



UNIVERSITÀ DEL PIEMONTE ORIENTALE

UNIVERSITÀ DEL PIEMONTE ORIENTALE  
DIPARTIMENTO DI STUDI UMANISTICI

Corso di Laurea Magistrale in Lingue, Culture e Turismo

Tesi di Laurea in Didattica delle Lingue

L'INGLESE IN AZIONE ALLA SCUOLA PRIMARIA.

UN'OSSERVAZIONE DELLE COMPETENZE PRAGMATICHE

IN ITALIANO E IN INGLESE

Relatrice: Prof.ssa Stefania Ferrari

Correlatrice: Prof.ssa Marina Castagneto

Candidata: Alessandra Zeppa

Matricola: 10014589

Anno Accademico 2022/2023

*“Se si è imparato ad imparare allora si è fatti per imparare”*

*Maria Montessori*

*Ai miei figli Jacopo e Lea,  
a mio marito Alessandro,  
e a tutta la mia grande famiglia per il sostegno e la pazienza.*

*Ai miei bambini delle classi 4 e 5A  
della scuola primaria "G.Lignana" di Tronzano V.  
Anno sc.2022/2023*

## INDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Abstract.....</b>  | <b>3</b>  |
| <b>Introduzione.....</b>  | <b>4</b>  |
| <b>Capitolo 1. L'insegnamento della pragmatica alla scuola primaria.....</b>                    | <b>6</b>  |
| 1.1 Insegnare l'inglese alla scuola primaria.....   | 6         |
| 1.2 L'insegnamento della pragmatica alla scuola primaria.....                                   | 10        |
| 1.2.1 La pragmatica nell'insegnamento delle lingue.....   | 15        |
| 1.3 La letteratura sulla pragmatica L2/LS giovani apprendenti.....                              | 16        |
| 1.4 La ricerca sulla pragmatica nella SLA e la teoria della socializzazione<br>linguistica..... | 21        |
| <b>Capitolo 2. Lo studio.....</b>   | <b>24</b> |
| 2.1. Gli obiettivi.....   | 24        |
| 2.2 Il contesto.....  | 26        |
| 2.3 L'analisi dei bisogni.....  | 27        |
| 2.4 Il protocollo di osservazione.....  | 28        |
| 2.5 Le modalità di somministrazione.....  | 28        |
| 2.6 I criteri per l'analisi.....  | 30        |
| <b>Capitolo 3. I Risultati.....</b>   | <b>32</b> |
| 3.1 Gli informanti.....   | 32        |
| 3.2 I risultati del questionario informativo.....   | 34        |
| 3.3 I risultati del questionario autovalutativo.....  | 40        |
| 3.4 Discussione dei risultati.....  | 43        |
| 3.5 Costruzione del Task.....   | 43        |
| 3.6 I role play.....  | 44        |
| 3.7 Gruppo post task.....   | 77        |
| 3.8 Autovalutazione.....  | 78        |
| 3.9 Confronto tra gruppi di studenti.....   | 78        |
| <b>Conclusioni.....</b>   | <b>81</b> |
| <b>Bibliografia.....</b>  | <b>85</b> |
| <b>Appendice I.....</b>   | <b>88</b> |
| <b>Appendice II.....</b>  | <b>90</b> |
| <b>Appendice III.....</b>   | <b>92</b> |
| <b>Appendice IV.....</b>  | <b>93</b> |
| <b>Appendice V.....</b>   | <b>97</b> |

## ABSTRACT

This research approaches the issue of L2 pragmatics, in the context of primary school, especially how 9-10 year old children manage and convey communicative acts towards peers and adults, applying pragmatic skills to them, through a role play game. The result of the research aims to offer useful materials to teachers or trainers to introduce new activities or teaching interventions for learners of this age group.

The classes involved in this project called "English in action at primary school" are the 4A and 5A classes of the primary school of a small village in Northern Italy. Class 4A is made up of 12 pupils, 4 girls and 8 boys respectively, while class 5A is larger, made up of 15 children, 6 girls and 9 boys respectively.

Pragmatics is considered as a transversal skill that L2 learners must know and acquire. The question arises spontaneously: how is pragmatic competence taught and transmitted? This is certainly a question that afflicts many teachers, which is why this study offers itself as an in-depth tool in this area.

In the next paragraphs, after a brief explanation of how pragmatics is taught in a FL course, it is presented the study which is the subject of this work, illustrating its main results. It concludes by discussing some useful results for research and teaching.

## INTRODUZIONE

This thesis investigates the use of English as a foreign language, with a focus on pragmatic competences in a primary school. Pragmatics studies how utterances have a meaning into different contexts; it is a specialized branch of sociolinguistics that emphasizes the relationship between language and its users. This competence implies the knowledge of social norms labeled socio-pragmatic components and linguistic forms linked to the expressions of linguistic acts in a certain culture.

A low level of proficiency in pragmatic might seem to be a lack of good manners and politeness: younger people employ politeness to mitigate an act, formulating the message carefully, therefore the speaker tends to be as indirect as possible and this strategy depends on the relationship between participants and on the purpose of the interaction. That is why pragmatics, in several situations, prove to be more useful than other linguistic aspects and even though the teaching prime goal is generally grammar, phonology and syntax, pragmatics can be defined as a key discipline to be taught since it gives learners the opportunity to perceive the difference between what people say and what they mean to say, or how to express it according to the circumstances. During the educational course in a foreign language, pragmatic competence is a fundamental element, nevertheless teaching socio-pragmatic norms is quite complicated because they don't follow a regular programme as grammatical rule, but they are variable and rely to the context.

The following research examines how children of a primary school use English in different situations, observing especially the expressions they use to invite a peer or an adult to their birthday party, giving them the indication to reach the birthday's party.

This investigation analyses the spoken and written language by assigning role-plays task to the participants, starting from a previous survey of self-evaluation about their level of communicative competence in English. They use the dialogic interaction as an oral activity, whereas the written production consists of the creation of a written invite: a detailed description of the situations is provided and learners are required to perform it. The teacher tests children use of variety of pragmatic norms, the number of turns in the interaction and the discourse phases used to maintain the communication in English LS. Moreover, she emphasizes how

socio-pragmatic factors of formality, informality and distance may influence the participants' selection of pragma-linguistic forms to express the communicative act that it is necessary for their performance. In every tasks she highlights the number of words and the structure of the speech act and the linguistic strategies that learners adopted, useful for a qualitative investigation.

Only few studies have been created on pragmatics, even less on children learners, in fact applies an operational approach to investigate the behavior of primary school learners, comparing various factors and different context with different interlocutors. Furthermore, despite pragmatics are being included in the educational program, teachers hardly have time to practise this essential discipline.

This study allows children to understand which are the grammatical, lexical and pragmatic competences that they should acquire in their first school years, in an English course. At this point, the teacher knows how to proceed with an appropriate educational work, leading all the students to the observation of linguistic strategies, to a consequent practical phase and to the development of competences.

This investigation is divided into three chapters. The first chapter introduces a brief overview of what it means teaching pragmatics in a primary school, including the description of the LS/LF literature pragmatics for young learners, the research on pragmatics in SLA and the theory of linguistic socialization. The second chapter, instead, explains the methodology applied on this research describing the goals, the context, the observation protocol used and the criteria exerted for this analysis. Finally, the third chapter analyses the results of the role-plays created by the English learners, comparing the communication channels involved and the two circumstances proposed: oral and written. In this section the author investigates the variations that appear in the opposed performances of the students, pointing out linguistic strategies applied, connected to the degree of formality or intimacy between interlocutors.

# CAPITOLO 1

## L'INSEGNAMENTO DELLA PRAGMATICA ALLA SCUOLA PRIMARIA

### 1.1 Insegnare l'inglese alla scuola primaria

Le *Indicazioni Nazionali per il Curricolo*, emesse con decreto 254/2012 del Ministro dell'educazione italiano sviluppano una certa consapevolezza in merito ai benefici dell'apprendimento delle lingue straniere nel sistema educativo a partire già dalla scuola dell'infanzia. Sebbene non sia ancora stata sviluppata una politica specifica, quest'ultime raccomandano l'uso degli strumenti multilinguistici, in modo da permettere al bambino di ricevere appropriate istruzioni, diventando così familiari con una lingua straniera, in una situazione naturale, conversazioni, vita quotidiana, per poi diventare consapevoli circa i differenti suoni, toni e significati<sup>1</sup>.

Attraverso un altro decreto Legislativo n. 59 del Ministro dell'Educazione, l'insegnamento della lingua inglese diventa obbligatorio in tutte le classi della scuola primaria, dal primo anno di frequenza, per incoraggiare lo sviluppo del plurilinguismo e per favorire una prospettiva interculturale. Infatti, l'obiettivo dell'insegnamento della lingua inglese nei cinque anni di primaria è quello di raggiungere il livello A1 del *Common European Framework of Reference for Languages* (QCER)<sup>2</sup>. Più recentemente è stato introdotto dalla Buona Scuola, legge 107 del 2015, anche il programma CLIL, che prevede un insegnamento interdisciplinare con altre materie oggetto di studio per contribuire ad ampliare il lessico nella LS.

L'apprendimento della lingua inglese, oltre alla lingua materna di scolarizzazione, permette all'alunno di sviluppare, come già affermato, una competenza plurilingue e pluriculturale e di acquisire i primi strumenti utili ad esercitare la cittadinanza attiva nel contesto in cui vive, anche oltre ai confini del territorio nazionale. Accostandosi a più lingue, l'alunno impara a riconoscere che esistono differenti sistemi linguistici e culturali, diventando consapevole della varietà di mezzi che ogni lingua offre per pensare, esprimersi e comunicare.

---

<sup>1</sup> Dong D. and Tan Y.,(2021)“characteristics of foreign language education in Italy and implications”, in Politeja N.73, *Europe and Asia- Political, Cultural and Economic Relations in Focus*, Ksiegaria Akademicka, pp 172-188, cit. p.175.

<sup>2</sup> Ivi,p. 176.

Uno dei compiti dell'insegnante è quello di valutare la capacità del bambino di impadronirsi di modelli di pronuncia e intonazione per attivare più naturalmente un sistema plurilingue. Tale processo integrerà elementi della nuova lingua nel sistema della lingua madre, della lingua di scolarizzazione e di eventuali altre lingue in possesso dell'alunno, ampliando e differenziando implicitamente le varie componenti linguistiche (fonetici, sintattici e semantici)<sup>3</sup>.

Nell'apprendimento della LS la motivazione nasce dalla naturale attitudine degli alunni a comunicare, socializzare, interagire e dalla loro naturale propensione a "fare con la lingua". L'insegnante alterna diverse strategie e attività: ad esempio proposte di canzoncine, filastrocche, giochi con i compagni, role play, consegne che richiedono risposte corporee a indicazioni verbali di lingua: introduce gradualmente delle attività che possono contribuire ad aumentare la motivazione, quali ad esempio l'analisi di materiali autentici (immagini, oggetti, testi), l'ascolto di storie e tradizioni di altri paesi, la partecipazione a progetti con scuole di altri paesi. L'alunno può così passare progressivamente da un'interazione centrata essenzialmente sui propri bisogni a una comunicazione attenta all'interlocutore fino a sviluppare competenze socio-relazionali adeguate a interlocutori e contesti diversi.

Di fatto, i traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria per la lingua inglese prevedono che l'alunno comprenda brevi messaggi orali e scritti relativi ad ambiti familiari, che sappia descrivere oralmente e per iscritto, in modo semplice, aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono ai bisogni immediati. Inoltre il discente deve essere in grado di interagire nel gioco; di comunicare in modo comprensibile, anche con espressioni e frasi memorizzate, in scambi di informazione semplici e di routine; svolgendo compiti secondo le indicazioni date in lingua straniera dall'insegnante e chiedendo eventualmente spiegazioni. Infine deve essere in grado di individuare alcuni elementi culturali e cogliere rapporti tra forme linguistiche e usi della lingua straniera.

L'insegnante si attiene dunque, agli *obiettivi di apprendimento*, che indicano in via propositiva, le conoscenze e le abilità funzionali al raggiungimento dei livelli di ascolto, lettura e scrittura così come riportato di seguito:

*Ascolto (comprensione orale):*

---

<sup>3</sup> Ministero dell'Istruzione e del Merito: [www.miur.gov.it](http://www.miur.gov.it) (05/09/2023).



- comprendere brevi dialoghi, istruzioni, espressioni e frasi di uso quotidiano se pronunciate chiaramente e identificare il tema generale di un discorso in cui si parla di argomenti conosciuti.
- comprendere brevi testi multimediali identificando parole chiave e il senso generale.

*Lettura (comprensione scritta):*

- Leggere e comprendere brevi e semplici testi, accompagnati preferibilmente da supporti visivi, cogliendo il loro significato globale e identificando parole e frasi familiari.

*Scrittura (produzione scritta):*

- Scrivere in forma comprensibile messaggi semplici e brevi per presentarsi, per fare gli auguri, per ringraziare o invitare qualcuno, per chiedere notizie o dare notizie.

Inoltre le linee guida auspicano che al termine di questo primo ciclo di studi, l'alunno sia anche in grado di effettuare una riflessione sulla lingua e sul suo apprendimento, osservando coppie di parole simili come suono, distinguendo il significato; osservando parole ed espressioni nei contesti d'uso e cogliendone i rapporti di significato; osservando la struttura delle frasi e mettendo in relazione costrutti e intenzioni comunicative; infine riconoscendo che cosa si è imparato e che cosa si deve imparare<sup>4</sup>.

Negli ultimi decenni, in molti Paesi dell'Unione Europea (European Commission, 2011; OECD,2013) coinvolti nell'insegnamento dell'inglese come lingua straniera nella scuola primaria, si è sviluppata un'attenzione particolare alle questioni curriculari e a come si deve insegnare una seconda lingua in modo efficace. Questo richiede una competenza specifica degli insegnanti nella progettazione del curricolo, che deve essere curata con attenzione e rigore metodologico sia nella formazione iniziale sia in quella in servizio<sup>5</sup>. Secondo quanto previsto dagli Ordinamenti scolastici italiani, dette competenze, contenute nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo* (MIUR, 2012), rappresentano il curricolo nazionale che

---

<sup>4</sup> Ministero dell'Istruzione e del Merito [www.miur.gov.it](http://www.miur.gov.it) (05/09/2023).

<sup>5</sup> Capperucci D.,(2017) "insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria: strumenti per la progettazione curricolare", *giornale italiano della Ricerca Educativa*- ISSN 2038-9736, pp 175-194,p.176.

tutte le scuole del primo ciclo sono chiamate ad attuare e pertanto costituiscono un punto di riferimento costante per la progettazione degli interventi didattici<sup>6</sup>.

Per fare in modo che l'apprendimento dell'inglese diventi un'attività formativa, è necessario che l'insegnamento dell'inglese non sia un evento episodico, frammentato, scollegato dal resto del curriculum, ma è fondamentale che esso sia progettato con le altre discipline e sviluppato rispetto alla progressione delle conoscenze e delle competenze da maturare nel passaggio da un ordine di scuola all'altro<sup>7</sup>. Entrando più nello specifico, per quanto riguarda il rapporto tra lingua inglese e lingua madre, particolare cura deve essere destinata fin dalla classe prima alle differenze fonologiche e di pronuncia, affinché non si generino difficoltà nella comprensione e nella produzione orale, l'insegnante deve dunque stimolare la capacità del bambino di appropriarsi spontaneamente di molteplici modelli di pronuncia e intonazione per attivare nel modo più naturale possibile un sistema plurilingue.

Sul piano metodologico è opportuno privilegiare un approccio comunicativo all'apprendimento della lingua inglese, anche in virtù dei diversi sistemi di codifica dei fonemi in grafemi esistenti tra la lingua inglese e la lingua italiana<sup>8</sup>. A livello di scuola primaria è sconsigliato un approccio allo studio dell'inglese di tipo grammaticale, che oltre a compromettere la motivazione del bambino, potrebbe generare confusione tra sistemi linguistico-grammaticali e sintattici molto diversi. In seguito a quanto sopra menzionato, secondo le Indicazioni Nazionali, le competenze da perseguire sono indicate nei cosiddetti *obiettivi di apprendimento* precedentemente elencati.

In sintesi, quello che si cerca di privilegiare e di promuovere nell'insegnamento della lingua inglese, è un ruolo attivo e partecipativo dell'alunno in quanto *agente comunicativo*, piuttosto che la predisposizione di stimoli esterni dettati dall'ambiente o dagli insegnanti, puntando sullo sviluppo di competenze comunicative attraverso l'interazione con gli altri e la partecipazione ad attività cooperative. L'insegnante in questo caso ha il compito di pianificare e modellare le esperienze linguistiche del bambino, affinché queste si trasformino in esperienze

---

<sup>6</sup> Ivi, p.177.

<sup>7</sup> Ivi, p.178.

<sup>8</sup> Ivi, p.179.

autentiche di apprendimento dove la lingua funge da mezzo per realizzare nuove interazioni e acquisire ulteriori conoscenze e competenze<sup>9</sup>.

Per fare questo è necessario che lo sviluppo delle abilità di base sia realizzato grazie ad attività didattiche ben progettate e definite dall'insegnante, ma al contempo capaci di lasciare spazio alla creatività del bambino, alla dimensione ludica, all'interazione e allo scambio con i compagni. Sarà compito del docente monitorare attraverso strumenti strutturati e non, tutti questi aspetti del processo formativo dei discenti, intervenendo con feedback mirati con lo scopo di rafforzare elementi fonologici, morfologici, pragmatici e sociolinguistici. In questo senso, già molto precocemente i discenti sono in grado di riconoscere alcune differenze linguistiche, ortografiche e morfosintattiche esistenti tra lingua madre e la lingua inglese e proprio a partire dalle loro domande possono prendere avvio attività che mettono a confronto peculiarità di diversi sistemi linguistici<sup>10</sup>. Quindi il compito del docente di lingua inglese, oltre ad impartire il sapere per la LS, è quello di armonizzare tale sapere, competenze di base, competenze chiave di cittadinanza, strategie didattiche e strumenti di valutazione, il tutto in funzione della maturazione di apprendimenti che diventano sempre più complessi.

## **1.2 L'insegnamento della pragmatica alla scuola primaria**

Nella scuola italiana, fin dalle prime classi della primaria, i docenti di LS manifestano spesso preoccupazione per la qualità delle competenze d'uso orale della lingua da parte dei loro allievi, sia per gli studenti italofoeni, sia per bambini bilingui con una lingua familiare diversa dall'italiano o apprendenti di italiano L2. Capita, ad esempio, nell'interazione con gli insegnanti o con i pari, che l'impiego di espressioni o formule pragmaticamente inappropriate, oltre a limitare il raggiungimento dello scopo comunicativo che si era prefissato il parlante, porti a giudizi stereotipati sul singolo allievo, quando italofono, o addirittura sulla comunità di provenienza, quando non italofono. Risulta pertanto importante, nell'ambito dell'insegnamento della LS, promuovere la diffusione di pratiche didattiche capaci di sostenere lo

---

<sup>9</sup> Capperucci D., (2017) "insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria: strumenti per la progettazione curricolare", *giornale italiano della Ricerca Educativa*- ISSN 2038-9736, pp 175-194: p.183.

