dedicato allo studio dei processi di acquisizione spontanea dell'italiano come seconda lingua. È autrice di *L'italiano dei cinesi. Questioni di sintassi* (1992, Milano: Guerini Studio), coautrice di *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione* (a cura di Anna Giacalone Ramat, 2003, Roma: Carocci), di *Verso una nuova lingua* (a cura di Cecilia Andorno e Ada Valentini, 2017, Torino: Utet Università) e di numerosi altri lavori sull'acquisizione di lingue seconde e sulla struttura dell'informazione.

EN **Ada Valentini** is an associate professor of Language and Linguistics at the University of Bergamo. Since 1988, she has participated in the Pavia Project, dedicated to the study of the spontaneous acquisition of Italian as a second language. She is the author of *L'italiano dei cinesi. Questioni di sintassi [The Italian of the Chinese. Matters of Syntax]* (1992, Milan: Guerini Studio), and co-author of *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione [Towards Italian. Paths and Strategies of Acquisition]* (edited by Anna Giacalone Ramat, 2003, Rome: Carocci), *Verso una nuova lingua [Towards a New Language]* (edited by Cecilia Andorno and Ada Valentini, 2017, Turin: Utet University) and numerous other works on the acquisition of second languages and information structure.

ES **Ada Valentini** es profesora titulada de Glotología y Lingüística en la Università degli Studi de Bergamo. Desde 1988 forma parte del "Progetto di Pavia", dedicado al estudio de los procesos de adquisición espontánea del italiano como segunda lengua. Es autora de *L'italiano dei cinesi. Questioni di sintassi* (1992, Milán: 2003, Guerini Studio), coautora de *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione* (editado por Anna Giacalone Ramat, 2003, Roma: Carocci), de *Verso una nuova lingua* (editado por Cecilia Andorno y Ada Valentini, 2017, Turín: Utet Università) y de numerosos trabajos sobre la adquisición de la segunda lengua y la estructura de la información.

Chini, Marina (a cura di). (2015). *Il parlato in (italiano) L2: aspetti pragmatici e prosodici*. [(Italian) L2 spoken discourse: Pragmatic and prosodic aspects] .Milano, Italia: Franco Angeli.

JACOPO TORREGROSSA*
University of Hamburg

Book Review

Received 29 October 2017; received in revised version 20 December 2017; accepted 22 December 2017

ABSTRACT

EN The volume edited by Marina Chini serves as a forum for discussion among scholars working in interlanguage prosody and pragmatics. Pragmatics is understood here in a broad sense, encompassing the encoding of informational notions in sentence structure, categories of discourse management, and features of discourse interactions in educational settings. In this review I provide an overall evaluation of the volume together with a brief summary of the individual contributions.

Key words: L2 PROSODY, L2 PRAGMATICS, INTERACTION IN L2, INFORMATION STRUCTURE, DISCOURSE STRUCTURE

ES Este volumen, editado por Marina Chini, sirve como foro para la discusión entre académicos cuyas investigaciones se centran en la prosodia y pragmática entre una lengua y otra. Aquí se entiende la pragmática en un sentido amplio, incluyendo la codificación de los elementos que definen la estructura informativa en una frase, categorías de la gestión de discurso y características de interacciones discursivas en ambientes educativos. En esta reseña doy una evaluación general del volumen, además de un breve resumen de las contribuciones individuales.

Palabras clave: PROSODIA L2, PRAGMÁTICA L2, INTERACCIÓN EN L2, ESTRUCTURA INFORMATIVA, ESTRUCTURA DEL DISCURSO

IT Il volume curato da Marina Chini funge da forum di discussione per gli studiosi di prosodia e pragmatica dell'interlingua. La pragmatica viene qui intesa in senso lato, ed include i concetti quali la codifica degli elementi che definiscono la struttura informativa nella frase, le categorie di gestione del discorso, le caratteristiche delle interazioni discorsive in ambiti educativi. Questa recensione offre una valutazione complessiva del volume accompagnata da un breve riassunto dei singoli contributi.

