



Elisabetta BONVINO, Diego CORTÉS VELÁSQUEZ,
Anna DE MEO, Elisa FIORENZA
Agire in L2. Processi e strumenti nella linguistica educativa,
Milano, Hoepli, 2023, 244 pp.
ISBN: 978-88-203-7748-9

Rossana CICCARELLI*

Il testo *Agire in L2. Processi e strumenti nella linguistica educativa* è un volume scritto a otto mani da Elisabetta Bonvino, Diego Cortés Velásquez, Anna De Meo ed Elisa Fiorenza. Nonostante la pluralità di voci e di temi trattati, il testo riesce ad avere un filone unitario, che ha come punto cardine quanto viene espresso dal titolo, l'agire appunto. Una visione della lingua, quindi, non di stampo formalista quanto piuttosto di stampo pragmatico e sociolinguistico. Da questo punto di vista, la didattica delle lingue seconde inserita in una cornice che vede l'agire linguistico come un agire nella società attraverso la lingua. Non è un caso che la prima parte del libro sia dedicata proprio ad aspetti sociolinguistici, come il bilinguismo, il plurilinguismo e il multilinguismo.

Il primo capitolo, intitolato "Coordinate", mira, appunto, a fornire le coordinate, ossia "gli strumenti essenziali della didattica delle lingue" (p. 1). Tali strumenti, fatti di riflessioni teoriche e questioni terminologiche, sono presentati attraverso esempi pratici: in particolare la presentazione di profili di "utenti di lingua" reali. Ed è proprio a partire dal dato reale, dalla biografia linguistica (la cui definizione viene fornita in uno dei box del capitolo) dei parlanti, dalle loro

vite e dai loro obiettivi che vengono delineate le nozioni di repertorio linguistico, bilinguismo, plurilinguismo, lingua straniera e lingua seconda. Dalle biografie si possono ricavare anche dati relativi alle modalità di apprendimento: si distingue, per esempio tra l'apprendimento spontaneo (o acquisizione) di una persona che ha imparato l'italiano interagendo con i nativi e l'apprendimento guidato di quelli che lo hanno appreso in contesti educativi (corsi di lingua, educazione scolastica o universitaria) e l'apprendimento misto di coloro che usano entrambe le modalità di apprendimento. L'importanza del contesto fa luce su quanto i confini tra le etichette di L2 e LS siano sfumati: nella realtà delle pratiche linguistiche è più frequente che ci si ritrovi in situazioni intermedie tra i due estremi della lingua seconda e della lingua straniera. Per esempio, l'uso di piattaforme digitali rende possibile l'esposizione alla lingua seconda anche in un contesto di Ls e, viceversa, in un contesto L2 ci si può trovare a interagire frequentemente con parlanti della propria lingua materna. Sull'uso del digitale, delle sue potenzialità e dei suoi limiti, si ritorna in più punti del testo (cfr. capitolo 5).

Le coordinate introduttive servono al let-

* Università degli Studi di Napoli Federico II.

tore a comprendere l'intero quadro di riferimento del testo, che muove dai contesti e dai processi per individuare nuove proposte didattiche. In effetti in tutto il testo, oltre agli elementi contestuali appena visti, vengono presentate le diverse abilità che caratterizzano l'agire linguistico sia in quanto prodotti sia soprattutto in quanto processi. A partire dalle riflessioni della linguistica acquisizionale sull'apprendimento della lingua materna, ci si sofferma sulle caratteristiche dell'input, e sulle diverse fasi che ne consentono l'elaborazione, e sull'interlingua e i suoi diversi stadi (silenzio; formule e parole; grammaticalizzazione) oltre che sulla sequenza implicazionale di questi stadi (Giacalone & Ramat 2003). L'analisi dell'interlingua impone una riflessione sul concetto di errore e sulla loro tendenziale sistematicità. Sulla base degli studi sull'argomento, gli errori possono essere ricondotti a quattro meccanismi fondamentali: semplificazione, sovraestensione, regolarizzazione e transfer. Anche in questo caso i concetti teorici sono spiegati con esempi pratici tratti da un'intervista a un parlante non nativo (PNN), la cui analisi costituisce uno spunto per riflettere sull'importanza che l'interlingua ha nella pratica didattica. Il tema del valore dell'interlingua è ripreso più volte nel volume, in particolare nel capitolo dedicato al parlato, in cui l'analisi dettagliata, attraverso una rappresentazione a griglia del parlato di un PNN, dà la possibilità al docente di individuare le ipotesi del parlante e va, pertanto, valorizzata (Pallotti 2005).