<sup>10</sup> Ivi, p.187.

sviluppo delle abilità pragmatiche, integrandole alle altre competenze linguistiche, già oggetto di intervento didattico nelle ore dedicate alla lingua italiana<sup>11</sup>.

D'altronde, chi si occupa di insegnamento di LS sa bene che imparare una lingua, sia essa L1 o L2, non significa solo acquisire lessico e grammatica, ma anche sviluppare quella serie di abilità che permettono di mettere in relazione parole e contesto comunicativo, guidando il parlante sia nella scelta delle formulazioni linguistiche più adatte alle specifiche situazioni sia nell'interpretazione delle eventuali sfumature di senso o dei significati impliciti delle parole usate<sup>12</sup>.

I diritti e i doveri degli insegnanti e degli studenti, e le attività ad essi associati, sono sintetizzati nel modello interazionale di base dell'insegnamento tradizionale frontale - il (famigerato) scambio pedagogico di sollecitazione (da parte dell'insegnante) - risposta (da parte di uno studente) - feedback (da parte dell'insegnante). Lo scenario tradizionale è coerente con un modello di insegnamento di trasmissione della conoscenza, secondo il quale l'insegnante impartisce nuove informazioni agli studenti, li aiuta a elaborare tali informazioni e controlla se le nuove informazioni sono diventate parte della conoscenza degli studenti. Tali funzioni possono essere implementate attraverso una gamma molto limitata di atti comunicativi.

Se mettiamo in relazione le azioni comunicative del discorso in classe di lingua tradizionale con la competenza pragmatica di cui i parlanti non nativi hanno bisogno per comunicare nel mondo esterno, diventa immediatamente ovvio che la classe di lingua nel suo formato consueto non offre agli studenti ciò di cui hanno bisogno, non in termini di input dell'insegnante, né in termini di uso produttivo della lingua da parte degli studenti. In un confronto tra l'insegnamento frontale e il lavoro in piccoli gruppi, sicuramente la partecipazione degli studenti aumenta drammaticamente nelle attività incentrate sullo studente stesso. È importante sottolineare che le attività incentrate sullo studente fanno molto più che estendere semplicemente il tempo di conversazione dei discenti: danno loro anche l'opportunità di praticare la gestione della conversazione, eseguire una gamma più ampia di atti comunicativi e interagire con altri discenti nel completamento di un compito<sup>13</sup>.

Nonostante la sua struttura unica, anche il discorso in classe con l'insegnante offre alcune opportunità di apprendimento pragmatico. Un'importante risorsa di

---

<sup>11</sup> Ferrari, Zanoni (2017), "Fare pragmatica nella scuola primaria: uno studio esplorativo sulle richieste", *Revista de Italianistica* XXXV, pp 1-25, cit. p.4.

<sup>12</sup> Ivi, p.3.

<sup>13</sup> Kasper G.(1997), "Can pragmatic competence be taught?", University of Hawai'i, pp1-16, cit. p.9.

apprendimento è la gestione della classe, perché in questa attività la lingua non funziona come oggetto di analisi e pratica ma come mezzo di comunicazione. Se la gestione della classe viene effettuata nella L1 degli studenti, essi perdono una preziosa opportunità per sperimentare la LS come un vero e proprio mezzo di comunicazione e di conseguenza di apprendere le *competenze pragmatiche* corrette proprie della lingua in oggetto.

Molti manuali utilizzati in classe e relativi alla scuola primaria si concentrano principalmente sul completamento di una serie di transazioni pianificate, come fare le presentazioni, comprare francobolli o cartoline all'ufficio postale, comprare vestiti in un grande magazzino, parlare al medico della nostra malattia e simili, con l'intento dunque di guidare l'apprendimento della competenza pragmatica indirettamente.

L'insegnamento della pragmatica, dunque non solo dovrebbe iniziare fin dalla scuola primaria, ma dovrebbe essere opportunamente integrato nella quotidianità dell'educazione linguistica, in un percorso in cui grammatica e pragmatica dialogano tra loro, dove le nozioni linguistiche vengono riprese nella pratica d'uso e, viceversa, a partire dall'uso della lingua si riattiva la riflessione grammaticale<sup>14</sup>.

La pragmatica occupa ormai un ruolo centrale accanto allo studio di altri aspetti della lingua come morfosintassi e lessico. Riconoscere un errore morfosintattico è abbastanza facile; individuare un uso linguistico pragmaticamente inappropriato può essere difficile persino per un insegnante di LS, specie se non insegna nella sua lingua nativa. Se le inadeguatezze pragmatiche non vengono colte come tali ma interpretate come manifestazioni del carattere, si possono generare incomprensioni e malintesi e la relazione può risultare compromessa. Per gli apprendenti di livello avanzato, il rischio è superiore rispetto ai principianti: i parlanti nativi di solito attribuiscono le divergenze dall'uso convenzionale della lingua a tendenze caratteriali invece che a fattori di conoscenza linguistica. In merito a quanto menzionato fino ad ora, è quindi opportuno fare oggetto di insegnamento gli aspetti pragmatici della lingua obiettivo già a partire dal primo ciclo di studi.

Un'altra ragione in merito alla dimensione pragmatica del linguaggio è la difficoltà di acquisire spontaneamente la competenza pragmatica della LS. Diverse ricerche dimostrano, che gli apprendenti a cui non viene offerto nessun insegnamento della pragmatica della LS tendono ad avere problemi ad usare la LS in modo

---

<sup>14</sup> Ferrari, Zanoni (2017), "Fare pragmatica nella scuola primaria: uno studio esplorativo sulle richieste", *Revista de Italianistica XXXV* pp 1-25, cit. p.4.

consono al contesto comunicativo, anche in immersione linguistiche. Da un lato, l'insegnamento della pragmatica offre diversi vantaggi all'apprendente di una LS, dall'altro pone difficoltà maggiori e richiede metodologie specifiche. Per l'insegnante il punto di riferimento nella lingua di arrivo è generalmente chiaro.

Quando ci si occupa di insegnamento della pragmatica, il riferimento alla regola è una questione molto più delicata e complessa: di fronte a un uso inappropriato, non è possibile fornire all'apprendente un'unica alternativa corretta<sup>15</sup>. Per fare un esempio, ogni insegnante sarebbe in grado di dire come si alternano i tempi verbali dell'indicativo in italiano, ma forse non di spiegare come si fa una protesta o un complimento, perché i modi sono tanti quanti sono i contesti in cui ci si può trovare a compiere questi due atti linguistici<sup>16</sup>. In altre parole, quando si analizzano i progressi di un apprendente nello sviluppo della capacità di agire con le parole in LS dobbiamo essere consapevoli del fatto che una produzione divergente da quella dei parlanti nativi potrebbe anche non essere il segnale di un'acquisizione incompleta o di un insegnamento improduttivo, ma semplicemente il frutto di una scelta dell'apprendente stesso<sup>17</sup>.

Alla problematica dell'individuazione di uno standard, nel caso della valutazione pragmatica si aggiungono poi altre complessità, come quella di trovare una definizione misurabile del costrutto *competenza pragmatica* e delle sue sottocomponenti, o quella di presentare in modo sufficientemente dettagliato il contesto situazionale e conversazionale nel momento in cui si vogliono elicitarle le competenze acquisite dal discente<sup>18</sup>.

Il linguaggio infatti è uno strumento usato sia da adulti sia da bambini per agire ed esplorare il mondo sociale, per creare, sviluppare e stringere relazioni sociali, ma anche per impegnarsi in altre magnifiche attività culturali. Lo sviluppo della *competenza pragmatica* include perciò nei bambini l'acquisizione delle competenze comunicative e consiste nell'imparare come usare la lingua, come comunicare e comprendere gli altri locutori in maniera appropriata ed effettiva, ampliando la gamma di contesti e attività sociali e assumendo ruoli sociali sempre

---

<sup>15</sup> Ferrari, Nuzzo, Zanoni,(2016) “Sviluppare le competenze pragmatiche in L2 in rete: problemi teorici e soluzioni pratiche nella progettazione dell'ambiente multimediale LIRA”, in *Interdisciplinarietà e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*, CeSLiC, pp 5-20,cit. pp.5,6,7.

<sup>16</sup> Ivi, p.7.

<sup>17</sup> Ibidem.

<sup>18</sup> Ibidem.

più complessi. Le abilità pragmatiche di base emergono in tenera età, ma esse vengono raffinate e sviluppate, nel tempo, durante il periodo della preadolescenza e adolescenza vera e propria, permettendo in questo modo, al bambino di impegnarsi in una gamma sempre più ampia di attività sociali, e di diventare membro a pieno titolo della cultura e della società. Sicuramente, l'acquisizione delle competenze comunicative dei bambini ha un'implicazione sociale ed educativa cruciale<sup>19</sup>.

Per quanto riguarda la didattica nella scuola primaria, sia i testi scolastici per la classe curricolare che i manuali di LS per le attività laboratoriali, si occupano principalmente di insegnamento di lessico e grammatica. La riflessione linguistica in L1, allo stesso modo, oltre a essere dedicata principalmente alla lingua scritta, con le abilità del parlato di rado contemplate nell'insegnamento in aula, è intesa quasi esclusivamente come analisi grammaticale, logica e del periodo. Ne consegue che, per assenza di stimoli provenienti dai materiali in uso, difficilmente il docente addestra gli allievi, in maniera consapevole e sistematica, a fare cose con le parole. L'insegnante che vuole far spazio alla pragmatica nell'ora di L2 si trova nella condizione di dover individuare, senza poter far affidamento su indicazioni precise provenienti, appunto, dai sussidi didattici, strategie pedagogiche specifiche che permettono una fluida integrazione tra insegnamento di lessico, grammatica e sviluppo delle competenze pragmatiche, oltre che di dover offrire stimoli adeguati per una ricchezza di contesti comunicativi in cui sia possibile sperimentare la variazione linguistica rispetto agli usi orali e scritti della lingua.

Una proposta potrebbe essere quella di fornire ai docenti di LS la possibilità di accedere ed attingere direttamente a corpora di dati autentici e adeguati per il livello dei bambini durante il ciclo di studi della scuola primaria, oltre che la dotazione di guide che propongono diverse attività di *role play*, per permettere ai bambini di fingere di essere qualcun'altro e quindi di immergersi nelle situazioni, favorendo così l'acquisizione della *competenza pragmatica*. I bambini alla scuola primaria amano fingere di possedere un'altra identità per un breve periodo (ricordiamo che il gioco di finzione è uno delle prime attività che già in tenera età essi apprendono), la metodologia di insegnamento della lingua inglese è infatti ricca di esercizi di *role play* e tecniche di drammatizzazione, che oltre a permettere la memorizzazione di piccoli segmenti linguistici, possono agevolare l'acquisizione

---

<sup>19</sup> Cekaite A.,(2012)“ *Child Pragmatic Development*”, Linköping University, pp 2-7, p 1.

della *competenza pragmatica*. Nell'ultimo ventennio il tema dell'insegnabilità della pragmatica della lingua non materna è stato oggetto di dibattito a tal punto che chi si occupa di ricerca in campo della pragmatica sembra ormai concordare sul fatto che essa non solo può, ma deve essere insegnata e che, anzi deve avere un posto centrale nei sillabi<sup>20</sup>.

In conclusione, ciò che l'insegnante dice o non dice e come lo dice invia messaggi impliciti sullo status e sul ruolo degli studenti in classe, sui loro diritti e doveri, su ciò che è o non è apprezzato o creduto e/o su quali tipi di comportamenti sono o non sono accettabili. Pertanto, è meglio essere consapevoli dei nostri valori e delle nostre convinzioni riguardanti la natura della lingua, l'acquisizione della lingua e gli studenti di lingua a cui si insegna<sup>21</sup>. D'altra parte, per acquisire la *competenza pragmatica*, i parlanti hanno bisogno di prestare attenzione alle forme pragmlinguisticamente rilevanti e alle condizioni sociali di occorrenza<sup>22</sup>.

### 1.2.1 La pragmatica nell'insegnamento delle lingue

Nell'insegnamento delle lingue dunque ci si preoccupa molto della correttezza formale e poco dell'adeguatezza comunicativa, cioè del rispetto delle norme pragmatiche, condivise dalla comunità linguistica, che garantiscono l'efficacia di qualsiasi atto comunicativo. Le regole pragmatiche della comunicazione non sono affatto secondarie rispetto alla globale competenza linguistico-comunicativa di un discente, intesa appunto come la capacità di assumere comportamenti verbali corretti ed efficaci nelle diverse circostanze comunicative<sup>23</sup>.

Tuttavia, nell'insegnamento delle lingue si tendono a proporre, specie nell'ambito della riflessione metalinguistica, attività scollegate dai contesti pragmatici, frasi, parole e forme sospese nel vuoto delle realtà comunicative. Sarebbe

---

<sup>20</sup> Paternostro G. e Pellitteri A.,(2014) "Insegnare la pragmatica della L2 nella L2.Problemi teorici e suggerimenti metodologici", in A. Arcuri, Mocciano E (a cura di), *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna.* (pp. 285-313). Palermo : Scuola di lingua italiana per Stranieri - Dipartimento di Scienze Umanistiche - Università di Palermo, pp.290-299, p.290.

<sup>21</sup> Alcón S. and Martínez F. A.(2008), "*Investigating Pragmatic in Foreign language learning, Teaching and Testing*", Routledge, Toronto, pp 1-279,p.37.

<sup>22</sup> Paternostro G. e Pellitteri A.,(2014) "Insegnare la pragmatica della L2 nella L2.Problemi teorici e suggerimenti metodologici", in A. Arcuri, Mocciano E (a cura di), *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna.* (pp. 285-313). Palermo : Scuola di lingua italiana per Stranieri - Dipartimento di Scienze Umanistiche - Università di Palermo,pp.290-299, p.296.

<sup>23</sup> Peccianti C. (2017), "Salutare, ringraziare, scusarsi: la comunicazione e le regole pragmatiche", in *Giunti Scuola*, pp.1-3,p.1.



invece opportuno impostare corsi e percorsi di LS dando agli apprendenti consapevolezza delle caratteristiche degli eventi linguistico-comunicativi, che si manifestano in atti comunicativi, facendoli riflettere e lavorare sulla loro gestione<sup>24</sup>.

Infatti, in classe, il lavoro sugli aspetti pragmatici deve essere naturalmente condotto in modo graduale, secondo l'età degli alunni e il loro livello di competenza linguistica, proponendo attività riflessive su un paio di elementi alla volta fra quelli riguardanti l'evento comunicativo. E' certamente più agevole progettare attività didattiche che si basano esclusivamente sull'analisi di materiali linguistici autentici o semi-autentici in cui gli studenti possono affinare le loro abilità di ricezione, migliorando in tal modo la loro capacità di comprendere e apprezzare le scelte linguistiche e le relative norme socio culturali contenute nei comportamenti dei loro interlocutori<sup>25</sup>.

Molto più complessa si presenta invece la pratica di abilità di produzione, dove gli studenti vengono incoraggiati a mettersi alla prova, in contesti di interazione autentica; in questo senso l'intervento didattico riveste più il carattere di supporto e preparazione alle esperienze comunicative attraverso le quali si misura nel tempo la sensibilità pragmatica, la quale costituisce il cuore dell'apprendimento di una LS<sup>26</sup>.

In sintesi, l'insegnamento/apprendimento di una lingua può e deve farsi carico di sostenere, con modalità in gran parte ancora da costruire e sperimentare, lo sviluppo di una *competenza pragmatica* come obiettivo trasversale ai curricoli, all'interno di un'educazione linguistica rispettosa dei repertori linguistici individuali di ogni apprendente di ogni grado di istruzione.

### **1.3 La letteratura sulla pragmatica L2/LS giovani apprendenti**

Lo studio dello sviluppo pragmatico nei bambini è un campo eterogeneo che unisce la pragmatica linguistica e lo sviluppo del bambino, e comprende differenti tradizioni e prospettive teoretiche dell'interazione linguistica e sociale, quale lo sviluppo della pragmatica, della sociolinguistica e altri approcci evolutivi volti all'acquisizione del linguaggio infantile. Lo studio nel campo dello sviluppo pragmatico dei bambini nella loro prima lingua si concentra su un'ampia gamma di

---

<sup>24</sup> Ivi, p.2.

<sup>25</sup> Mariani L. (2015), "Tra lingua e cultura: La competenza pragmatica interculturale", in *Italiano LinguaDue*, pp.1-16, p.8.

<sup>26</sup> Ivi,p.11.

aspetti distinti ma inestricabilmente correlati della competenza comunicativa: l'emergere e lo sviluppo di atti comunicativi verbali nei bambini piccoli; lo sviluppo delle capacità conversazionali; la crescente sensibilità dei giovani apprendenti ai parametri sociali del discorso; e l'acquisizione da parte dei discenti di generi discorsivi estesi come: narrazioni, spiegazioni, definizioni e così via<sup>27</sup>.

Le tradizioni sopra menzionate concordano sul fatto che la partecipazione attiva degli apprendenti alle interazioni con gli adulti è una delle principali forze trainanti dietro l'acquisizione e la costruzione delle abilità pragmatica da parte dei bambini, differendo però nei loro interessi e approcci metodologici. In particolare, anche quando i bambini piccoli usano espressioni di una sola parola, sono in grado di avanzare richieste di azioni e informazioni e di produrre affermazioni, risposte e riconoscimenti, combinando queste espressioni con mezzi non verbali. Già all'età di 2,5 anni, i bambini dispiegano un ampio repertorio di atti comunicativi che diventano gradualmente più sofisticati e raffinati. Nel corso del tempo poi essi apprendono i mezzi lessico-comunicativi e pragmatici che consentono la piena realizzazione verbale e situazionale di intenti comunicativi precedentemente acquisiti come giustificazioni, promesse, divieti, sfide, scuse, spiegazioni, rifiuti e disaccordi<sup>28</sup>.

La competenza pragmatica dei giovani apprendenti e soprattutto la loro conoscenza di come configurare una gamma di risorse comunicative in pratiche discorsive specifiche, viene sviluppata e perfezionata attraverso la partecipazione alle interazioni familiari, tra pari ed educative, nell'ambiente domestico e scolastico, che servono come mezzo e motivazione per un uso abile e strategico del linguaggio. Indagando sia le caratteristiche universali, sia quelle specifiche della cultura in merito alle abilità interazionali dei bambini, gli studi sullo sviluppo pragmatico cercano di descrivere e dettagliare come essi imparano a usare la lingua come strumento efficiente per l'azione sociale<sup>29</sup>.

Riguardo al concetto di pragmatica, citando la ricerca di Zufferey(2016, p.1), la quale analizza e studia il suo significato e come questa competenza si sviluppa, emerge che per diventare abili utilizzatori del linguaggio, i discenti devono sviluppare una serie di abilità che vanno dalla comprensione di usi linguistici non letterali, alla capacità di produrre espressioni di riferimento contenenti un adeguato

---

<sup>27</sup> Cekaite A., (2012) “ *Child Pragmatic Development*”, Linköping University, pp 2-7, p 1.

<sup>28</sup> Ivi, p.2.