Parole chiave: PROSODIA L2, PRAGMATICA L2, INTERAZIONE IN L2, STRUTTURA INFORMATIVA, STRUTTURA DEL DISCURSO

The volume *Il parlato in (italiano) L2: Aspetti pragmatici e prosodici* [(Italian) L2 Spoken Discourse: Prosodic and Pragmatic Aspects], edited by Marina Chini, is based on papers presented at the homonymous international conference held at the University of Pavia.

The main aim of the volume is to investigate how pragmatic categories are expressed morphosyntactically and prosodically in different interlanguages. The articles contained in the volume examine the L2 acquisition of pragmatics and its linguistic encoding on three different levels. First, some articles account for the structuring of L2 utterances according to informational criteria (e.g., topic/comment and given/new) – an area of research to which the Pavia Project on L2 Italian has made significant contributions (Andorno, 2000; Chini, 2010; Giacalone Ramat, 2003). On the discourse level, other articles investigate the linguistic means used by L2 learners to achieve discourse cohesion and coherence. Finally, some contributions focus on the expression of non-literal forms of communication, such as sarcasm or lying.

* Contact: Jacopo.Torregrossa@uni-hamburg.de

The investigations of L2 prosody contained in the volume involve all three domains in the acquisition of pragmatics (ranging from the analysis of single utterances to the management of non-literal meanings in discourse), and this ultimately adds to the coherence of the whole book. Many of these contributions give particular attention to the acquisition of suprasegmental (prosodic) features. Although initially disregarded in favor of the analysis of L2 speech at the segmental level (Rasier & Hiligsmann, 2007), this area of research has received increasing attention over the last few years. The volume represents a significant contribution to our understanding of L2 prosody.

The book has been conceived as a platform for discussions on interlanguage prosody and pragmatics as well as the factors affecting its variation across and within learners. The articles consider a variety of these factors, ranging from more traditional ones related to the role of L2 proficiency, the type of L1-L2 pair and the intercultural dimension (Bettoni, 2006), to more unexplored ones such as the type of acquisitional context (e.g., spontaneous acquisition vs. guided learning) or literacy practices (see also Bongartz & Torregrossa, 2017 on school biliteracy programs). In addition, the contributions address several methodological issues. For example, given its strong focus on communicative competence in L2, the volume provides an excellent overview of elicitation tasks, which are both spontaneous (e.g., classroom interactions) and semi-spontaneous (e.g., production of narratives, map tasks) in nature. Moreover, some authors engage in critical reflections on the nature of the interactional tasks and the factors that contribute to their complexity. Other methodological considerations concern the prosodic analysis of the data, including the formulation of a complex index for assessing L2 prosodic competence.

Given the vast array of topics covered, this volume is intended for a diverse audience, ranging from researchers interested in theoretical and methodological issues involved in the description of interlanguages and their developmental stages, to scholars whose research is more concerned with the optimization of language teaching practices. For example, the volume implicitly investigates which pedagogical practices or language tasks most significantly account for the observed variation in L2 acquisition.

The book consists of 14 contributions preceded by an introduction, in which the editor Marina Chini outlines the main topics around which the following papers are organized: prosodic aspects (Part I of the volume), pragmatic aspects (Part II) and interactional and conversational features of L2 discourse (Part III). This tripartite structure renders the book well organized. Moreover, the fact that some issues (e.g., the expression of information structure) and methodologies (e.g., dialogic tasks) are considered across several contributions provides coherence and clarity to the book as a whole. Finally, it is remarkable that the 'multilingual approach' that informs the content of the various contributions is also reflected at the formal level: some papers are written in Italian (with an abstract in English) and others are written in English (with an abstract in Italian). In what follows, I provide a brief summary of each chapter, adhering to the order in which they appear in the volume.