Contesti e processi sono anche alla base della trattazione di tutte le abilità linguistiche, quelle dell'oralità (ascolto e parlato) e quelle della scrittura (scrittura e lettura), analizzate nella loro reciproca interazione.

La prima abilità affrontata è quella dell'ascolto (cap. 2), presentata, nei contesti L1 e L2, sia nella sua componente fisico-uditiva sia in quella cognitiva. L'ascolto è visto nella sua interazione con le altre abilità, a cominciare dal parlato: le due abilità, così strettamente interagenti, sono caratterizzate da una profonda asimmetria. Anzitutto, l'ascolto è un'abilità primaria rispetto al parlato (si pensi al fatto che l'apparato

uditivo è adibito alla sola funzione dell'ascolto mentre quello fonatorio ha altre funzioni primarie, come il parlare e il respirare); in secondo luogo l'ascolto è un'abilità non osservabile come il parlato. Alla descrizione del processo di ascolto, presentato attraverso una descrizione dell'apparato uditivo e delle caratteristiche acustiche del suono (altezza, durata, ritmo e intensità), segue una riflessione sul processo di decodifica e di comprensione, processo nel quale entrano in giochi i fattori contestuali e le conoscenze pregresse: l'orecchio umano, pur essendo in grado di distinguere e decodificare un numero elevato di suoni, individua piuttosto precocemente quali suoni (foni) sono distintivi (fonemi) nel proprio sistema linguistico. Se nell'acquisizione della L1 tale processo di distinzione avviene precocemente e in modo naturale, in L2 avviene spesso che "ascoltiamo la lingua con l'orecchio di un'altra lingua" (Cutler 2000), cioè della L1 e questo rallenta il riconoscimento dei suoni. Naturalmente, l'aspetto fonologico è solo una parte del processo di decodifica e di comprensione. Gli altri elementi coinvolti, come le informazioni lessicali, il contesto situazionale e le conoscenze enciclopediche, sono attivati negli ascoltatori attraverso percorsi, definiti di *top-down* e *bottom-up*, in continua interazione tra loro, come viene sottolineato anche nel capitolo dedicato alla lettura scritto da Fiorenza. Sebbene, come osservato da De Mauro (1994), le parole che designano l'ascolto sono meno definite di quelle relative al parlato, si possono individuare diversi tipi di ascolto, a seconda delle situazioni e degli obiettivi. Elisabetta Bonvino li passa in rassegna ancora una volta a partire da situazioni reali, come l'ascolto in stand by, o in modalità di attesa, che facciamo in modo involontario senza prestare attenzione, per esempio, in autobus, oppure l'ascolto attento che facciamo durante una lezione. Una tabella (tabella 2.2) ne elenca i diversi tipi a seconda degli obiettivi e delle situazioni. Conoscere le diverse strategie attivate nel processo di ascolto e comprensione è fondamentale per proporre attività didattiche in grado di favorire un maggiore sviluppo di quest'abilità. L'analisi delle caratteristiche dei

diversi tipi di ascolto consente all'autrice di individuare pratiche didattiche che ne favoriscano lo sviluppo: attività di preascolto, che favoriscono l'individuazione della situazione di riferimento, attività di ascolti differenziati in base allo scopo, esplicitazione delle strategie metacognitive (attraverso il questionario MALQ, *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire*), che invita l'apprendente a riflettere sulle strategie messe in atto nel processo di ascolto e comprensione, promuovendo quindi una maggiore consapevolezza del proprio processo individuale e, di conseguenza, una maggiore autonomia, elemento fondamentale nell'apprendimento.