<sup>29</sup> Ivi, p.5.

grado di informazione a seconda dello stato di conoscenza del destinatario, all'uso di espressioni adeguate a seconda delle relazioni sociali con il destinatario. Tradizionalmente, nella pragmatica teorica, queste competenze sono state affrontate in due diverse tendenze di studi: da un lato, studi focalizzati sull'uso appropriato del linguaggio in base alle relazioni sociali tra parlante e ascoltatore che indagano fenomeni come la cortesia; d'altra parte, studi che mirano a spiegare come gli ascoltatori arricchiscono il significato linguisticamente codificato delle frasi per accedere al significato di chi parla e si concentrano su fenomeni come la risoluzione dei riferimenti e le implicature. I primi studi si concentrano pertanto principalmente sulla dimensione sociale della pragmatica piuttosto che sui suoi aspetti cognitivi.<sup>30</sup>

Nonostante le ricerche intraprese negli ultimi 40 anni nell'ambito dell'acquisizione e dell'insegnamento della pragmatica, ancora pochi sono gli studi dedicati a giovani apprendenti: la letteratura ad oggi si concentra per quel che riguarda la L1 quasi esclusivamente su bambini in età prescolare e per la LS principalmente su studenti universitari ed adulti. Tali ricerche offrono certamente spunti operativi utili, ma non tengono conto di alcune delle caratteristiche specifiche degli apprendenti di età della scuola primaria. Sviluppare competenze pragmatiche richiede infatti una serie di complesse abilità cognitive e sociali, come accennato in precedenza, dunque è necessario saper fare sillogismi in merito alle intenzioni comunicative dell'interlocutore a partire dalle scelte linguistiche specifiche, dagli indizi di contesto e dal bisogno di gestire con la comunicazione le relazioni interpersonali, tutte abilità che si sviluppano gradualmente sul lungo periodo anche per la L1. Soprattutto nel caso dei bambini, lo sviluppo delle competenze pragmatiche non può che procedere di pari passo con quello cognitivo, ampliando anche i contesti sociali in cui si trovano ad interagire.

Di conseguenza età, monolinguisimo o bilinguisimo e livello di competenza linguistica generale risultano essere variabili strettamente interconnesse. Progettare e sviluppare interventi didattici mirati a favorire la crescita della pragmatica nell'educazione linguistica alla scuola primaria richiede perciò una serie di dati che la ricerca ad oggi fornisce solo in parte. Un esempio è quello legato alla definizione di obiettivi, attività e al monitoraggio gli eventuali progressi, che includono: la conoscenza di cosa sanno già fare i bambini della scuola primaria, come variano e si

---

<sup>30</sup> Zufferey S. (2016), "Pragmatic acquisition", in Östman, J.-O. & Verschueren J., *Handbook of Pragmatics*, John Benjamins, Amsterdam, pp 1-28, p.1.

sviluppano le competenze pragmatiche tra i 6 e i 10 anni, cosa hanno bisogno di acquisire in questa fascia d'età, che similitudini o differenze ci sono rispetto agli usi e ai percorsi di sviluppo tra studenti monolingui e bilingui, o ancora cosa e come possono apprendere gli alunni e come è preferibile intervenire didatticamente per favorire lo sviluppo delle loro competenze<sup>31</sup>.

La letteratura suggerisce dunque l'utilità di integrare la pragmatica all'educazione linguistica a scuola: poiché i giovani apprendenti stanno ancora sviluppando e sistematizzando quest'area della competenza comunicativa, risulta così efficace riflettere esplicitamente sulle scelte linguistiche e strategiche<sup>32</sup>. Inoltre, la letteratura relativa alla pragmatica ha dato ampio spazio a indagini dedicate al suo insegnamento in contesti di immersione o di apprendimento guidato. Tre sono le principali linee di ricerca intorno alle quali è possibile raggruppare tali lavori: un primo gruppo di studi è orientato a verificare l'insegnabilità di elementi quali routine comunicative, segnali discorsivi, atti linguistici o strategie di mitigazione; un secondo confronta insegnamento esplicito ed immersione; mentre un terzo studia gli effetti di insegnamento esplicito ed implicito. Gli studi condotti finora dunque portano a un sostanziale accordo rispetto all'importanza dell'integrazione della dimensione pragmatica al curriculum di L2 o LS fin dai livelli iniziali. In assenza di un insegnamento mirato infatti, diversi aspetti della pragmatica rischiano di non essere appresi o essere sviluppati con estrema lentezza da parlanti non nativi.

Nel complesso, i modelli pedagogici proposti in letteratura si caratterizzano per una serie di elementi ricorrenti: il ruolo di produzione, interazione e noticing come fattori chiave per l'apprendimento; l'uso di input autentici, sia in L1 che in LS; l'attivazione di processi che stimolano l'associazione tra forma, funzione e contesto; l'impiego di attività mirate a stimolare la consapevolezza metapragmatica; l'osservazione di interazioni e situazioni comunicative; il role play come strumento per la valutazione diagnostica e la pratica; il task come stimolo per la produzione e la riflessione linguistica, l'approccio alla grammatica come risorsa comunicativa. Se le prime indagini vedevano l'insegnamento come orientato a stimolare l'imitazione delle norme e delle pratiche interazionali dei nativi, nel tempo l'attenzione si è

---

<sup>31</sup> Ferrari S.(2022), "Fare Pragmatica alla Scuola Primaria. Tra Teoria e Pratica Didattica", *Studi di Glottodidattica*, pp.51-57,p52.

<sup>32</sup> Ivi, p54.

spostata sul contesto e sulla relazione tra gli interlocutori, focalizzandosi infine su elementi come negoziazione e co-costruzione di rapporti sociali attraverso l'interazione. Sommarariamente, i primi modelli per l'insegnamento della pragmatica hanno dato ampio spazio alla conformità con le strategie native, insegnando principalmente agli apprendenti a gestire le espressioni linguistiche che permettono di attenuare la forza illocutoria di un atto comunicativo, mentre i lavori più recenti invitano i docenti a sensibilizzare gli apprendenti verso l'intera gamma di strategie a disposizione dei parlanti, guidando la riflessione intorno ai legami tra scelte linguistiche, fattori contestuali e dinamiche interazionali. L'insegnamento efficace mira dunque ad aiutare gli apprendenti a gestire in modo adeguato la varietà di situazioni comunicative in cui possono trovarsi ad agire, con cortesia e scortesia non da intendersi come "giusto" o "sbagliato", ma piuttosto come diverse scelte interazionali<sup>33</sup>.

In conclusione è opportuno sottolineare come nella letteratura recente la ricerca sia stata incentrata soprattutto sull'ambito degli atti linguistici, mentre una minore attenzione è stata rivolta ai *task* all'interno del quale l'atto comunicativo si può collocare, aspetti al contrario molto importanti per quanto riguarda l'apprendimento della *competenza pragmatica*. I sostenitori del TBT(Task-Based Approach) affermano, infatti, che il modo più effettivo di insegnare la lingua e con essa la *competenza pragmatica* è quello di coinvolgere gli apprendenti nell'uso reale della lingua in classe, già a partire dai primi anni della scuola primaria, proprio tramite *task*, i quali richiedono agli studenti di usare la lingua tra loro. Si tratta dunque di un'attività in LS dove la lingua diventa lo strumento usato per raggiungere gli obiettivi extralinguistici, non è un mero esercizio, ma il contenuto diventa prioritario e per completarlo bisogna attingere a tutto il proprio patrimonio linguistico poiché le capacità comunicative sono al centro del lavoro e l'interazione tra gli studenti diventa fondamentale il completamento del compito.

---

<sup>33</sup> Ferrari S.(2022), "Fare Pragmatica alla Scuola Primaria. Tra Teoria e Pratica Didattica", *Studi di Glottodidattica*, pp.51-57,p55.

## 1.4 La ricerca sulla pragmatica e la teoria della socializzazione linguistica

Restando nell'ambito della ricerca sulla pragmatica interlinguistica (Second Language Acquisition), si inizia a prestare attenzione al contesto, i dati vengono generalmente raccolti in condizioni sperimentali o quasi-sperimentali controllate, molto spesso utilizzando compiti di completamento del discorso, in cui gli studenti immaginano solo cosa direbbero in un dato contesto. Tuttavia, in pochi studi sono stati raccolti dati pragmatici all'interno del contesto classe. Nell'ultimo decennio circa, si osserva come le teorie socio culturali hanno guadagnato terreno all'interno della SLA (Second Language Acquisition), mettendo in primo piano i contesti sociali e culturali dell'apprendimento attraverso la teoria della socializzazione linguistica<sup>34</sup>.

La teoria LS (Linguistic Socialization) si concentra infatti sull'uso della lingua nell'interazione sociale o sugli aspetti pragmatici del comportamento linguistico. Per Vygotskij (1934) , per esempio, il bambino per prima cosa entra in rapporto con gli altri e l'ambiente sociale, ed è proprio nei rapporti sociali che gli esseri umani utilizzano sistemi appositi, tra cui i mezzi di comunicazione e di linguaggio. Badando a come si parla e si ascolta, l'insegnante può facilitare lo sviluppo del bambino<sup>35</sup>. Lo studente di lingua è visto, dunque, in modo più olistico, ovvero non limitato all'acquisizione della lingua ma tenendo presente anche in altri campi come l'istruzione. Con una visione olistica, viene posta maggiore enfasi sull'essere umano come ambiente sociale, emotivo e socio culturale, politico, economico ed educativo in cui vive. Tutti questi aspetti devono essere presi in considerazione nello studio dello SLA (Second Language Acquisition). Tuttavia, gli approcci teorici che si concentrano solo sugli aspetti mentali o solo su quelli sociali dell'acquisizione possono raccontare solo una parte della storia. L'acquisizione del linguaggio è sia sociale che mentale, entrambe sono necessarie ed entrambe dipendono dall'altra.

Secondo la teoria LS (Language Socialization), la relazione tra linguaggio e socializzazione è duplice: socializzazione per usare la lingua e socializzazione attraverso l'uso della lingua. La socializzazione per usare il linguaggio si riferisce a quei casi in cui agli studenti viene insegnato cosa dire in un dato contesto. Nei

---

<sup>34</sup>. Alcón S. E. and Martínez F. A. (2008), *“Investigating Pragmatic in Foreign language learning, Teaching and Testing”*, Routledge, Toronto, pp 1-279, p.25.

<sup>35</sup> La teoria di Vygotskij-UniTE :

[https://elearning.unite.it/pluginfile.php/126436/mod\\_resource/content/0/DSA%20E%20ALTRO.pdf](https://elearning.unite.it/pluginfile.php/126436/mod_resource/content/0/DSA%20E%20ALTRO.pdf)  
(16/12/2023)

contesti naturalistici questo insegnamento può essere sia diretto che indiretto. L'insegnamento diretto potrebbe verificarsi quando, ad esempio, ad un apprendente viene chiesto di ricambiare un saluto di un adulto. L'insegnamento indiretto può avvenire, al contrario, attraverso suggerimenti come quando l'insegnante chiede al bambino nella stessa situazione: "cosa dici?". Nelle classi di lingue straniere, gli insegnanti spesso socializzano i propri studenti all'uso della lingua informandoli su come un particolare atto linguistico potrebbe essere realizzato in modo appropriato in un dato contesto.

La socializzazione attraverso l'uso della lingua si riferisce, invece, al processo attraverso il quale gli studenti acquisiscono conoscenza della cultura in questione, nonché del loro status e ruolo e dei diritti e obblighi associati mentre apprendono la lingua. In altre parole, i modi in cui è strutturato il discorso, le forme linguistiche scelte, le funzioni di queste forme e il contesto in cui si verificano portano messaggi impliciti riguardanti i valori, le credenze, gli atteggiamenti e la visione del mondo della comunità linguistica in questione nei confronti della situazione e i partecipanti a una determinata interazione. Di conseguenza, il processo di acquisizione è importante quanto il prodotto, l'attenzione è focalizzata non solo sul linguaggio del bambino e degli insegnanti, ma anche sull'ambiente costruito<sup>36</sup>.

Durante gli anni '90 iniziano così ad apparire studi sulla socializzazione della seconda lingua. Tali studi sulla socializzazione degli studenti di lingue straniere sia in contesti di studio all'estero sia in classi di lingue straniere sono stati finora limitati in numero. Tuttavia, questi studi dimostrano che la teoria dei LS (Language Socialization) può essere un quadro appropriato per l'insegnamento e la ricerca della pragmatica nelle classi di lingue straniere e che il processo di socializzazione della lingua seconda e straniera si basa su un insieme di presupposti diversi rispetto a quello della socializzazione della L1. In primo luogo, nel caso della socializzazione nella prima lingua, i bambini sono membri competenti della comunità target, avendo così molte opportunità di input e di interazione necessarie per acquisire forme linguistiche e modi di parlare appropriati. Gli apprendenti di una seconda lingua, al contrario, si trovano spesso al di fuori della cultura di destinazione, senza un accesso immediato ai madrelingua della lingua di destinazione, anche quando ne sono circondati.

---

<sup>36</sup> Alcón S. E. and Martínez F. A. (2008), "*Investigating Pragmatic in Foreign language learning, Teaching and Testing*", Routledge, Toronto, pp 1-279, pp.26-27-28.

Nei contesti di lingua straniera, pertanto gli studenti diventano bilingui e potrebbero essere interessati a integrarsi in una particolare cultura i cui membri parlano la particolare lingua che stanno studiando, ma senza perdere le proprie identità linguistiche e culturali native. Di conseguenza, mirano a essere persone bilingua-biculturali in grado di passare avanti e indietro tra la lingua e la cultura nativa e quella straniera<sup>37</sup>.

A partire dagli anni Duemila, un emergente e sempre più in crescita sottocampo della ricerca in SLA (Second Language Acquisition) inizia ad occuparsi così di apprendimento, di insegnamento e uso L2/LS in relazione a fenomeni pragmatici. Insegnare una lingua non significa solo favorire l'acquisizione e la riflessione intorno a lessico e grammatica, ma anche sviluppare abilità d'uso, ossia quella serie di conoscenze che permettono al parlante di mettere in relazione parole, contesto e obiettivo comunicativo, di saper scegliere di volta in volta la formulazione più adatta per ciascuna situazione specifica, di saper interpretare correttamente l'aspetto anche connotativo del significato e le possibili implicature conversazionali della produzione linguistica<sup>38</sup>. L'esplorazione della pragmatica permette infatti di favorire l'acquisizione di strategie linguistiche adeguate a fare cose con le parole e contemporaneamente stimolare una riflessione attiva sulla lingua d'uso.

Tutti coloro che lavorano con una lingua seconda o straniera, siano essi studenti, insegnanti o ricercatori, conoscono l'importanza della pragmatica interculturale nell'apprendimento e nell'insegnamento: dal punto di vista di chi parla, potrebbero riguardare il sentirsi sciocchi, impotenti o scortesi; dal punto di vista dell'ascoltatore, potrebbero riguardare il sentirsi confusi, insultati o arrabbiati. Le prove aneddotiche ci ispirano a dire che si deve mirare maggiormente ad insegnare, quelle che vengono definite le "regole segrete" del linguaggio<sup>39</sup>, che non riguardano dunque, solo ciò che è controllabile ed analizzabile come la grammatica, ma anche gli elementi dell'interazione che sfuggono al controllo di una teoria linguistica.

---

<sup>37</sup> Alcón S.E. and Martínez F. A. (2008), *“Investigating Pragmatic in Foreign language learning, Teaching and Testing”*, Routledge, Toronto, pp 1-279,p.29.

<sup>38</sup> Ferrari S.(2022), “Fare Pragmatica alla Scuola Primaria. Tra Teoria e Pratica Didattica”, *Studi di Glottodidattica*, pp.51-57,p51.

<sup>39</sup> Bardovi-H., Kathleen (2001), “Evaluating the empirical evidence: grounds for instruction in pragmatics?”, in Kenneth R.Rose & Gabriele Kasper, *Pragmatics in Language Teaching*, pp.13-32, p.13.



## CAPITOLO 2

### LO STUDIO

#### 2.1 Gli obiettivi

Il seguente lavoro ha l'obiettivo di osservare le *competenze pragmatiche* in interazioni task-based analizzando come questa competenza viene appresa e veicolata in un corso di LS nella scuola primaria durante la realizzazione di atti linguistici nella LS. Questo studio ha coinvolto 22 bambini delle classi 4 e 5 di una scuola primaria del Nord d'Italia, di età compresa tra i 9 e i 10 anni, dimostrando come tali discenti gestiscono gli *atti comunicativi dell'invito e di notifica delle indicazioni stradali* verso i pari e verso gli adulti nella lingua inglese. Il focus dell'osservazione è rivolto alla comunicazione *task-based* sia parlata che scritta all'interno del contesto: *invito alla festa di compleanno*. Per task si intende qualsiasi attività legata al gioco, in cui gli studenti mettono alla prova quello che sanno. L'obiettivo è quello di portare a termine il task, non produrre formule grammaticalmente corrette. In letteratura si afferma che per task si intende un'attività in cui la lingua da imparare è usata dall'apprendente per raggiungere obiettivi extralinguistici, che possono essere molto vari: dai più banali, come compilare una classifica o descrivere un'immagine, ai più complessi come in questo caso, dare indicazioni ai compagni o al docente per raggiungere il luogo dove si svolgerà la festa di compleanno al quale essi sono stati invitati, applicando la giusta *competenza pragmatica*.

Per questo lavoro di ricerca è stato fondamentale tenere presente quanto sopra citato ed inoltre è stato necessario interrogarsi su quali sono i bisogni di apprendimento dei bambini; da qui l'importanza di iniziare dal confronto delle programmazioni delle classi coinvolte in questo progetto e successivamente osservare quali competenze gli allievi andavano ad acquisire nel corso di lingua inglese, per poi scegliere il focus specifico per l'indagine:

#### PROGRAMMAZIONE CLASSE 4:

- Riferire informazioni relative alla sfera personale e o argomenti conosciuti.

- Scrivere brevi testi , seguendo un modello dato,relativamente agli argomenti trattati.
- Partecipare a scambi comunicativi.

#### PROGRAMMAZIONE CLASSE 5:

- Chiedere e dare informazioni relative a se stessi e agli altri.
- Leggere e comprendere il senso globale di brevi testi illustrati.
- Interagire con i compagni o l'insegnante, utilizzando espressioni e frasi memorizzate.

#### COMPETENZA DA ACQUISIRE CLASSE 4:

- Interagire nel gioco, comunica in modo comprensibile.
- Individua alcuni elementi culturali e coglie rapporti in forma linguistiche e usi della lingua straniera.
- Osservare parole ed espressioni nei contesti d'uso e coglierne i rapporti di significato.
- Osservare la struttura delle frasi e mettere in relazione costrutti e intenzioni comunicative.
- Riconoscere cosa si è imparato e cosa si deve imparare.

#### COMPETENZA DA ACQUISIRE CLASSE 5:

- L'alunno comprende brevi messaggi orali e scritti, relativi ad ambiti familiari.
- Svolge compiti secondo le indicazioni date in lingua straniera dall'insegnante, chiedendo eventualmente spiegazioni.
- Individua alcuni elementi culturali e coglie rapporti tra forme linguistiche e usi della lingua straniera.