In "Prosodic expression of sarcasm in L2 English," Aojun Chen and Diantha de Jong analyze the prosodic encoding of sarcasm in the oral production of L1 Dutch/L2 English speakers of different proficiency levels. Sarcastic and non-sarcastic sentences were elicited by means of a 'telephone conversation' task. The sarcastic sentences were of different types, including declaratives (simple or preceded by a specific discourse marker), exclamations and tag questions. Native English speakers were then asked to identify the degree of sarcasm expressed by each sentence. The results indicate that L2 learners do not fully master the prosodic means to encode sarcasm in English. Moreover, the authors report on the effects of the type of stimulus, language proficiency and aptitude.

In "Intonazione, ritmo e atti linguistici. L'italiano L2 di apprendenti senegalesi con diversi modelli di literacy," Marta Maffia uses an elicited imitation task to investigate the extent to which Senegalese speakers with low proficiency in L2 Italian are able to reproduce the intonation and rhythmic structure of Italian sentences. The participants experienced different literacy practices in their home country: one group attended French schools – focused on the teaching of reading and writing –, while the other group attended Koranic schools, where orally-based learning was emphasized (e.g., reciting of the Koran). By means of an algorithm, the author calculates the degree to which the prosodic contour of L2 utterances differs from the one produced by L1 Italian speakers. The results reveal the crucial role of the type of literacy instruction for L2 prosodic competence. The participants from the Koranic schools appear more sensitive to prosodic and rhythmic aspects of speech production than the participants from the French schools, who are more focused on reproduction at the segmental level, and the prosodic contours of the former more closely mirror those of native Italian speakers. Moreover, when unable to reproduce individual words, the participants from Koranic schools make extensive use of 'mumbling' as a strategy to maintain the rhythmical structure of the sentence.

In “Misurare la competenza prosodica. Le richieste in italiano e in inglese lingue straniere,” Marilisa Vitale, Elisa Pellegrino, Anna de Meo and Margaret Rasulo offer a methodological contribution: they elaborate a formula that enables researchers to calculate the degree of similarity between two intonation contours. This formula compares two (or more) intonation contours in terms of their frequency values, the durations of certain intonational events and the number of incorrectly positioned intonational peaks. By this means, the authors are able to assess developmental sequences – considering the contours produced by learners of different proficiency levels and the native contours – and patterns of L1 influence of L2 speech – comparing the learners’ contours in their L1 and L2. The authors test the formula on the production of questions (open, closed and alternative) in L2 Italian (L1 English) and L2 English (L1 Italian). The results show a developmental progression in L2 prosody, especially in correspondence with closed questions in both interlanguages. Moreover, the production of questions in L2 English is seen to be more sensitive to L1 influence.

In “Mentire in due lingue: la prosodia del parlato ingannevole in italiano e cinese L1/L2,” Anna de Meo and Ying Xu analyze deceptive speech across languages (Italian vs. Chinese) and interlanguages (L2 Italian vs. L2 Chinese). The data were elicited using a false opinion paradigm: speakers were required to discuss a certain social issue in line with their true opinion in some cases, and opposite to their true opinion in others. The analysis is based on various (potential) prosodic indicators of deception. The results show that some of these indicators are sensitive to cross-linguistic difference between Italian and Chinese (e.g., duration of articulated speech sequences), others to the L1 vs. L2 distinction (e.g., response latency in L1 Chinese vs. L2 Italian), and still others to the truth of the conveyed message (e.g., occurrence of pauses in L2 Chinese true statements vs. L2 Chinese false statements).

In “Prosody and information status in Italian and German L2 intonation,” Cinzia Avesani, Giuliano Bocci, Mario Vayra and Alessandra Zappoli investigate the prosodic marking of information structure (givenness, newness and contrast) in L2 German (L1 Italian) and L2 Italian (L1 German). While in Italian the distribution of pitch accents is constrained only by metrical prosodic structure, in German pragmatic factors can override metrical principles: given information can be deaccented even if it occurs at the right edge of a metrical domain. Deaccentuation can thus be classified as a marked structure. The analysis in the paper is based on noun-adjective sequences as produced during an alignment task, in which the information status of the noun and the adjective were manipulated. The results show that L2 Italian speakers master the distribution of pitch accents in Italian earlier than L2 German speakers do in German. The authors interpret this finding in light of later acquisition of marked structures in German.