Come si diceva, nel capitolo dedicato all'ascolto ci si sofferma più volte sul legame tra ascolto e parlato. E proprio al parlato è dedicato il terzo capitolo. Il parlato è affrontato anzitutto nei termini propriamente fisici con un'accurata descrizione dell'apparato fonatorio. Del parlato si analizzano poi i tratti prosodici, come l'altezza, la durata, l'intensità. Anche in questo caso i materiali di cui si correda il testo consentono al lettore di sentire e di vedere attraverso uno spettrogramma come una stessa frase possa avere valore enunciativo diverso proprio grazie all'andamento melodico dell'enunciato (si fa l'esempio di "apri la porta" con valore di richiesta, comando, concessione). Il parlato è poi messo in relazione con lo scritto. Se ne individuano da un lato le differenze fondamentali (tipo di canale, dipendenza dal contesto e presenza o assenza di pianificazione; tabella 3.1) e dall'altro le sovrapposizioni e le situazioni intermedie che sono più frequenti nell'era digitale (si pensi a un messaggio *whatsapp* scritto al quale si risponde con un messaggio vocale). Le caratteristiche tipiche del parlato, come la non linearità e le disfluenze, le ripetizioni e la ridondanza, sono rese evidenti dalle rappresentazioni in griglie sul modello di Blanche-Benveniste (1990), che rendono visibile il processo di produzione e, aggiungendo l'asse paradigmatico a quello sintagmatico, consentono di analizzare le specificità del testo orale senza rinunciare alla linearità del testo scritto. Lo sviluppo dell'abilità del parlato è affrontato prima in L1 e

poi in L2. Quanto alla L1 si sottolinea come lo sviluppo del linguaggio prende avvio nell'ultimo trimestre di gravidanza, quando il feto comincia ad avere la capacità di riconoscere gli stimoli uditivi provenienti dall'esterno, come mostrato in uno studio di DeCasper et al. (1994) sulle percezioni uditive dei feti a partire dal battito cardiaco. Lo sviluppo del parlato è poi affrontato a partire dall'interazione con gli adulti. In questa fase dello sviluppo una grande importanza hanno i fattori intonativi e il cosiddetto baby talk, un tipo di linguaggio che ha caratteristiche comuni in diverse lingue del mondo e che concorre allo sviluppo della socializzazione del bambino. La fase più propriamente produttiva del bambino è affrontata nelle sue diverse fasi, dalla lallazione, che in genere avviene verso i sei mesi, fino a uno sviluppo comparabile a quello di un adulto (verso i 10 anni). Quanto allo sviluppo dell'abilità produttiva del parlato in L2 se ne evidenziano anzitutto i tratti prosodici, con il confronto attraverso un'analisi spettroacustica dell'intonazione di un PN e di un PNN. Molto interessante è anche questa volta il confronto tra la produzione orale di un PN con quella di un PNN. Tale confronto, reso visivamente chiaro dalla rappresentazione in griglie, consente alcune considerazioni di rilievo: anzitutto, le disfluenze che in genere sembrano attribuibili a una scarsa competenza della L2 sono talvolta attribuibili semplicemente alle caratteristiche della produzione orale. Dal confronto, infatti, emerge che alcuni elementi di organizzazione testuale sono tipici dell'oralità e non possono essere visti come segnali di una minore o maggiore competenza in L2. Diverso è, invece, il caso dell'interlingua, segnalata dal prevalere di parole contenute, assenza di ausiliari, scarsa flessione del verbo. Attraverso l'analisi dell'interazione tra un PN e un PNN, si evidenziano poi le strategie messe in campo per raggiungere l'intento comunicativo. La dimensione contestuale e pragmatica e la conoscenza delle sequenze acquisizionali di una lingua consentono all'autrice di trarre alcune conclusioni sulla didattica del parlato in L2: la prospettiva della natura sociale dell'apprendente e della comunicazione linguistica come

agire sociale impone una didattica che prenda in considerazione i contesti reali e che proponga attività che siano verosimili e che diano importanza alle diverse sequenze dell'acquisizione linguistica, a partire dall'importanza delle formule.