Da questa prima indagine è emerso che i programmi sono in linea con quanto stabilito dal Quadro Comune Europeo.

All'interno della scuola primaria, mediante un gioco di *role play*, ovvero compito di realtà, più specificatamente tra i bambini di 9-10 anni, viene dimostrato come essi gestiscono e veicolano gli atti comunicativi verso i pari e verso gli adulti, attraverso le competenze pragmatiche. Il risultato della ricerca ha l'obiettivo di osservare come gli studenti gestiscono il compito e quali strategie pragmatiche utilizzano. L'attività proposta agli alunni si basa sulla conoscenza degli atti linguistici

che riguardano l'atto d'invito alla festa di compleanno, il domandare e fornire informazioni legate alle direzioni spaziali in un ipotetico contesto di LS.

Per l'analisi vengono considerati due tipi di dati: sia la percezione degli studenti, sia la loro *performance* nei *task* proposti. Di seguito le domande da cui è necessario partire per quest'analisi:

- Selezionati gli atti d'invito e l'atto di fornire le indicazioni stradali, come posso utilizzarle per creare una situazione?
- Che differenze si riscontrano tra le situazioni più formali e quelle meno formali?
- Che differenze o similitudini emergono tra classe IV e V?
- Quali modificatori e quali strategie linguistiche utilizzano e attivano gli apprendenti nella lingua straniera?

La pragmatica nasce come una competenza trasversale che gli apprendenti di LS devono conoscere ed acquisire. In linguistica, la competenza pragmatica è la capacità di usare la lingua in modo efficace, in modo contestualmente appropriato. Tale competenza è un aspetto fondamentale di un'abilità comunicativa più generale. L'insegnamento della LS nella scuola primaria viene vissuto dai bambini come un'esperienza positiva e coinvolgente. Attraverso attività di role play, gli allievi consolidano le conoscenze che si acquisiscono e mediante tali attività i docenti stessi realizzano lezioni più stimolanti e meno basate su esercizi di pratica controllata. La domanda sorge spontanea: come si insegna e si trasmette la competenza pragmatica? Tale studio si offre dunque come strumento di approfondimento in questo ambito.

## **2.2 Il contesto**

Come anticipato nel primo capitolo, l'insegnamento dell'inglese alla scuola primaria è molto importante soprattutto per quanto riguarda l'acquisizione di lessico che sarà fondamentale per poter comporre in seguito frasi grammaticalmente più strutturate, e ancora l'importanza di favorire lo sviluppo cognitivo e comunicativo, aiutando il cervello ad imparare ad analizzare e selezionare tra due sistemi linguistici differenti. Inoltre, nel corso dei primi anni di scuola primaria si possiedono maggiori capacità di apprendimento linguistiche che, se adeguatamente sollecitate, si

traducono in una migliore predisposizione dei bambini agli ambienti multiculturali e plurilinguistici, facilitandone l'inclusione in futuro.

Il presente progetto, infatti, ha coinvolto 24 bambini monolingui e 3 plurilingui di età compresa tra i 9 e i 10 anni delle classi IV e V di una scuola primaria di un paesino situato in Piemonte, più precisamente nella provincia di Vercelli. La maggior parte degli alunni è nata in Italia, con possibilità di contatto con la lingua inglese solo attraverso l'istruzione scolastica ordinaria, pertanto è compito dell'insegnante cercare di organizzare la lezione per attrarre l'attenzione degli alunni in quanto se essi si sentono totalmente coinvolti e si divertono nel compiere una determinata attività, danno dimostrazione di apprendimento.

### **2.3 Analisi dei bisogni**

L'analisi dei bisogni è stata condotta in due fasi: sia attraverso l'osservazione dei manuali adottati per le classi 4 e 5, sia attraverso lo studio delle programmazioni di classe. Attraverso i libri di testo di entrambe le classi, così come nelle programmazioni è emerso che l'atto comunicativo del fornire indicazioni stradali era un argomento presentato analogamente e associato all'atto dell'invito. Di conseguenza la docente ricercatrice sceglie queste due azioni per creare il task da svolgere con gli alunni coinvolti nell'elaborazione del lavoro, ovvero invitare alla festa di compleanno sia un pari sia un adulto e fornire ad essi le indicazioni necessarie per raggiungere il luogo dell'evento, con il supporto di una cartina stradale. Il compito è stato strutturato in due fasi: sia orale che scritto. (In appendice si riportano i materiali).

La docente in un secondo momento si occupa della creazione di un questionario informativo iniziale che tiene conto dell'età e dei bisogni di apprendimento dei discenti, volto a comprendere quale sia il loro rapporto con la lingua inglese e quali siano gli interessi in termini di bisogni di apprendimento. Il sondaggio ha dunque una duplice funzione: sia informativa quindi importante per la raccolta dati volti alla costruzione del task, sia autovalutativa dove gli stessi alunni sono chiamati a rispondere riflettendo individualmente.

In seguito alla raccolta di questi primi dati, vengono costruiti i task: un primo step prevede l'invito del docente o del pari alla festa di compleanno, mentre un secondo step prevede la notifica delle informazioni stradali con il fine di raggiungere il luogo esatto della festa, con il supporto di una cartina stradale.

## **2.4 Il protocollo di osservazione**

Come già preannunciato, la seguente ricerca parte da un'osservazione del syllabo adottato per l'anno formativo delle classi prese in esame, dove l'insegnante ricercatrice va a selezionare e creare i task d'*invito alla festa di compleanno e di notifica delle indicazioni stradali*. Per questo è stato utilissimo partire da un'analisi dei bisogni degli apprendenti per valutare una costruzione dei task più adatta alle esigenze degli studenti. Successivamente, viene scelto il questionario come strumento più appropriato per questo sondaggio da somministrare in una fase preliminare. Attraverso il questionario informativo, infatti, si mira a raccogliere i dati sia personali sia legati alle esperienze di apprendimento degli alunni stessi, in modo da sviluppare un momento di confronto e permettere ad essi di poter esprimere la loro opinione e di ottenere migliori risultati al compimento dei task. Per questa ragione viene creato tenendo conto dell'età, del livello di studio, della loro motivazione ad apprendere, delle loro aspettative ed inserendo anche consigli utili da rivolgere alla docente. Viene quindi somministrato tale questionario agli studenti per capire, inizialmente, qual è il loro rapporto con la lingua inglese e quali sono i loro interessi in termini di bisogni di apprendimento. Il sondaggio è inoltre uno strumento di autovalutazione che gli stessi discenti sono chiamati a rispondere dopo una riflessione personale.

## **2.5 Le modalità di somministrazione**

Il questionario è stato somministrato in forma cartacea a tutta la classe durante la prima settimana di febbraio, dapprima agli studenti del 4 anno e la settimana successiva agli alunni del 5 anno. Dopo la spiegazione iniziale sulla modalità di compilazione e la richiesta di chiarimenti su alcuni vocaboli di quesiti vari, gli apprendenti di entrambe le classi hanno impiegato un'ora per terminare il sondaggio. Il giovedì successivo, prima alla classe 4 poi alla classe 5 sono stati mostrati i risultati agli studenti sulla lavagna multimediale e commentati con la docente per capire la ragione di alcune risposte date. Questo momento di condivisione e riflessione con le classi è durato 2 ore, un'ora per classe.

Nel mese di marzo inizia il lavoro metalinguistico sui *role play* nella giornata del giovedì, in quanto entrambe le classi hanno l'orario scolastico prolungato fino

alle ore 14.00. Un'ora è il tempo necessario ai discenti per comprendere la spiegazione iniziale del lavoro, dividerli a coppie e poi effettuare il *role play*. Quest'attività non si esaurisce unicamente in una lezione, ma proseguirà nelle settimane successive fino a metà aprile.

Sulla base dei dati raccolti dal questionario iniziale si crea in seguito il *task*, agli studenti viene spiegato che questo lavoro prevede la negoziazione di un dialogo in lingua inglese, dove gli alunni a coppie devono dare le indicazioni stradali necessarie a raggiungere la meta prefissata, che è il luogo dove si svolgerà la festa di compleanno di uno degli studenti coinvolti nel *role play*, rivolgendosi sia ad un pari sia ad un insegnante, in modo da far emergere la loro competenza pragmatica, mostrando poi in un secondo momento come essa si apprende. A metà della classe è stato chiesto di dare indicazioni ad un pari, osservando una mappa di Londra sulla quale l'insegnante ha indicato il percorso da seguire, mentre il compagno seduto di fronte, seguendo le indicazioni del pari ha il compito di segnare il percorso sulla mappa in suo possesso. Per la restante parte degli alunni il compito prevede che essi debbano fornire le indicazioni ad un adulto, in questo caso l'insegnante d'inglese, il *task* si svolge come precedentemente annunciato. Le classi quarte e quinte sono divise in due grandi gruppi e a sua volta ogni grande gruppo viene suddiviso in coppie da due, gli studenti vengono ripartiti in base alle loro competenze raggiunte, seguendo il livello del Quadro. Il gruppo A esegue un discorso informale tra pari, mentre il gruppo B si diletta in un discorso formale tra un pari ed un adulto, chiedendo agli allievi di recitare il ruolo della maestra/o. Ciò che si va a cercare ed osservare è come viene espressa la competenza pragmatica degli alunni in base all'interlocutore che hanno di fronte.

Tutti i bambini sia delle classi 4 che delle classi 5 si mettono in gioco di fronte ai compagni in maniera naturale e con una viva partecipazione. Tuttavia, per i discenti delle classi 4 è stato necessario fare una "prova di dialogo" prima in lingua madre e poi utilizzando la LS come previsto dal *task*. Attraverso questa dimostrazione di dialogo, la docente ricercatrice seleziona il primo studente seduto di fronte alla cattedra ed assieme a quest'ultimo diventa attrice simulando una prova di entrambi i dialoghi, in L1 e in LS che i discenti sono chiamati a realizzare utilizzando la mappa di Londra che l'insegnante ha già distribuito a tutta la classe. In questo modo gli alunni da una prima difficoltà iniziale, comprendono le modalità del *task* e si sentono più sicuri circa la realizzazione.

## 2.6 I criteri per l'analisi

La ricerca svolta parte da una valutazione delle competenze linguistiche delle situazioni proposte da parte degli apprendenti per poi passare ad uno step più operativo che evidenzia le considerazioni iniziali degli alunni e ciò che emerge dai *task* svolti.

I *role play* sono stati registrati, procedendo poi alla loro trascrizione per una raccolta di tutti i dati utili all'osservazione e all'analisi. Il corpus di riferimento per l'analisi che si va a discutere in queste pagine è costituito da 13 interazioni elicitate tramite il *role play* a coppie ed è stato suddiviso per situazione e per canale comunicativo: orale e scritto. I messaggi scritti su supporto cartaceo sono stati qui ricopiati, mantenendo la stessa punteggiatura ed eventuali incorrettezze o errori grammaticali (in appendice si riportano i materiali). I bambini sono stati divisi per classe ed in base al livello del Quadro e sono stati invitati ad interpretare sé stessi in una situazione familiare con un pari e in una situazione non familiare con un adulto immaginandosi in uno spazio extrascolastico. Per quanto riguarda la durata dei dialoghi non è stato posto alcun limite di tempo, ma sono i discenti stessi che stabiliscono la durata dell'interazione in base al tempo che necessitano per raggiungere l'obiettivo conversazionale. Le istruzioni per realizzare i *role play* prevedevano l'atto d'invito alla festa di compleanno e le capacità di dare indicazioni stradali volte al raggiungimento del luogo dove si terrà la festa di compleanno. Tali situazioni sono state costruite partendo come sopra citato da un'analisi dei bisogni degli alunni.

All'interno della categoria dei modificatori interni si distingue tra morfosintattici e lessicali. Per un'analisi dei modificatori è stata presa la tassonomia di Nuzzo<sup>40</sup> definita *generation-based*, che mira ad identificare l'intenzione o le intenzioni del parlante, mentre alcuni esempi seguono anche la tassonomia innovativa Pra.Ti.D, messa a punto da Savy e Castagneto che mira ad attribuire un'etichetta, più specifica possibile in modo da riassumere gli scopi comunicativi<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> Nuzzo E., Gauci P., (2019) "Insegnare la pragmatica in L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici", Carocci editore, Roma, p.51.

<sup>41</sup> Castagneto M., (2012), "il sistema di annotazione Pra.Ti.D tra gli altri sistemi di annotazione pragmatica. Le ragioni del nuovo sistema", in *Annali*, Dipartimento di studi letterari, linguistici e comparati, sezione linguistica, p.117.

Questa novità proposta consiste in una rappresentazione gerarchica tra le categorie d'analisi che distingue tra:

- 1) livelli di *Mosse Autonome* e *Mosse di Apertura e Chiusura* che non sono condizionate da e non condizionano lo sviluppo semantico del dialogo;
- 2) livelli di macro categorie corrispondenti a sottoclassi di *Apertura e Chiusura* (*Influencing, Question, Understanding, Answer*) che codificano il contributo comunicativo primario dell'atto linguistico;
- 3) livelli di categorie definite "fini" corrispondenti a *Mosse Terminali* (*Explain, Check, Acknowledgement, Reply, etc*) che realizzano una specifica funzione comunicativa legata al tipo di compito e allo sviluppo macro-testuale del dialogo<sup>42</sup>.

Terminata la trascrizione, l'osservazione si è concentrata sulle scelte linguistiche usate dai vari discenti nelle due situazioni, concentrando il focus anche sulla struttura complessiva dell'atto e non solo sull'atto linguistico in sè, ma includendo anche l'interazione nel complesso con i modificatori impiegati e le strategie utilizzate per costruire l'atto. In merito alla struttura dell'atto comunicativo, si ricorre ad un'analisi qualitativa, mentre in relazione all'uso di modificatori della forza illocutiva si procede con un'analisi anche di tipo quantitativo, analizzando la varietà di modificatori impiegati, ovvero quanti tipi sono presenti nel repertorio di ciascun apprendente e la frequenza di utilizzo, ossia quante occorrenze emergono nelle sequenze interazionali.

---

<sup>42</sup> Ferrari G., Benatti R., Mosca M. (2009), *Linguistica e Modelli Tecnologici di Ricerca*, Sli Società di Linguistica Italiana, Bulzoni, Roma, pp.570-571.



## CAPITOLO 3

### I RISULTATI

#### 3.1 Gli informanti

Le classi coinvolte in questo progetto sono le classi 4(A) e 5(A) della scuola primaria di un piccolo paesino nel Nord Italia. Le due classi si presentano eterogenee, corrette dal punto di vista comportamentale, attente e partecipi ad ogni attività proposta. Tutti gli alunni hanno instaurato rapporti positivi tra loro e con i docenti, rispettano le regole scolastiche e partecipano con un certo interesse ai lavori proposti, prediligendo lavori di gruppo ed attività dove gli stessi possono collaborare con i compagni.

In seguito, utilizzando diverse fonti di dati, sia il questionario informativo, sia attraverso un colloquio con la docente ricercatrice, dal punto di vista del profitto e delle competenze acquisite, all'interno delle classi, gli apprendenti vengono divisi in due fasce: una composta da alunni con una buona preparazione, costante nello studio, mentre un'altra con un impegno più altalenante. Successivamente, mantenendo la divisione delle due classi, all'interno dei due gruppi campione gli allievi sono stati poi accoppiati formando per la classe IV 3 coppie che andranno ad eseguire il task relativo alla *Situation A* e 2 coppie, di cui una formata da un trio, che andranno invece a svolgere il task della *Situation B*, mentre per la classe V 2 coppie andranno a compiere il primo task e 3 coppie il secondo. Gli abbinamenti risultano così caratterizzati per la classe IV: Morgana e Nicholas, Simon e Laura, Samuel e Chiara (*Situation A*), Matteo ed Eleonora ed infine il trio Anas, Sophia e Vittorio (*Situation B*), mentre per la classe V: Noemi, Zaid, Rayan e Gloria, Gabriel e Niccolò (*Situation A*), mentre Samuel e Luis, Gabriel e Giulia, Ambra e Rebecca (*Situation B*). Solamente Gabriel ripete l'esercizio sia per il task relativo alla *Situation A* che B per formare correttamente le coppie, a causa dell'assenza di due compagni, i quali non sono stati presi come campione per la seguente ricerca motivo delle repentine assenze.

Nel caso degli apprendenti di L2, Rayan e Zaid appartenenti alla classe V, la discussione è stata effettuata anche in italiano, ma non è stata discussa nella tesi.

Gli apprendenti non possiedono ancora nessuna certificazione linguistica, tuttavia al termine di questo primo ciclo di studi, la loro competenza raggiungerà il livello A1/A2 del QCER. I bambini dopo la somministrazione del questionario iniziale sono risultati tutti desiderosi di procedere con il progetto di ricerca per poter acquisire soprattutto nuovo lessico nella LS.

La classe 4 A si compone di 11 alunni, rispettivamente 5 femmine e 6 maschi. La classe 5 si presenta più numerosa, è composta da 13 bambini rispettivamente 5 femmine e 7 maschi, tra cui studenti marocchini bilingui (arabo/italiano) con alcune difficoltà di apprendimento e conseguentemente con alcuni problemi nella produzione scritta in lingua italiana. Anche se la maggior parte ha iniziato lo studio della lingua inglese il primo anno della scuola primaria, ogni studente manifesta un diverso grado di interesse e di gradimento della lingua, un'opinione diversa riguardante le personali competenze linguistiche emerge in seguito a un'analisi dei bisogni effettuata sempre sotto forma di questionario.

Nei prossimi paragrafi vengono discusse le informazioni tratte dal questionario informativo, ma i nomi che compariranno in questo lavoro sono fittizi per una maggiore privacy degli studenti stessi. Eleonora, Samuel, Chiara, Sophia Vittorio, Nicholas, Matteo, Anas e Morgana sono apprendenti della classe 4A mentre Luis, Giulia, Ambra, Gloria, Noemi, Gabriel, Zaid, Rayan, Samuele e Rebecca della classe 5A. Tutti manifestano un certo interesse ad apprendere la lingua inglese principalmente per viaggiare in futuro, ma affermano che la loro competenza nella LS è puramente scolastica. Matteo e Nicholas dichiarano che il loro interesse verso lo studio della LS è puramente legato al rendimento scolastico, mentre singolare è l'affermazione di Simon, il quale vede lo studio di una seconda lingua come un'opportunità per essere felice. Infine, Gabriel e Rayan sognando di diventare dei famosi youtuber, vedono l'apprendimento della LS come la possibilità di comprendere meglio il linguaggio dei videogiochi. Tuttavia, sia Rayan sia il compagno Zaid sono consapevoli di avere lacune già nella L1, provenendo da una situazione di bilinguismo, in quanto la loro lingua madre è l'arabo che essi continuano ad apprendere seguendo un corso privato. Infine, sempre mediante il questionario informativo iniziale, dovendo esprimere un giudizio in merito al loro livello di conoscenza, che si colloca tra 0 e 10, tutti i discenti indicano di possedere una personale posizione nella LS che varia tra i giudizi 5 e 9, eccetto Rayan, il quale

sentendosi spesso in difficoltà con la lingua italiana afferma di avere un livello di conoscenza della LS pari a zero.