In “La trascrizione di varietà di apprendimento iniziali,” Jacopo Saturno provides methodological guidelines for the transcription of L2 speech. In particular, the author emphasizes the limits of orthographic transcriptions, which are usually adapted to the forms of the target language and are thus not able to account for regularities within interlanguages. On the contrary, phonetic transcriptions reflect the learners’ production *per se* and are less sensitive to overinterpretations by researchers. For example, the use of phonetic transcriptions may be useful to identify basic forms or observe the emergence of certain morphological oppositions in the early stages of L2 development. The author shows that these methodological issues are particularly relevant when transcribing early L2 productions of morphologically complex languages like Polish, just as the one collected in the VILLA Project, from which the data discussed in the paper are drawn.

“La periferia sinistra nell’interlingua degli apprendenti ispanofoni di italiano L2: i temi sospesi” by Margarita Borreguero Zuloaga marks the beginning of Part II and the emphasis of pragmatic aspects. Drawing on a corpus of symmetrical and asymmetrical semi-spontaneous conversations, the author analyzes the production of hanging topics (HT) by L2 Italian speakers (L1 Spanish) of different levels of proficiency. The L2 acquisition of HTs exhibits a clear developmental sequence, which takes into account both the type of constituent involved (e.g., pronouns vs. full nouns/prepositional phrases) and their pragmatic function. While in initial varieties HTs are mainly first person singular pronouns, which mark the speaker as a deictic center, intermediate learners start to make use of full nouns. Moreover, these forms are usually associated with a raising intonation, which seems to indicate ongoing language planning. Finally, among advanced learners, HTs achieve their informational function of introducing a new discourse topic, thus approximating the native use.

In “Ipotesi di sviluppo di ordini sintattici marcati in giovanissimi apprendenti di italiano L2,” Elena Nuzzo studies the emergence of VS structures in the oral production of immigrant children, ranging in age from 6 to 12 years old and learning Italian as an L2. The analysis is based on narrative production.

Theoretically couched within Processability Theory, the paper shows that the target structure first emerges with monoargumental verbs for which VS is the canonical word order, and then with monoargumental verbs in which the VS order is motivated by considerations of information structure. Lastly, VS emerges in association with biargumental verbs, in which the subject is focalized and the object is either expressed by a clitic (or left-dislocated clitic constituent) or prosodically marginalized. These structures have the greatest complexity because they require the mastery of the syntax of clitics, the integration of syntax with information structure, and the processing of a greater number of arguments. Moreover, the author observes the emergence of VS in association with the interphrasal procedure in morphological development.

In “La struttura informativa dell’enunciato in apprendenti tedescofoni di italiano L2: apprendimento spontaneo e guidato a confronto,” Valentina Repetto deals with the informational partitioning of sentences produced in Italian by intermediate L2 Italian speakers (L1 German), who have learned Italian in two different contexts, i.e., spontaneous vs. guided learning. The data consists of spontaneous or semi-spontaneous dialogues with native speakers either in naturalistic contexts or in language examinations. The results show that all learners tend to structure their utterances following a topic-comment order, and there is no evidence for cross-linguistic inference of the L1 on the L2. However, a closer analysis of the constituent that serves as topic reveals that guided learners tend to map topics onto subjects, which suggests that the structuring of their sentences is sensitive to grammatical constraints. On the contrary, spontaneous learners allow for a greater variation of type of topic constituents (especially adverbials of setting) and appear more sensitive to discourse-pragmatic principles.

In “Forme connettive nell’italiano parlato da stranieri e livelli di competenza: alcune evidenze dal corpus LIPS,” Francesca Gallina shifts attention from sentences to discourses, and accounts for the use of connectives by L2 learners of Italian. The data are drawn from the LIPS corpus, which was created based on oral texts (dialogues and monologues) produced during proficiency exams. In particular, the author aims to establish a developmental sequence for the emergence of connectives in the interlanguage as well as for the functions that these connectives express. For example, connectives endowed with an interactional function (i.e., related to the structuring of dialogic interactions, such as expression of agreement, turn taking and request of attention) emerge earlier than connectives with a metatextual function (i.e., related to the structuring of discourse, such as introductions, conclusions or exemplifications), and appear even in the very early stages of L2 acquisition. The author discusses the pedagogical implications of the study and argues in favor of an explicit focus on the use of connectives during language teaching.