Il capitolo dedicato alla scrittura parte da una prima macrodistinzione tra la scrittura come prodotto e la scrittura come processo. La scrittura intesa come prodotto viene presentata anzitutto in termini storici, con una disamina dei tipi di scrittura che si sono affermati nel corso del tempo. Si parla, pertanto, dei sistemi di scrittura che a partire dall'alfabeto fenicio hanno visto l'affermarsi dell'alfabeto greco e poi di quello etrusco, che a loro volta hanno dato origine all'alfabeto latino, che attualmente è il sistema di scrittura più diffuso al mondo. Relativamente agli alfabeti fonologici l'autore fa notare come non sempre il grafema corrisponda con il fonema secondo un tipo di corrispondenza uno a uno, fatta eccezione per l'*International Phonetic Alphabet* (IPA), creato *ad hoc* dai linguisti. D'altra parte vengono passati in rassegna i sistemi non fonologici come i pittogrammi ("nei quali le unità grafiche corrispondono a un'immagine chiaramente identificabile con entità esistenti"; p. 144), come i segnali stradali e gli ideogrammi, caratterizzati da una maggiore astrazione, come il sistema di scrittura egizio basato sui geroglifici. Relativamente alla scrittura come prodotto vengono analizzati anche i supporti e i mezzi fisici della scrittura oltre che l'orientamento grafico. Infine, della scrittura intesa come prodotto si analizza il testo, dal punto di vista della linguistica testuale e pragmatica, con riferimenti alla coesione, alla coerenza e alla progressione tematica da un lato e alla presenza di presupposizioni e implicazioni che il lettore è chiamato a ricostruire dall'altro. Anche in questo caso un box invita il lettore a riflettere sulla redazione di testi diversi e in particolare sul reperimento delle informazioni e sull'organizzazione del testo. A questo box, che presenta materiali online, è associato anche il box successivo in cui il lettore è invitato alla (auto)osservazione del processo di scrittura, secondo la tecnica del

Think Aloud Protocol di Hayes & Flower (1981). Questa parte del capitolo, dedicata alla scrittura in quanto processo, mostra come la redazione di un testo dipenda in primo luogo dalla spinta comunicativa, dall'obiettivo e dal destinatario e che, attraverso l'osservazione del processo di scrittura si possono individuare, soprattutto negli scrittori esperti, fasi comuni: la pianificazione, la stesura e la revisione. La verbalizzazione del processo, nell'evidenziare le strategie messe in campo dagli scriventi, come la pianificazione e le scelte lessicali, si rivela uno strumento molto efficace a fini didattici, sia per il docente sia per l'apprendente che può così osservare ed eventualmente intervenire sul processo stesso di redazione. Dopo aver analizzato la scrittura in quanto prodotto e in quanto processo, il capitolo si sofferma sulle caratteristiche della scrittura in L1 e in L2, soffermandosi sul rapporto tra fonologia e grafia, che nei casi in cui non ci sia trasparenza fonologica costituisce un primo ostacolo per l'apprendente anche in contesti L1. In effetti, in linea con Voghera (2017), si può sostenere che nessun individuo sia nativo nella modalità scritta della lingua. Per questo motivo la didattica della scrittura in L2 è in stretta correlazione con la didattica della scrittura in L1. Dal momento che la didattica deve tener conto tanto del prodotto quanto del processo di scrittura, l'autore conclude sostenendo l'importanza nella didattica della scrittura del feedback correttivo, che anche in questo caso, deve tener conto dei dati contestuali: mettendolo in relazione con diversi dati contestuali e con il naturale sviluppo dell'interlingua dell'apprendente (p. 180).