### 3.2 I risultati del questionario informativo

In una prima sezione del questionario informativo sono inserite alcune domande come l'età degli studenti, quando hanno iniziato ad apprendere la lingua, dove hanno studiato e studiano lingua inglese, quanto piace l'inglese, cosa comprendono e quali termini conoscono per esprimersi e quali invece vorrebbero apprendere che ancora non conoscono; passando poi a determinare le proprie competenze, valutando quanto sono bravi, in particolare in quali ambiti della lingua (ascolto, lettura, grammatica, lessico, produzione scritta o orale) ed infine devono pesare l'importanza dell'apprendimento della lingua, prevedendo uno scopo legato all'acquisizione della lingua inglese.

Il campione è costituito da 22 studenti, all'interno dei quali 4 bambini hanno 11 anni, mentre la restante parte del gruppo ha un'età compresa tra i 9 e gli 10 anni. Nella Tab 1 vengono riportati alcuni dati relativi all'età dei partecipanti unendo entrambe le classi:

*Tab.1 Età partecipanti*

| <b>Età</b>       | <b>Morgana</b>  | <b>Laura</b>  | <b>Matteo</b> | <b>Eleonora</b> | <b>Anas</b> | <b>Sophia</b>  | <b>Vittorio</b> |              |               |
|------------------|-----------------|---------------|---------------|-----------------|-------------|----------------|-----------------|--------------|---------------|
| Quanti anni hai? | 9               | 9             | 9             | 9               | 9           | 9              | 9               |              |               |
|                  | <b>Nicholas</b> | <b>Simon</b>  | <b>Samuel</b> | <b>Chiara</b>   | <b>Luis</b> | <b>Samuele</b> | <b>Zaid</b>     | <b>Ambra</b> | <b>Gloria</b> |
| Quanti anni hai? | 10              | 10            | 10            | 10              | 10          | 10             | 10              | 10           | 10            |
|                  | <b>Gabriel</b>  | <b>Giulia</b> | <b>Noemi</b>  | <b>Rebecca</b>  |             |                |                 |              |               |
| Quanti anni hai? | 11              | 11            | 11            | 11              |             |                |                 |              |               |

Al momento della prima rilevazione, gli apprendenti mostrano una competenza linguistica tra i livelli A1 e A2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa, 2002). Il 100% degli alunni ha iniziato lo studio della lingua inglese alla scuola primaria, utilizza la lingua solo a scuola senza avere la possibilità d'impiegarla altrove, di conseguenza le loro aspettative si focalizzano sul desiderio di ampliare il più possibile la conoscenza riguardo al lessico e alla pronuncia. Solo 1 studente afferma che attraverso un ampliamento del vocabolario potrà comunicare in maniera più approfondita con un interlocutore straniero, per altri 4 discenti sarebbe utile per ordinare dal menù in un paese straniero, per 1 acquistare nei negozi in maniera corretta, infine per gli ultimi 9 per poter richiedere informazioni di ogni tipo senza difficoltà. Malgrado queste ottime aspettative, una minoranza, costituita da 5 studenti afferma di non avere aspettative future. (Tab.2) (Tab.3).

*Tab.2 Aspettative verso la LS cl. 4A*

| <b>Nome</b>     | <b>Studio</b>     | <b>Aspettative</b>                           |
|-----------------|-------------------|--|
| <b>Nicholas</b> | <i>Scolastico</i> | <i>Imparare a fare un discorso più lungo</i> |
| <b>Morgana</b>  | <i>Scolastico</i> | <i>Essere brava</i>                          |
| <b>Simon</b>    | <i>Scolastico</i> | <i>Imparare tutto</i>                        |
| <b>Laura</b>    | <i>Scolastico</i> | <i>Imparare tutto</i>                        |
| <b>Matteo</b>   | <i>Scolastico</i> | <i>Ordinare dal menù</i>                     |
| <b>Eleonora</b> | <i>Scolastico</i> | <i>Sapere i cibi inglesi</i>                 |
| <b>Samuel</b>   | <i>Scolastico</i> | <i>Indicazioni stradali</i>                  |
| <b>Chiara</b>   | <i>Scolastico</i> | -  |
| <b>Anas</b>     | <i>Scolastico</i> | <i>Ordinare le cose nei negozi</i>           |
| <b>Sophia</b>   | <i>Scolastico</i> | -  |
| <b>Vittorio</b> | <i>Scolastico</i> | <i>Capire le informazioni</i>                |

*Tab.3 Aspettative verso la LS cl. 5A*

| <b>Nome</b>    | <b>Studio</b> | <b>Aspettative</b>           |
|----------------|---------------|------------------------------|
| <b>Luis</b>    | Scolastico    | Pronunciare meglio le parole |
| <b>Samuele</b> | Scolastico    | -                            |
| <b>Niccolò</b> | Scolastico    | -                            |
| <b>Gabriel</b> | Scolastico    | -                            |
| <b>Zaid</b>    | Scolastico    | Ordinare dal menù            |
| <b>Giulia</b>  | Scolastico    | La pronuncia                 |
| <b>Rayan</b>   | Scolastico    | Imparare i cibi stranieri    |
| <b>Ambra</b>   | Scolastico    | Informazioni di ogni tipo    |
| <b>Gloria</b>  | Scolastico    | La pronuncia dei nomi        |
| <b>Noemi</b>   | Scolastico    | Parole che non conosco       |
| <b>Rebecca</b> | Scolastico    | Imparare a dire cascata      |

Agli studenti viene chiesto inoltre in quale attività si sentono più preparati e quale sia il livello che pensano di aver raggiunto fino ad ora nella LS. Come si evince dalle Tab.4 e 5 riportate qui di seguito, l'80% degli alunni ritiene di avere un livello elevato di competenza nella lingua inglese, la numerazione per l'autovalutazione delle competenze è compresa tra 0 e 10, tuttavia il giudizio sul proprio livello varia molto da informante a informante: il 50% di essi ritiene di sentirsi maggiormente preparato nell'attività di ascolto, il 40% nella lettura ed il restante 30% è a pari merito tra conoscenza delle regole grammaticali e padronanza della lingua nel parlato.

Nella classe 5A gli alunni iniziano a prestare maggiore attenzione alla grammatica. Questa diversa percezione rispetto ai compagni del 4 anno di corso è in parte legata alla progettazione didattica, in quanto la docente dedica più spazio ad attività grammaticali, quali i tempi verbali, la costruzione sintattica della frase etc..., anche in vista della prova nazionale Invalsi.

Interessante notare come 2 alunni, uno per la classe 4 e uno per la classe 5, si valutano con un livello pari a 0, dimostrando scarsa fiducia nelle proprie capacità. La valutazione dell'insegnante di classe si discosta dalla loro autovalutazione personale, giudicandoli all'altezza delle attività proposte in classe, tuttavia essi non sempre dimostrano impegno nelle attività e negli esercizi proposti in classe. Infine, emerge che i bambini non sono abituati all'autovalutazione e non sono orientati all'accuratezza dell'atto comunicativo. ( Tab. 4, 5,6 e 7).

*Tab.4 Autovalutazione degli apprendenti nella LS cl. 4A*

| <b>Nome</b>     | <b>Autovalutazione<br/>da 0 a 10</b> |
|-----------------|--------------------------------------|
| <b>Nicholas</b> | 9                                    |
| <b>Morgana</b>  | 9                                    |
| <b>Simon</b>    | 5                                    |
| <b>Laura</b>    | 0                                    |
| <b>Matteo</b>   | 9                                    |
| <b>Eleonora</b> | 8                                    |
| <b>Samuel</b>   | 9                                    |
| <b>Chiara</b>   | 9                                    |
| <b>Anas</b>     | 8                                    |
| <b>Sophia</b>   | 8                                    |
| <b>Vittorio</b> | 6                                    |

*Tab 5 Preparazione degli apprendenti in diversi ambiti in base alla loro autovalutazione cl. 4A*

I bambini della cl. 4A evidenziano le aree in cui si sentono più sicuri e le aree recettive:

| <b>Nome</b>     | <b>Preparazione</b>       |
|-----------------|---------------------------|
| <b>Nicholas</b> | Lettura e ascolto         |
| <b>Morgana</b>  | Ascolto                   |
| <b>Simon</b>    | Ascolto e grammatica      |
| <b>Laura</b>    | Lettura e ascolto         |
| <b>Matteo</b>   | Grammatica e lessico      |
| <b>Eleonora</b> | Ascolto                   |
| <b>Samuel</b>   | Lettura, ascolto, parlato |
| <b>Chiara</b>   | Ascolto                   |
| <b>Anas</b>     | Ascolto                   |
| <b>Sophia</b>   | Ascolto                   |
| <b>Vittorio</b> | Parlato                   |

*Tab.6 Autovalutazione degli apprendenti nella LS cl. 5A*

| <b>Nome</b>    | <b>Autovalutazione da 0 a 10</b> |
|----------------|----------------------------------|
| <b>Luis</b>    | 8                                |
| <b>Samuele</b> | 10                               |
| <b>Niccolò</b> | 9                                |
| <b>Gabriel</b> | 8                                |
| <b>Zaid</b>    | 5                                |
| <b>Giulia</b>  | 7                                |
| <b>Rayan</b>   | 0                                |
| <b>Ambra</b>   | 9                                |
| <b>Gloria</b>  | 5                                |
| <b>Noemi</b>   | 5                                |
| <b>Rebecca</b> | 8                                |

*Tab 7 Preparazione degli apprendenti in diversi ambiti in base alla loro autovalutazione cl.5A*

Medesimo discorso per i bambini della cl. 5A, i quali analogamente ai compagni della cl. 4, evidenziano le aree in cui si sentono più sicuri e le aree recettive:

| <b>Nome</b>    | <b>Preparazione</b>       |
|----------------|---------------------------|
| <b>Luis</b>    | Ascolto e grammatica      |
| <b>Samuele</b> | Lettura, ascolto, parlato |
| <b>Niccolò</b> | Grammatica e parlato      |
| <b>Gabriel</b> | Lessico e parlato         |
| <b>Zaid</b>    | Ascolto                   |
| <b>Giulia</b>  | Grammatica                |
| <b>Rayan</b>   | Lettura                   |
| <b>Ambra</b>   | Lettura e parlato         |
| <b>Gloria</b>  | Lettura                   |
| <b>Noemi</b>   | Grammatica                |
| <b>Rebecca</b> | Lettura e grammatica      |

Nell'ultima parte del questionario informativo relativo ai consigli che richiede agli studenti suggerimenti utili da presentare alla docente su ciò che vorrebbero fosse spiegato ed insegnato, solo 2 apprendenti su 22 sostengono che vorrebbero approfondire lo studio dei verbi specialmente del tempo passato, 1 della storia dell'Inghilterra, per poi passare alla produzione orale con la traduzione di testi a voce; 1 discente vorrebbe imparare anche la matematica in lingua inglese; 1 propone alla docente di organizzare una gita a New York, mentre 7 non aggiungono alcuna risposta poiché sostengono che le attività svolte durante le lezioni siano complete. ( Tab.8 e 9)

*Tab.8 Consigli alla docente cl. 4A*

| <b>Nome</b>     | <b>Consigli all'insegnante</b>              |
|-----------------|---|
| <b>Nicholas</b> | Imparare anche a fare matematica in inglese |
| <b>Morgana</b>  | Imparare i verbi in inglese                 |
| <b>Simon</b>    | Imparare brani importanti                   |
| <b>Laura</b>    | -   |
| <b>Matteo</b>   | Imparare i nomi di animali                  |
| <b>Eleonora</b> | -   |
| <b>Samuel</b>   | Ordinare un cibo                            |
| <b>Chiara</b>   | Una recita in inglese                       |
| <b>Anas</b>     | Imparare bene la pronuncia                  |
| <b>Sophia</b>   | -   |
| <b>Vittorio</b> | Fare una gita a New York                    |

*Tab.9 Consigli alla docente cl. 5A*

| <b>Nome</b>    | <b>Consigli all'insegnante</b>       |
|----------------|--------------------------------------|
| <b>Luis</b>    | -                                    |
| <b>Samuele</b> | -                                    |
| <b>Niccolò</b> | Non lo so                            |
| <b>Gabriel</b> | Termini calcistici in inglese        |
| <b>Zaid</b>    | Una lezione da tradurre a voce       |
| <b>Giulia</b>  | Imparare i nomi degli animali marini |
| <b>Rayan</b>   | -                                    |
| <b>Ambra</b>   | La storia dell'Inghilterra           |
| <b>Gloria</b>  | Recite                               |



|         |                                |
|---------|--------------------------------|
| Noemi   | Fare dei giochi alla lim       |
| Rebecca | Insegnare il passato dei verbi |

L'analisi dei *role-play* terrà conto di queste considerazioni iniziali degli apprendenti, quindi dei risultati del questionario informativo. Gli apprendenti coinvolti nella fase di testing esprimono un certo apprezzamento dimostrando quindi di essere motivati verso l'apprendimento guidato della LS, soprattutto verso la finalità attribuita ad essa, ovvero il contatto con culture diverse sia all'interno della comunità in cui vivono, sia attraverso l'esperienza del viaggio. La maggior parte ha avuto modo di apprendere questo idioma, come precedentemente affermato dall'età di sei anni, per cui nel corso di questi pochi anni dovrebbe aver ricevuto un numero minimo di input, acquisito le prime regole grammaticali e lessicali, che gli hanno permesso di elaborare un prodotto output, anche se ridotto.

### 3.3 I risultati del questionario autovalutativo

Successivamente, dopo aver elaborato i task, agli allievi verrà chiesto di compilare un secondo questionario più focalizzato sulle impressioni dopo la realizzazione dei task proposti dove gli apprendenti sono chiamati a valutare il grado di difficoltà dei task, le loro abilità, il livello di formalità, se ritengono necessario l'aiuto dell'insegnante per svolgere tale attività e quante parole, secondo loro, sono necessarie nella comunicazione, per i quali devono esprimere un giudizio da 0 a 10. Questo questionario finale si pone l'obiettivo di capire come gli apprendenti valutano le proprie competenze comunicative nelle situazioni tra pari e con un adulto.

In merito al questionario autovalutativo proposto al termine dei *role play*, dai primi risultati emerge che per il 100% dei bambini coinvolti nel progetto è stato utile se non utilissimo imparare a chiedere informazioni per sapersi orientare e poter comunicare in un contesto di LS. Un dato peculiare è stato osservare come tutti i discenti, di entrambe le classi, si sono sentiti sicuri nella realizzazione dei *role play* ritenendosi all'altezza della situazione, definendosi *bravo/a*, nonostante la loro difficoltà emergente relativa alla comprensione dell'atto comunicativo formale, rispetto a quello informale. Il linguaggio formale ed informale sono due modi diversi di esprimersi a seconda del contesto e dell'interlocutore: l'atto comunicativo formale utilizza parole precise e neutre, mentre nell'atto comunicativo informale il parlante

adotta parole generiche, colloquialismi, dialetti, in sintesi si riferisce ad una maniera di esprimersi molto più spontanea e casuale.

Tuttavia, questa loro sicurezza di esposizione contrasta con le risposte al quesito “*credi di poter imparare a svolgere questo compito in inglese con l’aiuto dell’insegnante?*”, dove l’ 80%, ovvero 15 alunni su 22 rispondono in maniera affermativa, lasciando intendere di necessitare del supporto dell’insegnante come facilitatore dell’apprendimento. In merito alla descrizione del numero di parole utilizzate durante il task, 9 discenti su 22 indicano un numero basso, 2 o 3 parole, sicuramente dettato dalla loro ridotta competenza acquisita fino ad oggi nel percorso di studi, mentre 13 allievi su 22 affermano di aver utilizzato almeno 5 parole per raggiungere lo scopo comunicativo. Questo ci mostra che nell’idea che i discenti hanno di atto comunicativo, per veicolare le informazioni in merito all’atto dell’invito e delle indicazioni stradali, sono sufficienti solo pochi lessemi. Infine, un altro dato singolare osserva che solo per il 10% degli apprendenti, ovvero 6 su 22, i *role play* rappresentano un elevato livello di difficoltà, al contrario 16 bambini su 22 dichiarano di non aver avuto nessuna difficoltà nel portare a termine il lavoro proposto. Più precisamente tra questi 16 bambini, 6 esprimono un grado di difficoltà pari a 0 e 1.

Le tabelle (Tab.10 e 11) qui di seguito mostrano più in dettaglio i risultati del questionario conclusivo da parte degli alunni partecipanti ai task.

*Tab.10 Questionario post Role Play cl.4A*

| <b>Nome</b>     | <b>E' stato utile chiedere queste informazioni</b> | <b>Credi di essere stato/a bravo/a</b> | <b>Grado di difficoltà</b> | <b>Formalità</b> | <b>Richiesta di aiuto dell'insegnante</b> | <b>Numero parole utilizzate</b> |
|-----------------|--|--|----------------------------|------------------|---|---------------------------------|
| <b>Nicholas</b> | <i>Utile</i>                                       | <i>Bravo</i>                           | 7                          | 5                | <i>si</i>                                 | 5                               |
| <b>Morgana</b>  | <i>Utile</i>                                       | <i>Brava</i>                           | 7                          | 5                | <i>si</i>                                 | 5                               |
| <b>Simon</b>    | <i>Utile</i>                                       | <i>Bravo</i>                           | 5                          | 5                | <i>si</i>                                 | 5                               |
| <b>Laura</b>    | <i>Utile</i>                                       | <i>Brava</i>                           | 7                          | 0                | <i>poco</i>                               | 3                               |

|                 |                   |                   |   |   |                  |   |
|-----------------|-------------------|-------------------|---|---|------------------|---|
| <b>Matteo</b>   | <i>Utile</i>      | <i>Bravissimo</i> | 0 | 2 | <i>si</i>        | 3 |
| <b>Eleonora</b> | <i>Utile</i>      | <i>Brava</i>      | 2 | 2 | <i>si</i>        | 3 |
| <b>Samuel</b>   | <i>Utile</i>      | <i>Per nulla</i>  | 2 | 2 | <i>si</i>        | 5 |
| <b>Chiara</b>   | <i>Utile</i>      | <i>Brava</i>      | 9 | 2 | <i>si</i>        | 2 |
| <b>Anas</b>     | <i>Utilissimo</i> | <i>Bravo</i>      | 4 | 4 | <i>si</i>        | 4 |
| <b>Sophia</b>   | <i>Utile</i>      | <i>Bravissima</i> | 1 | 4 | <i>si</i>        | 5 |
| <b>Vittorio</b> | <i>Utile</i>      | <i>Bravo</i>      | 0 | 1 | <i>per nulla</i> | 5 |

*Tab.11 Questionario post Role Play cl.5A*

| <b>Nome</b>    | <b>E' stato utile chiedere queste informazioni</b> | <b>Credi di essere stato/a bravo/a</b> | <b>Grado di difficoltà</b> | <b>Formalità</b> | <b>Richiesta di aiuto della insegnante</b> | <b>Numero parole utilizzate</b> |
|----------------|--|--|----------------------------|------------------|--|---------------------------------|
| <b>Luis</b>    | <i>Utile</i>                                       | <i>Bravo</i>                           | 7                          | 5                | <i>si</i>                                  | 5                               |
| <b>Samuele</b> | <i>Utilissimo</i>                                  | <i>Bravo</i>                           | 2                          | 4                | <i>si</i>                                  | 3                               |
| <b>Niccolò</b> | <i>Utilissimo</i>                                  | <i>Bravo</i>                           | 3                          | 4                | <i>si</i>                                  | 3                               |
| <b>Gabriel</b> | <i>Utile</i>                                       | <i>Bravo</i>                           | 2                          | 3                | 10   | 4                               |
| <b>Zaid</b>    | <i>Utilissimo</i>                                  | <i>Bravo</i>                           | 2                          | 0                | <i>si</i>                                  | 5                               |
| <b>Giulia</b>  | <i>Utile</i>                                       | <i>Brava</i>                           | 2                          | 3                | <i>si</i>                                  | 2                               |
| <b>Rayan</b>   | <i>Utile</i>                                       | <i>Bravo</i>                           | 6                          | 3                | <i>no</i>                                  | 5                               |
| <b>Ambra</b>   | <i>Utilissimo</i>                                  | <i>Bravissima</i>                      | 0                          | 1                | <i>no</i>                                  | 5                               |
| <b>Gloria</b>  | <i>Utilissimo</i>                                  | <i>Bravissima</i>                      | 1                          | 1                | <i>no</i>                                  | 2                               |
| <b>Noemi</b>   | <i>Utile</i>                                       | <i>Brava</i>                           | 4                          | 3                | <i>no</i>                                  | 5                               |

|         |            |       |   |   |    |   |
|---------|------------|-------|---|---|----|---|
| Rebecca | Utilissimo | Brava | 0 | 3 | si | 2 |
|---------|------------|-------|---|---|----|---|

### 3.4 Discussione dei risultati

Il lavoro successivo alla compilazione del questionario è l'analisi delle risposte per capire il rapporto che ciascuno studente ha con la lingua presa in esame. Dopo aver visionato i risultati questi vengono discussi ed analizzati con i bambini, per capire più in dettaglio quali sono le loro preferenze e come si autovalutano in termini di competenze. La situazione scelta stimola l'interesse di quasi tutti gli apprendenti che in gruppo iniziano a costruire uno scenario attraverso la descrizione del luogo, del tipo di rapporto che hanno con gli interlocutori, per poi creare in un secondo tempo un *role play* che dovranno interpretare, avendo ormai chiaro che il contesto dovrà essere il più verosimile possibile.