In “La percezione e la correzione dell’errore in italiano L2: l’influenza della L1 sulla riparazione spontanea di errori pragmatici,” Manuela Visigalli investigates the extent to which the number and type of L2 self-repairs are dependent on the perceived similarity between the learners’ L1 and the target language. The analysis is based on the occurrence of morphosyntactic and pragmatic repairs in the speech of two groups of L2 learners: L1 German and L1 Spanish. The participants took part in a picture narrative task and were asked to answer questions related to the perceived degree of difficulty of learning Italian. Although proficiency in Italian was the same in both groups, German learners’ self-repairs were more oriented towards morphosyntactic forms, which correlated with their perceived degree of difficulty in learning Italian. On the contrary, Spanish learners exhibited a stronger focus on pragmatics (e.g., appropriate use of referring expressions, register). The perceived similarity between the L1 and the target language was found to favor the automatization of L2 morphosyntactic elements, which allowed learners to pay more attention to pragmatics. The contribution “La difficoltà interazionale dei task: definizione operativa e risultati di ricerca” by Gabriele Pallotti and Fabiana Rosi opens Part III of the volume, which explores interactional features in L2 speech. The authors approach the issue from a methodological point of view by assessing the degree of complexity of different interactional tasks. The authors describe interactional difficulty in terms of a construct defined by three main components: number of turns, amount of initiating moves and presence vs. absence of visual access. The validity of this construct is tested against the oral production of native and non-native Italian speakers in various oral tasks, including film retelling, interviews, problem solving tasks, telephone tasks and map-tasks. The authors order these tasks in terms of their interactional difficulty (film retelling < interview < problem solving < map task < telephone task), and show that the outlined hierarchy applies across the two groups of speakers considered in the study (natives and non-natives). The results are discussed in terms of implications for language testing.

In “Procedure conversazionali e strategie comunicative nell’interazione nativo/non-nativo in italiano L2: il caso di apprendenti cinesi,” Luisa Salvati accounts for L2 production of argumentative texts. The starting point for the author’s considerations is the analysis of the oral production of L2 Italian speakers (L1

Chinese) involved in a public debate with native Italian speakers on a socially relevant topic. The author notices that the L2 speakers resort to a simpler style of argumentation than monolingual native speakers, which is the result of both limited communicative resources as well as the avoidance of contradiction with one's opponents – in line with a behavioral norm existing in the culture of origin. The results of the study are discussed in light of the fundamental role of intercultural practices in L2 acquisition. The author argues that successful L2 communication should be informed by awareness of the L2 cultural grammar, including, for example, an understanding of how argumentative texts are structured in the target language, which inference rules are admitted, and which linguistic and extra-linguistic behaviors are usually expected.

In “Cooperare in L2. Le conversazioni tra bambini italofoeni e non italofoeni in alcune situazioni di apprendimento cooperativo,” Silvia Sordella shows how interactional tasks can be used as tools for facilitating language learning in multilingual elementary classes. In particular, the author provides some examples of the negotiation of meaning among native and non-native speakers during cooperative learning activities. In these activities, children work in groups and each child is responsible for the achievement of a learning goal. All children (including those with limited language proficiency) are thus encouraged to optimize their communicational strategies, modelling their production on the input from their peers, and thus (co-)constructing meaning in interaction. The contribution is based on the analysis of a child's L2-speech across different classroom activities (such as vocabulary or reading tasks). The author shows that cooperative learning enhances the child's linguistic production.