Il quinto capitolo riguarda la lettura. Il riferimento alla realtà che accompagna l'intero testo diventa in questo capitolo un riferimento all'*hic et nunc* della lettura del testo stesso. È a partire da questo riferimento che viene proposta una riflessione teorica sulla complessità poliedrica della lettura e della comprensione (De Mauro 2009): "se chiedessimo a venti ipotetici lettori di riferire quanto compreso (di questo volume, ndA) avremmo probabilmente venti risposte diverse" (p. 182). Il riferimento all'agire quotidiano è presentato subito anche per mo-

strare come possiamo avere diversi tipi e attivare diverse strategie di lettura a seconda dell'obiettivo: se cerchiamo il modo di cambiare il filtro per l'aspirapolvere e consultiamo un foglietto di istruzioni in cui non ci sia la nostra lingua materna, scrive l'autrice, pratichiamo una lettura selettiva, chiamata *skimming* e probabilmente cerchiamo la lingua più prossima alla nostra, (per esempio lo spagnolo nel caso di un parlante nativo italiano; è chiaro qui il riferimento all'approccio dell'intercomprensione per il quale si veda Bonvino & Garbarino 2022). Dopo essersi concentrata sugli aspetti neurali (legati all'evoluzione della specie e a quello che potrebbe essere considerato una sorta di riciclaggio neuronale del nostro cervello, come sostenuto da Dehaene 2009: 167) e sulla rilevanza sociale della lettura, intesa come strumento di realizzazione personale e sociale degli individui, l'autrice si sofferma sulla lettura come processo, individuandone alcune fasi fondamentali, la percezione, la decodifica e la comprensione, che coinvolgono diverse abilità: visive, linguistiche, cognitive. Tali abilità interagiscono tra loro per dare avvio a quei processi di *bottom-up* e *top-down* che consentono la comprensione di un testo. Oltre ai processi, che sono automatici, il lettore ricorre anche a strategie di lettura, che sono invece intenzionali e che possono essere di diverso tipo: cognitive, metacognitive e socioaffettive. Tali strategie risultano più o meno efficaci a seconda di quanto il lettore sia in grado di sceglierle e adattarle al proprio scopo (p. 196). Anche il capitolo di Fiorenza si caratterizza per l'importanza data al ruolo svolto dal lettore. Dal momento che, seguendo la *Mental Effort Hypothesis* di Schmidt (1992), "una parola inferita ha maggiori possibilità di essere ricordata rispetto a una fornita dall'insegnante", la partecipazione attiva del lettore, con il suo grado di attenzione e motivazione, con le sue conoscenze pregresse, i suoi scopi e la sua capacità di mobilitare strategie efficaci, diventa di primaria importanza nel processo di comprensione e nello studio di tale processo.

La lettura in L1 viene poi messa in relazione con la lettura in L2. In linea con quanto

sostenuto da Pozzo (2016), le difficoltà maggiori per il lettore in L2 sono quelle che caratterizzano il cosiddetto lettore inesperto, anche della L1: concentrarsi sulla decodifica dei segni grafici; non sapere di sapere; non sfruttare elementi essenziali alla comprensione, come titoli, sottotitoli e caratteri tipografici diversi; non essere in grado di fare ipotesi sul testo; non riuscire a capire che cosa non si capisce; non saper attivare strategie compensative. Dal momento che il contesto di lettura nella società contemporanea è quello del web, l'autrice si sofferma anche su questa tipologia di lettura, fatta di contenuti multimediali, video con sottotitoli, traduttori online. Del digitale se ne evidenziano limiti e vantaggi: da un lato la quantità e la varietà dei testi disponibili online possono favorire la lettura in L2 ma dall'altro proprio il sovraccarico informativo e la non linearità dei testi possono andare a discapito dell'attenzione e quindi dell'apprendimento. Ne deriva una riflessione di tipo didattico, a partire dall'importanza che i docenti siano in grado di provvedere anche alla *digital literacy*. Ma, di là dai contesti digitali, le riflessioni sulla didattica della lettura in L2 si basano, così come per l'ascolto, sul riconoscimento dei diversi tipi di lettura a seconda dello scopo. In linea con Colombo (2002), l'autrice elenca quattro tipi di lettura: lettura selettiva (o *scanning*), lettura orientativa (o *skimming*), lettura globale (o estensiva), lettura approfondita (o analitica). Le attività didattiche per la lettura in L2 sono caratterizzate spesso da:

attività di pre-lettura (brainstorming, spidergram, accoppiamento parole-immagini, lettura di titolo e sottotitolo, esplorazione delle parole chiave);

attività durante la lettura: caccia all'errore, cloze, ricomposizione del testo, sottolineatura di parti di testo; assegnazione di un titolo per ogni parte del testo; lettura ad alta voce; *think aloud*;

attività dopo la lettura: domande aperte; domande chiuse; compilazione di griglie; esercizi di abbinamento.

Infine la lettura può intersecarsi con altre abilità. È l'argomento affrontato nel paragrafo

“interazioni” in cui l’autrice si sofferma sui diversi modi in cui possono essere elaborate le informazioni apprese da un testo scritto: riassunto, parafrasi, presentazione orale.

In conclusione, si può dire che il testo *Agire in L2* è un testo che costituisce, come si è detto in partenza, una cerniera (non sarà un caso che proprio una cerniera sia raffigurata in copertina) tra teorie e pratiche linguistiche, tra linguistica e didattica delle lingue e tra didattica delle lingue e agire quotidiano. Il testo può essere uno strumento di grande utilità per gli studenti universitari, per i docenti di lingue e per tutti coloro che intendono occuparsi di educazione linguistica. L’importanza data alla variazione linguistica, alla valorizzazione dell’intero repertorio linguistico ed enciclopedico degli apprendenti, oltre che la continua riflessione sulle diverse abilità intese come processi prima ancora che come prodotti costituiscono, a mio avviso, una prospettiva nuova e necessaria per la promozione di una educazione linguistica plurilingue. Infine, ma non meno importante, la chiarezza espositiva fa di questo testo una lettura agevole anche per i non specialisti. Ci si augura, per il futuro, che questo volume sia seguito da ricerche e materiali didattici da proporre anche nelle scuole.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Blanche-Benveniste, Claire. 1990. Un modèle d’analyse syntaxique «en grille» pour les productions orales, *Annuario de Psicologia* 47, pp. 11-28.
- Bonvino, Elisabetta & Garbarino, Sandra. 2022. *Intercomprensione*, Bologna, Caissa.
- Colombo, Adriano. 2002. *Leggere. Capire e non capire*, Bologna, Zanichelli.
- Cutler, Anne. 2000. Listening to a second language through the ears of a first, *Interpreting*, 5, 1, 2000, pp.1-23.
- De Mauro, Tullio. 1994. *Capire le parole*, Roma-Bari, Laterza.
- De Mauro, Tullio. 2009. Prefazione, in L. Lumbelli, *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Roma-Bari, Laterza, pp. 5-9.
- DeCasper, Anthony et al.. 1994. Fetal reaction to recurrent maternal speech, *Infant Behavior & Development*, 17, pp. 159-164.
- Dehaene, Stanislas. 2009. *I neuroni della lettura*, Milano, Raffaello Cortina.
- Hayes, John R. & Flower, Linda. 1981. A Cognitive Process Theory of Writing, *College Composition and Communication*, 32, pp. 365-387.
- Giacalone, Anna & Ramat, Paolo (a cura di). 2003. *Verso l’italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci.
- Pallotti, Gabriele. 2005. *Imparare e insegnare l’italiano come seconda lingua. Un percorso di formazione*, Roma, Bonacci.
- Pozzo, Gabriella. 2016. I nodi della comprensione e il lettore competente. Leggere: le righe, tra le righe, oltre le righe, *LEND*, 4, XLV, pp. 18-38.
- Schimdt, Richard. 1992. Awareness and second language acquisition, *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, pp. 206-226.
- Voghera, Miriam. 2017. *Dal parlato alla grammatica*, Roma, Carocci.