### 3.5 Costruzione del Task

Per costruire il corpus legato ai due atti linguistici, *invitare alla festa di compleanno e dare indicazioni stradali volte al raggiungimento del luogo della festa*, è stata necessaria la creazione di due task, uno orale e uno scritto. I task, anche se variano leggermente tra il parlato e lo scritto, mantengono lo stesso schema generale e consistono nel collaborare a coppie con l'intento di portare a termine entrambi i compiti, in modo da veicolare correttamente la competenza pragmatica.

Per raggiungere l'obiettivo gli alunni hanno a disposizione una cartina della città di Londra. Gli interlocutori degli alunni sono sia pari sia pari con la funzione di fingere di essere l'adulto, in questo caso specifico, la docente (in appendice Task: *Situation A e Situation B*). Questa strategia viene scelta dalla docente somministratrice in modo da poter osservare se gli apprendenti comprendono e sanno veicolare diversamente le competenze pragmatiche in L2 a seconda del grado di intimacy con il proprio interlocutore, anche immedesimandosi in un altro ruolo, in questo caso il ruolo del docente, lasciandogli dunque, completa azione nel task.

Trattandosi di dati spontanei, le realizzazioni sono varie e dipendono anche dalla collaborazione tra compagni coinvolti, ovvero la qualità delle produzioni è influenzata anche da fattori che vanno oltre la sola competenza linguistica della L2,

ma includono la capacità di cooperare e lavorare insieme per portare a termine ciò che gli è stato assegnato.

### **3.6 I role-play**

Agli apprendenti viene esposta la situazione da “mettere in scena” sotto forma di script e spiegata ai partecipanti in modo che possano comprendere il contesto e riuscire ad immedesimarsi per una prestazione il più verosimile possibile. Gli script vengono presentati in inglese e poi spiegati in italiano per fare in modo che gli apprendenti si sentano sicuri nella realizzazione del compito. Il task viene poi realizzato in lingua inglese.

Le attività di *role play* proposte si riferiscono a due atti linguistici, invito *alla festa di compleanno* e *il saper dare indicazioni stradali per il raggiungimento della festa di compleanno*. Una coppia di discenti si confronta con la situazione *formale* dove una allievo/a finge dunque di essere uno studente inglese, il/la quale deve invitare il docente alla propria festa di compleanno che si terrà in un luogo specifico di Londra segnato solo in una cartina fornita dalla docente somministratrice all’inizio del role play, dando le indicazioni stradali corrette per raggiungere il luogo prestabilito per permettere che il secondo scolaro le segni sulla propria cartina; mentre una seconda coppia di alunni si confronta con la situazione *informale*, invitando il compagno o la compagna alla propria festa di compleanno sempre fornendo le indicazioni stradali come indicato dalla cartina fornita all’inizio dell’attività e svolgendo analogamente il role play. Lo studente 1 fornisce le indicazioni stradali, mentre il discente 2 esegue i comandi e collabora alla riuscita del task nell’interazione orale. Di seguito la spiegazione come è stata presentata agli studenti di entrambe le classi.

**Situation A: BIRTHDAY PARTY**

**STUDENT A**

*LEZIONE 1. Incontri un tuo amico per invitarlo alla tua festa di compleanno, utilizzando la mappa gli dai indicazioni.*

*The day of your birthday is coming and you meet a friend to invite him to your party.*

*( verranno fornite ai bambini due cartine una con il percorso e una senza, quella con il percorso per l'interlocutore A con il percorso indicato, mentre il B dovrà segnare il percorso sulla cartina in base alle indicazioni che riceve)*

**Situation B: BIRTHDAY PARTY**

**STUDENT B**

*LEZIONE 1. Incontri la tua vecchia insegnante d'inglese e la inviti alla tua festa di compleanno. Utilizzando la mappa forniscile le indicazioni corrette per raggiungere la festa.*

*You meet your English teacher and you decide to invite her to your birthday party. Use the map to give her the right directions.*

*Materiale: due cartine una con il percorso e una senza, quella con il percorso per l'interlocutore A con il percorso indicato, mentre il B dovrà segnare il percorso sulla cartina in base alle indicazioni che riceve.*

Il *task* si sviluppa poi proseguendo con l'invito scritto, i discenti devono trascrivere in un messaggio di testo le indicazioni stradali e l'invito alla festa di compleanno, per il canale comunicativo scritto tutto il gruppo dei partecipanti formula l'invito direttamente in lingua inglese. Questo canale non prevede né una risposta immediata né scambi di turno, quindi altro aspetto interessante da attentivare in quest'analisi.

### **3.6.1 Descrizione dei dati per task in inglese**

Il capitolo illustra l'analisi dei task di role-play. Si discuteranno i dati relativi alla situazione formale prima e a quella informale poi, organizzando gli studenti per classe e per livello. Nel discutere i dati, si fa riferimento a diversi parametri di analisi, da un lato si considera la lunghezza dell'interazione, in termini di numero di parole e di turni, successivamente si analizza la struttura dell'interazione, sia conteggiando le sequenze dei task che le singole mosse relative ai due atti linguistici considerati. Nell'analisi dei *role play*, sono stati considerati esclusivamente i turni relativi al compito, escludendo eventuali interventi del docente. Nel caso in cui i bambini decidono di ripetere il task, si considera solo la seconda produzione. Tutti gli studenti sono stati in grado di portare a termine i task proposti.

Nella seguente discussione sono proposti esempi tratti dalle produzioni in lingua inglese dei partecipanti e trascritti in maniera completa nell'Appendice.

#### **3.6.1.1 Role play, situazione formale, studenti più competenti**

La sezione descrive l'analisi delle produzioni elicitate attraverso il task di role play relativo alla *Situation B*, che prevedeva l'invito a un docente alla festa di compleanno e le indicazioni stradali per raggiungere la sede della festa. Nella descrizione dei dati, discuteremo le produzioni elicitate nella classe quarta e successivamente nella classe quinta, riferendoci al gruppo di allievi più competenti. Gli apprendenti sono complessivamente 11 bambini, 5 per la classe IV e 6 per la classe V. Più nel dettaglio il corpus relativo agli allievi di IV è costituito da due interazioni. La prima è realizzata da 3 apprendenti, la seconda da 2. Per gli allievi di V sono invece state raccolte 3 interazioni, tutte realizzate a coppie. Un gruppo però è costituito da tre apprendenti.

Il primo dialogo che prendiamo in considerazione è quello realizzato dal gruppo di IV composto da Matteo ed Eleonora, la cui trascrizione è riportata nel dialogo 4 cl IV e nella tabella 12.

Tab.12 Mosse PraTi.D - invito- indicazioni stradali- Situation B- Cl.IV- gruppo 1

|                         | Matteo | Eleonora |
|-------------------------|--------|----------|
| <i>Mosse I livello</i>  |        |          |
| Tr.Begin                | 1      |          |
| Tr.Closure              |        | 1        |
| Self talk               | 1      |          |
| End                     | 1      | 1        |
| <i>Mosse II livello</i> |        |          |
| Question                | 1      |          |
| Answer                  |        | 1        |
| Influencing             | 1      |          |
| Understanding           |        | 1        |
| <i>Tipo di Mossa</i>    |        |          |
| Query Y/N               |        |          |
| Correct                 | 1      |          |
| Greetings               |        | 1        |
| Reply                   |        | 1        |
| Action Directive        | 1      |          |
| Over                    | 1      |          |



|        |   |   |
|--------|---|---|
| TOTALE | 8 | 6 |
|--------|---|---|

Il compito è realizzato in due fasi. Gli studenti aprono l'interazione e realizzano l'invito, l'insegnante interrompe il role play ed interviene ricordando che il task è rivolto ad un docente e portando l'attenzione sul saluto iniziale. Lo studente non coglie l'indicazione e l'insegnante invita esplicitamente ad utilizzare "Good morning". Gli apprendenti ripetono il compito e il task viene realizzato in 13 turni e 79 parole, con una media di 6,079 di parole per turno. Le sequenze prodotte sono tre: apertura dell'interazione, realizzazione dei task e chiusura dell'interazione.

I discenti ripetono il task e aprono l'atto comunicativo con i saluti iniziali per poi procedere con l'elaborazione dei due task invito ed indicazioni. Essi dunque scelgono la formula Good Morning #[1] per i saluti iniziali e quindi per aprire il task:

[1] 07MAT: **ok allora Good morning#**

08ELE: **Good morning#**

Matteo prosegue poi realizzando il task invito, opzionando il condizionale *would* [2] per formulare l'atto comunicativo:

[2] 09MAT: **Would you like to come** to my birthday party this afternoon#  
ah si anche# at London Zoo?

Matteo esaurisce l'atto comunicativo dell'invito verso il compagno/ docente in un unico turno, mentre Eleonora si limita ad esprimere un consenso all'invito appena ricevuto con un semplice *yes* [4], anche in questo caso in un solo turno:

[4] 10ELE: **yes**

in seguito, Matteo passa al secondo task, fornendo le indicazioni stradali necessarie a raggiungere il luogo per la festa, esaurendo anche questo task in un unico turno, ma scegliendo la strategia di definire, per prima cosa, la sua posizione, ovvero *I'm at school* [5]:

[5] 11MAT: **I'm at school**, you go straight on, turn left, go straight on there is the London Zoo

ottenendo in risposta il benessere di Eleonora espresso con un *ok* [6]:

[6] 12ELE: **ok** bye

Infine, i bambini terminano il role play con la chiusura dell'interazione caratterizzata dai classici saluti di congedo [7]:

[7] 12ELE: **ok** **bye**

13MAT: **goodbye**

Attraverso il sistema di codifica PraTi.D, prendendo sempre come esempio l'interazione tra Matteo e Eleonora all'interno della *Situation B*, emergono altri dati peculiari inerenti ai due atti comunicativi d'interazione formale, i quali vengono suddivisi in mosse di tre livelli come ci mostra la tabella 12.

In questo dialogo, infatti, si sottolinea maggiormente l'intento espresso dai due interlocutori Matteo ed Eleonora. L'apertura è realizzata in due turni, composti dal saluto e dalla relativa risposta. Matteo prosegue poi realizzando il task invito, con una mossa *Query Y/N* e l'utilizzo del condizionale *would* per formulare l'atto comunicativo. Eleonora accetta con un *Reply Y*, realizzato con la sola particella affermativa. Nel fornire le indicazioni stradali, Matteo prima definisce la posizione di partenza con *I'm at school*, poi dettaglia le indicazioni utilizzando l'imperativo. Eleonora segnala la comprensione e avvia la chiusura del task con una formula di saluto.

Il secondo dialogo che analizziamo è quello realizzato dal gruppo 2, sempre costituito dai bimbi di classe quarta Anas, Vittorio e Sophia, la cui trascrizione è riportata nel dialogo (5).

(5) Dialogo 5: situazione formale cl IV gruppo 2

|           |  |   |
|-----------|--|---|
| turno     |  | evento comunicativo/<br>sequenze          |
| 01ANA:    | Hi!  | apertura interazione                      |
| 02SOP:    | Hi!  | apertura interazione                      |
| 03VIT:    | Hi!  | apertura interazione                      |
| 04AN(SO): | today is my and she<br>birthday.   | apertura del task (invito)                |
|           | Would you like to #<br>come to my and she<br>birthday party this<br>afternoon?     | task (invito)                             |
| 05INS:    | ricordate che vi state<br>rivolgendo non ad<br>un amico ma ad un<br>insegnante     | extra(intervento del<br>docente)          |
| 06AN(SO): | ok #   | extra (conferma)                          |
| 07INS:    | ricordate qual'è la<br>formula più<br>appropriata da<br>utilizzare?                | extra(intervento da parte<br>del docente) |
| 08SOP:    | ah penso # di aver<br>capito # allora dico<br>Good morning                         | extra                                     |
| 09AN(SO): | Good morning   | apertura interazione<br>corretta          |
| 10VIT:    | Good morning   | apertura interazione<br>corretta          |
| 11AN(SO): | would you like to<br>come to my birthday<br>party this afternoon<br>at London Zoo? | task(invito)                              |
| 12VIT:    | yes  | task(invito)                              |
| 13AN(SO): | I'm at school  |   |
| 14INS:    | attenti siete due  | extra(intervento del                      |

|           |   |                      |
|-----------|---|----------------------|
|           | quindi come inizierete la frase   | docente)             |
| 15ANA:    | ah io ho capito #   | extra                |
| 15ANA:    | we are at school,<br>and you go straight<br>on turn left go<br>straight on there is<br>the London Zoo | task(indicazioni)    |
| 16VIT:    | ok  | task (indicazioni)   |
| 16VIT:    | thank you   | chiusura task        |
| 16VIT:    | good bye see you<br>later   | chiusura interazione |
| 17AN(SO): | goodbye later   | chiusura interazione |

Anche per questo secondo gruppo, il task è attuato in 2 fasi. I discenti aprono l'interazione per realizzare l'invito, ma l'insegnante somministratrice interrompe il role play ricordando, anche a questo gruppo, che il task è rivolto a un docente, riportando dunque l'attenzione degli allievi ai saluti iniziali. Sophia comprende le indicazioni della docente ed inizia a ripetere il compito unitamente ad Anas, compiendo il task in 17 turni e 128 parole con una media di 7,52 parole per turno. Le sequenze prodotte sono tre: apertura dell'interazione, realizzazione dei task e chiusura dell'interazione.

I discenti ripetendo il task aprono l'atto comunicativo con i saluti iniziali per poi procedere con l'elaborazione dei due task invito ed indicazioni. Essi dunque scelgono la formula Good Morning #[8] per i saluti iniziali:

[8] 09AN(SO): **Good morning#**

10VIT: **Good morning#**

nei turni successivi Anas e Sophia introducono il task dell'invito utilizzando anche in questo caso il condizionale *would you* per realizzare il compito come segue [9], ottenendo poi il consenso da parte di Vittorio [10]:

[9] 11AN(SO): **would you like to come to my birthday party this afternoon at London Zoo?**

[10] 12VIT: **yes**

Anas e Sophia passano poi al secondo task, ma prima di fornire le indicazioni stradali necessarie a raggiungere il luogo per la festa, specificano la loro posizione, con *I'm at school* [11]:

[11] 13AN(SO): **I'm at school**

L'insegnante interrompe nuovamente il role play avvisando gli allievi e riportando il focus sull'uso del singolare anziché del plurale, trattandosi di due persone. Solamente Anas coglie le indicazioni della docente e riparte con il task, fornendo poi le indicazioni stradali utilizzando *l'imperativo* [12] e ottenendo nuovamente un consenso da parte di Vittorio [13]:

[12] 15ANA: **we are at school, and you go straight on turn left go straight on** there is the London Zoo

[13] 16VIT: **ok**

Il task termina con i saluti di congedo degli allievi [14] e [15]:

[14] 16VIT: **good bye** see you later

[15] 17AN(SO): **goodbye** later

I turni che costituiscono il task rappresentano una conversazione asimmetrica in cui l'interazione avviene tra alunno/alunno ovvero con alunno e alunno con funzione di docente, che creano coppie adiacenti costituite da domanda posta dall'interlocutore I e risposta da parte dell'alunno/insegnante che prende nota delle indicazioni per raggiungere il luogo stabilito per la festa di compleanno, senza esprimere però, un'intenzione di arricchire il turno con un enunciato più elaborato con, per esempio, un *thank you* (tranne che per gli allievi coinvolti nel dialogo n. 4) o un *I will be glad*, nonostante la docente ricercatrice si intromette nell'evento

comunicativo per cercare di guidare i due parlanti. I task tendono ad esaurirsi in un unico turno.

Se confrontiamo entrambi i dialoghi n.4 e n.5 si evince che nonostante lo scarso utilizzo di modificatori, sia Matteo ed Eleonora, sia i compagni Anas, Vittorio con Sophia hanno utilizzato la formula condizionale *would* per esprimere l'atto linguistico dell'invito, costruendo così un'interrogativa affermativa. Inoltre, sia Matteo che Anas hanno deciso di comunicare ai loro interlocutori prima la loro posizione per poi procedere con l'atto linguistico delle indicazioni stradali; mentre solamente Vittorio, nel dialogo formale n.5 ha utilizzato la marca di cortesia *Thank you*, per chiudere l'interazione e di conseguenza il task prima dei saluti di congedo.

Il terzo dialogo che andiamo ad esaminare è quello realizzato dal gruppo dei bambini di classe quinta, caratterizzato da Luis e Samuele, di cui la trascrizione nel dialogo 6 cl. V e nella tabella 13 .