As previously noted, the volume edited by Marina Chini reflects a collaborative effort among researchers working on interlanguage prosody and pragmatics. The contributions address central questions in L2 acquisition research, in particular, what it means for a learner to be proficient in a L2, how language proficiency can be operationalized, which factors affect L2 development, and which teaching practices more effectively foster L2 acquisition. These topics are investigated from a variety of perspectives and with diversity in expertise (including expertise from researchers and teachers), and they are analyzed within different theoretical frameworks (such as Processability Theory and the complexity, accuracy and fluency model of L2 acquisition). On the one hand, this wealth of information provides a very good overview of studies on L2 acquisition and opens up new domains of research. The discussion can be extended in several directions to include, for instance, the assessment of developmental sequences at the syntax-discourse-prosody interface or the validation of the analyses reported in the volume with acquisitional data from other languages. On the other hand, the prodigious amount of variety found in the volume may render the exposition dense at times, especially for readers who are not familiar with the topics covered. Nevertheless, each contribution is effective in providing a detailed state-of-the-art survey of the research questions, previous findings and employed methodologies. In addition, the tripartite structure (prosodic and phonological aspects, pragmatic aspects and aspects of interaction and conversation in L2) as well as the introduction by Marina Chini ensure that the volume is in general clearly organized and very readable.

References

- Andorno, Cecilia (2000). *Focalizzatori tra connessione e messa a fuoco. Il punto di vista delle varietà di apprendimento*. Milano, Italia: Franco Angeli.
- Bettoni, Camilla (2006). *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Roma/Bari, Italia: Laterza.
- Bongartz, Christiane, & Torregrossa, Jacopo (2017). The effects of balanced biliteracy on Greek-German bilingual children's secondary discourse abilities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI: 10.1080/13670050.2017.1355888.
- Chini, Marina (Ed.). (2010). *Topic, struttura dell'informazione e acquisizione linguistica*. Milano, Italia: Franco Angeli.
- Giocalone-Ramat, Anna (Ed.). (2003). *Verso l'italiano. Percorsi e strategie d'acquisizione*. Roma, Italia: Carocci.
- Rasier, Laurent, & Hiligsmann, Philippe (2007). Prosodic transfer from L1 to L2. Theoretical and methodological issues. *Nouveaux cahiers de linguistique française*, 28, 41-66.

Jacopo Torregrossa, University of Hamburg
jacopo.torregrossa@uni-hamburg.de

- EN** **Jacopo Torregrossa** is Professor of Romance Linguistics at the University of Hamburg. His research interests focus on monolingual and bilingual acquisition of linguistic phenomena at the syntax-semantics and syntax-phonology interface and the interaction between language, literacy, and cognitive abilities. Since January 2017 he has worked as the Co-Principal Investigator for the project “Reference management in bilingual narratives” of the Collaborative Research Center 1252 “Prominence in Language” at the University of Cologne,” at the University of Cologne, in collaboration with Professor Christiane Bongartz.
- ES** **Jacopo Torregrossa** es profesor de Lingüística Románica en la Universidad de Hamburgo. Su línea de investigación se centra en la adquisición monolingüe y bilingüe de fenómenos lingüísticos en la interrelación de sintaxis-semántica y sintaxis-fonología y la interacción entre habilidades cognitivas, literacidad y lingüísticas. Desde enero de 2017 es el investigador principal asociado del proyecto “Reference management in bilingual narratives” del Centro de Investigación Colaborativa 1252 “Prominence in Language” de la Universidad de Colonia, en colaboración con la profesora Christiane Bongartz.
- IT** **Jacopo Torregrossa** è professore di Linguistica Romanza all’Università di Amburgo. La sua ricerca è incentrata sull’acquisizione monolingue e bilingue di fenomeni linguistici a livello sintattico-semantico e sintattico-fonologico e, sull’interazione tra la lingua, contesti educativi e le abilità cognitive. Da gennaio 2017 è co-responsabile del progetto “Reference management in bilingual narratives” del Centro di Ricerca Collaborativo 1252 “Prominence in Language,” presso l’Università di Colonia, in collaborazione con la professoressa Christiane Bongartz.