*Tab.13 Mosse PraTi.D - invito- indicazioni stradali- Situation B- Cl.V - gruppo*

3

| <i>Mosse I livello</i>  |         |      |
|-------------------------|---------|------|
|                         | Samuele | Luis |
| Tr.Begin                | 2       | 1    |
| Tr.Closure              | 1       | 1    |
| Self talk<br>End        |         | 1    |
| <i>Mosse II livello</i> |         |      |
| Question                | 2       |      |
| Answer                  | 1       | 1    |

|                      |    |   |
|----------------------|----|---|
| Influencing          | 2  |   |
| Understanding        |    | 1 |
| <i>Tipo di Mossa</i> |    |   |
| Query Y/N            | 1  |   |
| Correct              |    |   |
| Greetings            | 2  | 2 |
| Reply                |    | 1 |
| Action<br>Directive  | 1  |   |
| Over                 |    |   |
| TOTALE               | 12 | 8 |

Il compito questa volta è realizzato interamente dagli studenti senza interventi da parte della docente esaminatrice, i quali aprono il dialogo con i saluti per poi realizzare il task in 7 turni, 39 parole con una media di 5,571 parole per turno. Le sequenze prodotte sono tre: apertura dell'interazione, realizzazione dei task e chiusura dell'interazione.

L'apertura della sequenza interazionale, anche per i discenti di cl.V, è costituita dai saluti iniziali, realizzata in due turni composti da saluto e risposta [16]:

[16] 01SAM: **good morning teacher**

02LUI: **good morning**

Samuele prosegue con il task invito, scegliendo questa volta di utilizzare il modale *can* [17] al quale segue l'accettazione da parte di Luis [18]:

[17] 03SAM: **can you come to** my birthday party this afternoon?

[18] 034LUI: **ok fine**

Anche in questo dialogo, nel fornire indicazioni stradali, Samuele definisce prima la sua posizione di partenza per poi dettagliare le indicazioni [19], mentre Luis si limita a segnalare la sua comprensione e a terminare il task [20]:

[19] 05SAM: **I'm at school you turn left then left right** at the end **left and you go to** Harrods ok?

[20] 06LUI: **ok see you**

Per quanto riguarda il sistema annotativo Pra.Ti.D vediamo quali dati emergono esaminando sempre l'interazione tra Luis e Samuele, all'interno del dialogo 6, suddividendo le varie mosse nei tre livelli, come ci mostra la tabella sopraccitata (Tab.13).

Qui l'intento dei due interlocutori è più specifico, dopo i saluti di apertura Samuele realizza il primo task d'invito con una *Query Y/N*, e l'utilizzo del modale *can* per formulare l'atto comunicativo. Luis esprime il suo consenso con una *Reply*. Successivamente il turno di parola passa nuovamente a Samuele che, nel fornire le indicazioni stradali, sottolinea prima la sua posizione di partenza *I'm at school* con un *Explain*, proseguendo con le indicazioni attraverso un *Action Directive*. Per risposta Luis chiude queste mosse con un *End*, attraverso la particella *ok* e termina poi il task con i *Greetings*.

Il quarto dialogo che viene preso in considerazione è quello realizzato dal gruppo 4, sempre costituito dai bimbi di classe quinta Gabriel e Giulia, la cui trascrizione è riportata di seguito in (7).

(7) Dialogo 7: situazione formale cl. V gruppo 4

| turno  |                         | evento comunicativo/<br>sequenze |
|--------|-------------------------|----------------------------------|
| 01GAB: | good morning<br>teacher | apertura interazione             |



|        |   |  |
|--------|---|--|
| 02GIU: | good morning  | apertura interazione                       |
| 03GAB: | # sembra brutto dirgli subito dove andare   | extra                                      |
| 04INS: | cosa si chiede normalmente in una conversazione quando incontri qualcuno che non vedi da tanto? | extra(intervento da parte dell'insegnante) |
| 05GAB: | ah si # how are you?  | extra                                      |
| 06INS: | bene ora procedi  | extra(intervento da parte dell'insegnante) |
| 07GIU: | fine  | extra                                      |
| 08GAB: | do you want to come to my birthday this evening at Harrods?                                     | task(invito)                               |
| 09GIU: | yes thanks  | task(invito)                               |
| 10GAB: | it's at Harrods go straight on turn right turn left then go straight on and you are at Harrods  | task(indicazioni stradali)                 |
| 11GIU: | ok later  | chiusura interazione                       |
| 12GAB: | see you later   | chiusura interazione                       |

Anche per questo quarto raggruppamento, il task è attuato in 2 fasi. Gli apprendenti aprono l'interazione per realizzare l'invito con i saluti iniziali, poi l'insegnante somministratrice interrompe il role play suggerendo ai bambini coinvolti in questo task di arricchire il compito aggiungendo altre espressioni al semplice *Good morning*. Gabriel comprende le indicazioni della docente e prosegue il compito, compiendo il task in 10 turni e 55 parole con una media di 5,5 parole per turno. Le sequenze prodotte sono tre: apertura dell'interazione, realizzazione dei task e chiusura dell'interazione.

La sequenza interazionale è aperta dagli studenti con i saluti iniziali [21]:

[21] 01GAB: **good morning teacher**

02GIU: **good morning**

in seguito Gabriel prende il turno di parola introducendo un costrutto *extra* ai saluti iniziali [22]:

[22] 05GAB: ah si # **how are you?**

dopo la risposta da parte di Giulia, Gabriel apre il task dell'invito alla festa di compleanno, che esprime utilizzando la semplice interrogativa formata da *do you* [23]:

[23] 08GAB: **do you want to come to my birthday** this evening at Harrods?

Giulia risponde con una sola particella affermativa e ringrazia [24]:

[24] 09GIU: **yes thanks**

Nel fornire le indicazioni stradali Gabriel sceglie prima di precisare dove sarà il luogo della festa, con *it's at Harrods*, poi dettaglia le indicazioni utilizzando l'imperativo [25]:

[25] 10GAB: **it's at Harrods go straight on turn right turn left then go straight on** and you are at Harrods

infine il task si conclude con una comprensione da parte di Giulia che avvia anche la chiusura del task [26]:

[26] 11GIU: **ok later**

12GAB: **see you later**

Il quinto dialogo che viene analizzato è quello realizzato dall'ultimo gruppo di allievi di classe quinta Ambra e Rebecca, gruppo 5, la cui trascrizione è riportata nel dialogo (8).

(8) Dialogo 8: situazione formale cl. V gruppo 5

| turno  |  | evento comunicativo/<br>sequenze |
|--------|--|----------------------------------|
| 01AMB: | good morning<br>teacher  | apertura interazione             |
| 02REB: | hello student  | apertura interazione             |
| 03AMB: | She wants to come<br>in my birthday?   | task(invito)                     |
| 04REB: | yes, see you soon  | tsk(invito)                      |
| 05REB: | no no sono io adesso<br>#  | extra                            |
| 06REB: | where is it?   | extra                            |
| 07AMB: | start the street at<br>school, turn to<br>Buckingham palace,<br>turn your left | task(indicazioni stradali)       |
| 08REB: | ok   | task(invito)                     |
| 09AMB: | good bye I see you<br>tomorrow   | chiusura interazione             |
| 10REB: | Good bye   | chiusura interazione             |

Gli apprendenti aprono l'interazione per realizzare l'invito con i saluti iniziali, per poi compiere, analogamente agli altri gruppi, i task d'invito e di indicazioni stradali. Il compito viene realizzato in 10 turni e 45 parole con una media di 4,5 parole per turno. Le sequenze prodotte sono sempre tre: apertura dell'interazione, realizzazione dei task e chiusura dell'interazione.

L'interazione si apre con i saluti iniziali attraverso la formula *Good morning*, dove Ambra specifica anche a chi si sta rivolgendo utilizzando la parola *teacher* [27]:

[27] 01AMB: **good morning teacher**

Interessante è l'espressione utilizzata da Rebecca, la quale immedesimandosi nelle vesti di insegnante ricambia i saluti della sua "allieva" con un *Hello student* [28]:

[28] 02REB: **hello student**

Successivamente, Ambra apre il task invito attraverso un'interrogativa, ma non utilizzando la forma corretta per questo costrutto [29]:

[29] 03AMB: **She wants** to come in my birthday?

Rebecca risponde in maniera affermativa chiudendo il task, mantenendo sempre il turno di parola per esporre un'altra interrogativa[30]:

[30] 04REB: **yes, see you soon**

06REB: **where is it?**

in seguito, Ambra procede con il task di indicazioni stradali utilizzando l'imperativo ed esplicitando il punto di partenza *start the street at school* [31] :

[31] 07AMB: **start the street** at school, **turn to** Buckingham palace, **turn your left**

Infine, il compito si conclude con la comprensione da parte di Rebecca [32] e i saluti di congedo[33] :

[32] 08REB: **ok**

[33] 09AMB: **good bye I see you tomorrow**

## 10REB: Good bye

Questi enunciati oltre ad esaurirsi in un unico turno di parola come già osservato per i dialoghi della classe quarta, sono densi dal punto di vista informativo in quanto esauriscono l'argomento di interesse nell'interazione sia per quanto riguarda l'atto dell'invito, sia per le indicazioni stradali. I turni di parola appaiono anche molto imprevedibili, ovvero privi di elementi preliminari che "preparano il terreno" alla formulazione degli atti, fatta eccezione per il dialogo 8, dove solo Rebecca anticipa il turno di Ambra, con la domanda *Where is it?*[30].

### 3.6.1.2 Role play, situazione informale, studenti meno competenti

La sezione descrive l'analisi delle produzioni ricavate attraverso il task di role play relativo, questa volta, alla *Situation A*, che prevedeva l'invito a un pari alla festa di compleanno e le indicazioni stradali per raggiungere la sede della festa. Nelle descrizioni di dati, esamineremo le produzioni elicitate nella classe quarta e in seguito nella classe quinta, relative al gruppo di alunni meno competenti. Gli allievi sono complessivamente 12 bambini, 6 per la classe IV e 6 per la classe V. Più specificatamente, il corpus degli allievi di classe IV è costituito da tre interazioni. La prima è compiuta da 2 apprendenti, così come la seconda e la terza. Per la classe V sono state considerate ugualmente tre interazioni, tutte realizzate a coppie.

Il primo dialogo che andiamo ad osservare è quello realizzato dal gruppo di classe IV composto da Morgana e Nicholas, la cui trascrizione è riportata in appendice nel dialogo 1 cl IV, situazione informale e nella tabella 14.

*Tab.14 Mosse PraTi.D - invito- indicazioni stradali- Situation A- Cl.V - gruppo 1*

|                        | Morgana | Nicholas |
|------------------------|---------|----------|
| <i>Mosse I livello</i> |         |          |
| Tr.Begin               | 1       |          |

|                         |   |   |
|-------------------------|---|---|
| Tr.Closure              |   | 1 |
| Self talk<br>End        |   |   |
| <i>Mosse II livello</i> |   |   |
| Question                | 1 |   |
| Answer                  |   |   |
| Influencing             | 1 |   |
| Understanding           |   |   |
| <i>Tipo di Mossa</i>    |   |   |
| Query Y/N               | 1 |   |
| Correct                 |   |   |
| Greetings               |   |   |
| Acknowledgment          | 1 |   |
| Reply                   |   |   |
| Action Directive        |   |   |
| Over                    |   | 1 |
| TOTALE                  | 5 | 2 |

Il compito è realizzato in due fasi. Gli studenti aprono l'interazione saltando i saluti iniziali e focalizzandosi sul task dell'invito, l'insegnante per tanto interviene cercando di fornire agli apprendenti un supporto lessicale. Gli studenti proseguono con il task che viene realizzato in 11 turni, 60 parole e una media di parole per turno pari a 5,45. Le sequenze prodotte sono dunque due: apertura dell'interazione con la realizzazione dei task e chiusura dell'interazione.

L'interazione inizia sviluppando direttamente il task invito da parte di Morgana, la quale decide di iniziare specificando la sua posizione ovvero *I'm at school* [34] :

[34] 01MOR: **I'm at school**

mantenendo sempre il turno di parola, Morgana procede poi unitamente con il task delle indicazioni e quello dell'invito, esaurendo così immediatamente il compito [35]:

[35] 03MOR: **I go straight on # I turn left I go straight on** I'm at London Zoo

03MOR: **you to my birthday party?**

Solo in un secondo momento, supportata dalla guida della docente esaminatrice Morgana riformula il task dell'invito, questa volta attraverso l'utilizzo del condizionale *would* [36]:

[36] 09MOR: **would you come to my birthday party** this afternoon?

a Nicholas non resta che segnalare la sua comprensione e chiudere il compito [37]:

[37] 10NIC: **yes # ok thank you**

Mediante il sistema di codifica Pra.Ti.D ciò che emerge per quanto riguarda le mosse relative alla *Situation A*, riprendendo l'interazione tra Morgana e Nicholas della classe IV, all'interno del dialogo 1, viene descritto, nella tabella sottostante (Tab.14).

Nell'intento dei due interlocutori appare un'altro tipo di mossa che in precedenza non è emerso, ovvero l'Acknowledgement da parte di Morgana, dopo il supporto della docente, permettendo così all'alunna di condurre la conversazione dall'inizio al termine e di realizzare il task con una *Query Y/N*, lasciando solo poche possibilità di interazione al compagno Nicholas. Questo dialogo inizia con una *Transaction Begin* definita non dai saluti iniziali, ma da un'informazione di luogo *I'm*, che denota un certo grado di intimacy tra i parlanti. Nicholas chiude queste mosse con una *Transaction Closure* segnalando la sua comprensione.

Il secondo dialogo che andiamo ad analizzare è quello prodotto dal gruppo numero 2 di classe IV composto da Simon e Laura, di seguito la trascrizione (2).

(2) Dialogo 2: situazione informale cl. IV gruppo 2

| turno  |  | evento comunicativo/<br>sequenze |
|--------|--|----------------------------------|
| 01SIM: | hi   | Apertura interazione             |
| 02LAU: | hello  | Apertura interazione             |
| 03SIM: | would you like to<br>come to my birthday<br>party this evening   | task (invito)                    |
| 04LAU: | yes thank you  | task (invito)                    |
| 05SIM: | I'm at school# party<br>is # you go straight<br>on turn left go<br>straight on there is<br>London zoo and<br>there is my happy<br>birthday | task (indicazioni)               |
| 06LAU: | ok   | task (indicazioni)               |
| 07LAU: | bye  | chiusura interazione             |
| 08SIM: | bye  | chiusura interazione             |



Gli studenti aprono l'interazione con i saluti iniziali, realizzando poi in completa autonomia il task in 8 turni, 43 parole con una media di parole per turno pari a 5,375. Le sequenze prodotte sono dunque tre: apertura dell'interazione, realizzazione dei task e chiusura dell'interazione.

L'interazione inizia con i saluti di apertura [38] corretti dal punto di vista di intimacy tra i parlanti:

[38]        01SIM: **hi**  
              02LAU: **hello**

Simon prende poi il turno di parola ed avvia il task invito, utilizzando come alcuni compagni il condizionale *would* [39]:

[39]        03SIM: **would you like to come** to my birthday party this evening

Laura accetta e ringrazia con una sola particella affermativa [40], chiudendo così il primo task:

[40]        04LAU: **yes thank you**

Simon procede con il task delle indicazioni stradali, utilizzando, anche lui come la maggior parte dei compagni, la strategia di precisare la sua posizione iniziale *I'm at school* [41], dettagliando in un secondo momento le indicazioni stradali:

[41]        05SIM: **I'm at school# party is # you go straight on turn left go straight on** there is London zoo and there is my happy birthday

Laura segnala la comprensione con *ok* [42] e procede alla chiusura del task con la formula di saluto [43]:

[42]        06LAU: **ok**  
[43]        07LAU: **bye**  
              08SIM: **bye**

Il terzo dialogo che andiamo a descrivere è quello prodotto dall'ultimo gruppo di studenti di classe IV composto da Samuel e Chiara, di seguito la trascrizione (3).

(3) Dialogo 3: situazione informale cl. IV gruppo 3

| turno  |   | evento comunicativo/<br>sequenze |
|--------|---|----------------------------------|
| 01SAM: | Hi!   | apertura interazione             |
| 02CHI: | Hello!  | apertura interazione             |
| 03SAM: | Would you come to my birthday party?  | task (invito)                    |
| 04SAM: | ah # this evening?  | task (invito)                    |
| 05CHI: | Yes, thank you  | task (invito)                    |
| 06SAM: | I'm at school, for the party is # you go straight on, turn left, go straight on, there is London zoo and there is my happy birthday | task (indicazioni)               |
| 07CHI: | bye   | chiusura interazione             |
| 08SAM: | bye   | chiusura interazione             |

Gli studenti aprono l'interazione con i saluti iniziali, realizzando poi, anche in questo caso, in completa autonomia il task in 8 turni, 43 parole con una media di parole per turno pari a 5,375. Le sequenze prodotte sono dunque tre: apertura dell'interazione, realizzazione dei task e chiusura dell'interazione.

Anche in questo caso sono i saluti a sancire l'avvio del dialogo con formule che indicano una certa solidarietà tra i parlanti [44]:

- [44] 01SAM: **Hi!**  
02CHI: **Hello!**

I turni successivi sono dedicati all'apertura del task invito dove Samuel mantiene il turno di parola prediligendo ancora una volta l'utilizzo del condizionale *would* per esprimere l'invito alla festa di compleanno [45]:

[45] 03SAM: **Would you come** to my birthday party?

Chiara accetta con una semplice particella affermativa e ringrazia [46], chiudendo così il primo task:

[46] 05CHI: **yes, thank you**

Samuel procede con il task delle indicazioni stradali, utilizzando sempre l'elemento preliminare che indica la sua posizione iniziale *I'm at school* [47], poi dettaglia le indicazioni stradali come segue:

[47] 06SAM: **I'm** at school, for the party **is # you go straight on, turn left, go straight on**, there is London zoo and there is my happy birthday

infine Chiara procede alla chiusura del task con la formula di saluto [48]:

[48] 07CHI: **bye**

08SAM: **bye**

Il quarto dialogo che andiamo ad esaminare è quello realizzato dal gruppo dei bambini di classe quinta, caratterizzato da Noemi e Zaid, di cui la trascrizione nel dialogo 9 cl V situazione informale e nella tabella 15.

Tab.15 Mosse PraTi.D - invito- indicazioni stradali- Situation A- Cl.V

|                         | Noemi | Zaid |
|-------------------------|-------|------|
| <i>Mosse I livello</i>  |       |      |
| Tr.Begin                | 1     |      |
| Tr.Closure              |       | 1    |
| Self talk               |       | 1    |
| End                     |       | 1    |
| <i>Mosse II livello</i> |       |      |
| Question                | 1     |      |
| Answer                  |       | 1    |
| Influencing             |       |      |
| Understanding           |       |      |
| <i>Tipo di Mossa</i>    |       |      |
| Query Y/N               | 1     |      |
| Correct                 |       |      |
| Greetings               | 1     | 1    |
| Reply                   |       | 1    |
| Action Directive        | 1     |      |
| Over                    | 1     |      |
| TOTALE                  | 6     | 6    |

Il compito è nuovamente realizzato in 2 fasi. Gli apprendenti aprono l'interazione e realizzano l'invito, la docente si inserisce nel role play per ricordare che si tratta di una situazione informale, riportando l'attenzione sul task invito. La studentessa ripete il compito e il task viene prodotto in 10 turni, 53 parole con una media di 5,3 parole per turno. Le sequenze prodotte sono tre: apertura dell'interazione, realizzazione dei task e chiusura dell'interazione.

Come sempre sono i saluti a stabilire l'avvio del dialogo con formule standard che esprimono un certo grado di intimacy [49]:

[49] 01NOE: **Hi!**  
02ZAI: **Hi!**

Noemi prosegue poi avviando il task invito, scegliendo di utilizzare il modale *can* [50]:

[50] 05NOE: Ah si **Can you go to my birthday at Harrods?**

Zaid si limita ad esprimere il suo consenso con un'unica particella [51] e a chiudere questo primo task:

[51] 06ZAI: **ok**

Noemi riprende il turno di parola aprendo il second task con le indicazioni stradali per le quali utilizza *l'imperativo* [52]:

[52] 07NOE: My birthday is **go straight on, turn right, go straight on, turn left, go straight on** in the Harrods ok?

Infine, Zaid ringrazia e chiude questo secondo task e l'interazione [53]:

[53] 08ZAI: oh **thanks later**

Entrando più nel dettaglio delle mosse tra i parlanti di classe V, mediante il sistema di codifica Pra.Ti.D, nella tabella sottostante (Tab.15) viene ripresa l'interazione tra Noemi e Zaid, all'interno del dialogo 9.

L'apertura è realizzata in due turni, dopo i saluti di apertura Noemi realizza il primo task d'invito con una *Query Y/N*, e con l'utilizzo del modale *can* per formulare l'atto comunicativo. Zaid esprime il suo consenso con una *Reply*. Noemi dettaglia le indicazioni stradali utilizzando l'imperativo, attraverso un *Action Directive*. Per risposta Zaid avvia la chiusura del task.

Il quinto dialogo che viene osservato è quello realizzato dal secondo gruppo dei bimbi di classe quinta Rayan e Gloria, la cui trascrizione è riportata di seguito in (5).

(5) Dialogo 10: situazione informale cl V gruppo 5

| turno  |  | evento comunicativo/<br>sequenze |
|--------|--|----------------------------------|
| 01RYA: | hello  | apertura interazione             |
| 02GLO: | hello  | apertura interazione             |
| 03RYA: | can you go in my happy birthday this afternoon at Harrods?             | task(invito)                     |
| 04GLO: | yes  | task(invito)                     |
| 05RYA: | It's go straight on turn right go straight on turn left in the Harrods | task(indicazioni stradali)       |
| 06GLO: | ok later   | chiusura interazione             |
| 07RYA: | see you later bye  | chiusura interazione             |

Gli apprendenti aprono l'interazione per realizzare l'invito con i saluti iniziali per poi proseguire il compito in 7 turni e 33 parole con una media di 4,71 parole per turno. Le sequenze prodotte sono tre: apertura dell'interazione, realizzazione dei task e chiusura dell'interazione.

Attraverso i saluti si stabilisce l'avvio del dialogo [54]:

[54] 01RYA: **Hello!**  
02GLO: **Hello!**

Rayan prosegue aprendo il task ed invita la compagna Gloria alla sua festa utilizzando il modale *can* per formulare l'interrogativa [55]:

[55] 03RYA: **can you go in my happy birthday** this afternoon at Harrods?

Gloria accetta attraverso una sola particella [56]:

[56] 04GLO: **yes**

Rayan prosegue poi con il task indicazioni stradali utilizzando l'espressione interlinguistica *let's go* [57]:

[57] 05RYA: **It's go straight on turn right go straight on turn left** in the Harrods

aspetta a Gloria il compito di chiudere il task segnalando la sua comprensione[58]:

[58] 06GLO: **ok later**

Il sesto e ultimo dialogo analizzato è quello realizzato dal terzo gruppo degli allievi di classe quinta Gabriel e Niccolò, per il quale Gabriel ripete il task con un altro compagno, ma questa volta immedesimandosi nella situazione informale, la cui trascrizione è riportata di seguito in (6).

(6) Dialogo 11: situazione informale cl V gruppo 6

| turno  |  | evento comunicativo/<br>sequenze |
|--------|--|----------------------------------|
| 01GAB: | hello  | apertura interazione             |
| 02NIC: | hello  | apertura interazione             |
| 03GAB: | do you want to come to my birthday party tomorrow at Harrods?                              | task(invito)                     |
| 04NIC: | yes where is it?   | extra                            |
| 05GAB: | start from the school then turn to Buckingham Palace turn your left and you are in Harrods | task(indicazioni stradali)       |
| 06NIC: | ok see you tomorrow  | chiusura interazione             |
| 07GAB: | tomorrow bye   | chiusura interazione             |

Gli apprendenti aprono l'interazione per realizzare l'invito con i saluti iniziali per poi proseguire il compito in 7 turni e 41 parole con una media di 5,85 parole per turno. Le sequenze prodotte sono tre: apertura dell'interazione, realizzazione dei task e chiusura dell'interazione.

Gabriel e Niccolò avviano il compito attraverso i saluti iniziali [59]:

[59] 01GAB: **Hello!**

02NIC: **Hello!**

Gabriel apre il task d'invito attraverso la formula *do you want* [60] per formulare l'atto comunicativo:

[60] 03GAB: **Do you want to come to my birthday party tomorrow at Harrods?**



Niccolò accetta e chiedendo dove si trova il luogo della festa, utilizza un elemento preliminare che prepara all'introduzione del secondo atto comunicativo [61]:

[61] 04NIC: **yes where is it?**

Gabriel prosegue aprendo il secondo task, per la precisione quello delle indicazioni stradali, utilizzando *l'imperativo* [62]:

[62] 05GAB: **start from** the school then **turn to** Buckingham Palace **turn** your left and **you are** in Harrods

Niccolò chiude il task e segnala la sua comprensione[63]:

[63] 06NIC: **ok see you tomorrow**

### 3.6.2 Task messaggio scritto

È stato fondamentale informare da subito i discenti che il messaggio in lingua sarebbe stata una richiesta di invito e di indicazioni stradali in cui dovevano utilizzare strutture e vocaboli conosciuti.

I messaggi scritti sono i più concisi, in cui tutte le informazioni vengono fornite senza ripetizioni né, ovviamente, pause. Il messaggio scritto è quello prediletto dai discenti perché hanno modo di pensare alla struttura della frase, al linguaggio e lessico appropriato. Anche per questo task tutti gli apprendenti hanno portato a termine il compito. Le tabelle 16 e 17 ci mostrano il numero di parole utilizzate da ogni coppia di discenti e la relativa media sia per la situazione formale sia per quella informale. (Tab.16 e 17)

Tab. 16 Parole – Messaggio scritto – invito e indicazioni stradali situazione formale

| <b>Matteo-<br/>Eleonora</b> | <b>Anas-<br/>Vittorio-<br/>Sophia</b> | <b>Samuele-<br/>Luis</b> | <b>Gabriel-<br/>Giulia</b> | <b>Ambra-<br/>Rebecca</b> | <b>Media</b> |
|-----------------------------|---------------------------------------|--------------------------|----------------------------|---------------------------|--------------|
| 37                          | 35                                    | 37                       | 30                         | 23                        | 32,4         |

Tab. 17 Parole – Messaggio scritto – invito e indicazioni stradali situazione informale

| <b>Morgana-<br/>Nicholas</b> | <b>Simon-<br/>Laura</b> | <b>Samuel-<br/>Chiara</b> | <b>Noemi-<br/>Zaid</b> | <b>Rayan-<br/>Gloria</b> | <b>Gabriel-<br/>Niccolò</b> | <b>Media</b> |
|------------------------------|-------------------------|---------------------------|------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------|
| 24                           | 29                      | 28                        | 19                     | 20                       | 32                          | 25,3         |

Durante questa attività risulta che i gruppi composti sia da Matteo ed Eleonora, sia da Samuele e Luis, quindi rispettivamente un gruppo di classe quarta e uno di classe quinta, presentano un messaggio più lungo, nonostante il numero di parole impiegate, tutti i compiti sono caratterizzati da una struttura simile composta da quattro fasi: apertura evento comunicativo, task invito, task direzioni e chiusura evento comunicativo, tenendo conto di alcune varianti dovute alla lunghezza delle sezioni e alla presenza o meno di una apertura o chiusura del task.

Nella maggior parte dei messaggi scritti l'interazione è aperta con un saluto iniziale, dove gli apprendenti utilizzano una certa varietà: *good morning*, *Dear teacher*, *Hello my friend* e semplicemente *Hi* o *Hello*. Successivamente l'introduzione al task invito è caratterizzata per 6 scritti su 11 dalla domanda *Do you want*. Tuttavia due gruppi di discenti su 11, più precisamente quelli composti da Gabriel e Giulia [64] e da Ambra e Rebecca [65], appartenenti alla classe quinta, scelgono di elaborare il task scritto attraverso un'affermativa, piuttosto che un'interrogativa:

[64] **It's my birthday, go go to the party**

[65]        **she would go at my birthday**

Noemi e Zaid e Rayan e Gloria scelgono di avviare il task invito attraverso l'uso del modale *can* [66] e [67]:

[66] [67]    **can you go to my birthday?**

In merito al task di indicazioni stradali la maggioranza degli studenti ha preferito avviare il compito con il solo utilizzo dell'*imperativo*, così come osservato già nei dialoghi orali tra i discenti. Invece, 4 copie su 11 hanno scelto, anche per lo scritto, di comunicare prima la loro posizione con formule come *I'm at school* di Samuel e Luis o il *my at school* di Samuel e Chiara ed in seguito procedere con le indicazioni stradali, mentre per Ambra e Rebecca e Gabriel e Niccolò è stato più importante impiegare la formula *you have to* [68],[69] per far sapere al loro interlocutore quali sono le istruzioni obbligatorie da seguire. Infatti, in questi casi il verbo "*to have*" non è da intendersi come un verbo ausiliare, ma piuttosto come un modale:

[68]        **You have to: turn your left, go** street on and turn your right, yes

[69]        **You have to go** right then left and straight

Infine, in alcuni casi il messaggio termina semplicemente con l'elenco delle indicazioni stradali, in altri con un saluto [70], [71] e [72] o un pensiero da parte dei discenti [73], [74]:

[70]        **Bye teacher**

[71]        **bye**

[72]        **soon!**

[73]        **from Matteo and Eleonora, to my favorite teacher**

[74]        **you arrived see you on the birthday bye bye**

Attraverso il task scritto, si nota l'assenza di riempitivi, normalmente utilizzati nella comunicazione orale come segno di insicurezza o come modo per

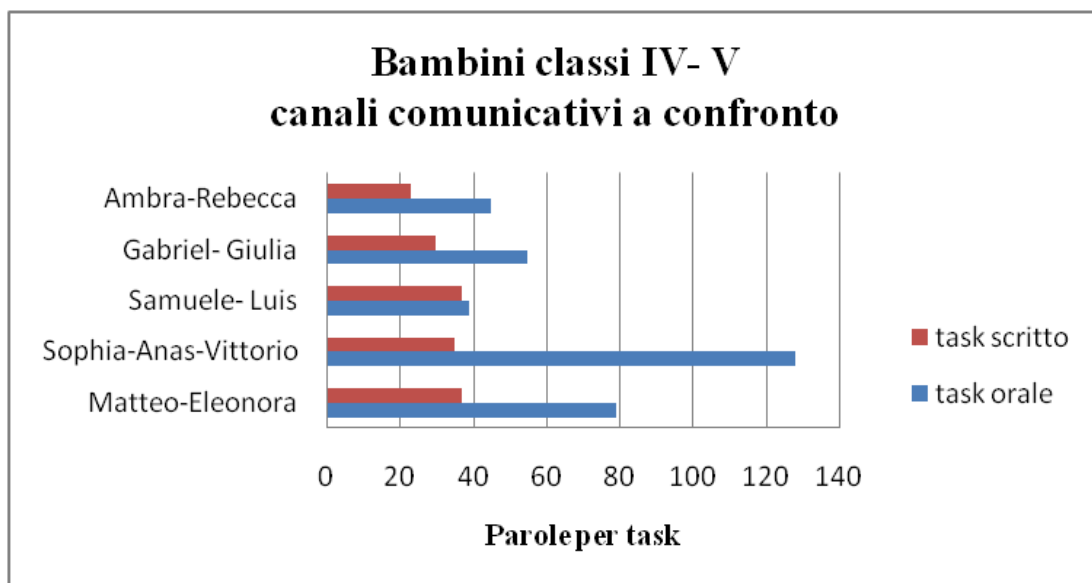
aumentare il tempo a disposizione per scegliere il termine successivo più appropriato.

### 3.6.3 Riassunto: Confronto tra task

L'analisi elaborata ha prodotto dati interessanti sull'uso delle strategie usate dagli apprendenti in due contesti comunicativi con grado di formalità differente. Le tabelle dedicate e la precedente elaborazione dei dati e il confronto degli stessi nei diversi canali comunicativi, hanno mostrato chiaramente ciò che verrà riassunto in questa sezione finale.

Per una miglior comprensione è stato scelto di avvalersi dell'uso di grafici per evidenziare le differenze emerse in questi due canali. Il primo grafico qui di seguito ci mostra il confronto tra le parole utilizzate per il task invito dai discenti di classe quarta e quinta, nei due canali comunicativi proposti: uno orale e uno scritto, all'interno di una situazione formale, mentre il secondo grafico si riferisce invece alla situazione informale.

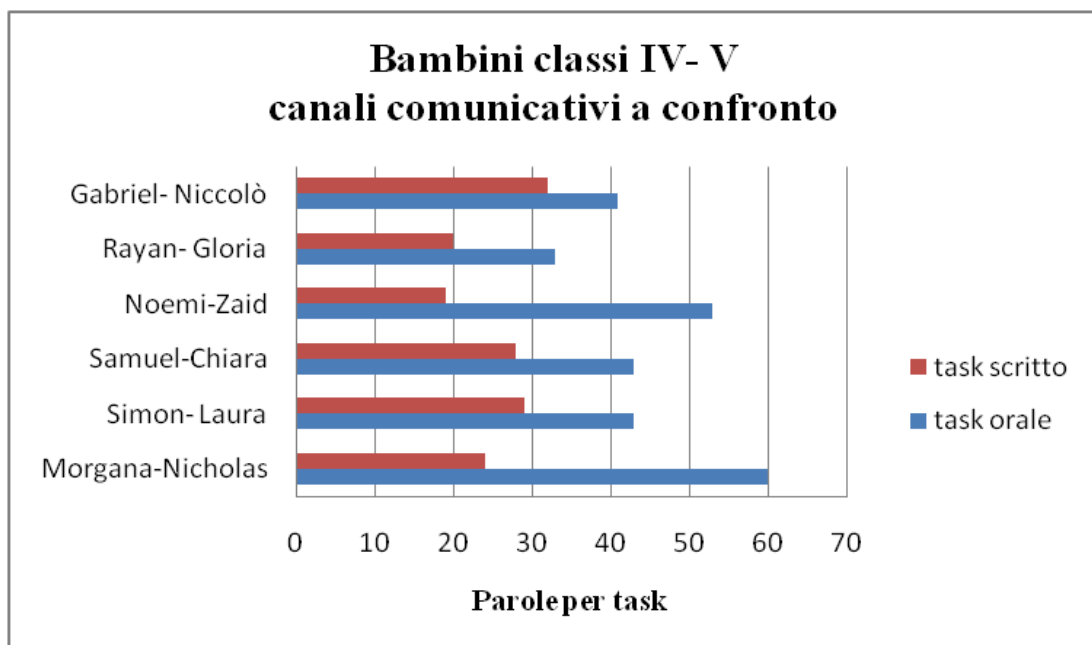
*Fig. 1 Parole – Task invito ed indicazioni stradali – situazione formale- classi quarta e quinta*



Dal grafico (1) è evidente che è nel task orale che i bambini, indipendentemente dalla classe di riferimento, utilizzano il numero maggiore di parole per portare a termine il primo compito che la docente ricercatrice gli ha assegnato, ovvero quello di invito e di indicazioni stradali in una situazione formale (*Situation B*), nello specifico nei confronti di una persona adulta, che in questo caso, come già spiegato, si riferirebbe al docente. Più nel dettaglio, si tratta del gruppo di bambini di classe quarta, formato da Anas, Sophia e Vittorio ad aver prodotto il task orale con il numero maggiore di lessemi, ovvero 128 parole.

Per quanto riguarda il task di invito scritto tutti gli alunni utilizzano circa lo stesso numero di parole per un massimo di 37 utilizzate nello specifico da Matteo ed Eleonora e da Samuele e Luis, in quanto questo tipo di compito risulta più conciso e meno caratterizzato da pause o altre interazioni, venendo anche svolto dai discenti con più cura ed attenzione.

*Fig. 2 Parole – Task invito ed indicazioni stradali – situazione informale- classi quarta e quinta*



Anche nel grafico (2) è evidente che è il task orale a essere prodotto dai bambini, indipendentemente dalla classe di riferimento, con il numero maggiore di parole. Questa volta il task era riferito alla situazione informale (*Situation A*), dove gli apprendenti invitavano il proprio pari alla loro festa di compleanno. Nello

specifico è ancora una volta il gruppo dei bambini di classe quarta, formato da Morgana e Nicholas ad aver realizzato il task orale con 60 parole.

Invece per il task di invito scritto, si nota un asse orizzontale più variabile, poiché gli alunni impiegano un numero di parole che varia da 19 di Noemi e Zaid a 29 di Simon e Laura, dimostrando un impegno maggiore da parte di alcuni discenti nel cercare di produrre un testo più corposo, nonostante il compito richiedesse un messaggio conciso.

### **3.7 Gruppo post task**

Dopo circa una settimana dal termine dei role play la docente condivide con i partecipanti una riflessione metalinguistica su ciò che è stato prodotto durante l'attività. Sulla lavagna multimediale vengono mostrate alcune frasi in inglese estrapolate dalle conversazioni orali prodotte dai discenti. Gli studenti leggono le proprie produzioni ed esprimono un parere in merito all'appropriatezza dell'enunciato, in base al contesto di appartenenza e alla correttezza sia grammaticale che lessicale ed unitamente alla docente vengono revisionate alcune espressioni.

Dai *role play* emerge come nell'acquisizione della competenza pragmatica ci sia ancora un po' di confusione per gli apprendenti della scuola primaria. Sicuramente, la scuola in oggetto, edificio d'istruzione di un paesino tra le risaie porta ad un rapporto di conoscenza tra gli alunni e i docenti, tanto da essere inclini sempre all'uso dell'informalità a discapito della formalità, tuttavia gli apprendenti sono consapevoli che l'interazione con un pari o con un adulto è veicolata diversamente. Agli alunni di entrambe le classi, in un momento di confronto dopo i *role play* viene chiesto se, una volta terminato il task, avessero acquisito una più chiara distinzione tra competenza formale ed informale. Molti di loro affermano di aver ben chiaro il concetto in sé, ma di non riuscire al momento ad applicarlo alla perfezione. Soprattutto i bambini di 5A, portano ad esempio il fatto che, nel prossimo anno scolastico, all'ingresso alle scuole medie, sanno che la formula più consona per rivolgersi ai professori, non solo quello di LS, è la formalità.

### 3.8 Autovalutazione

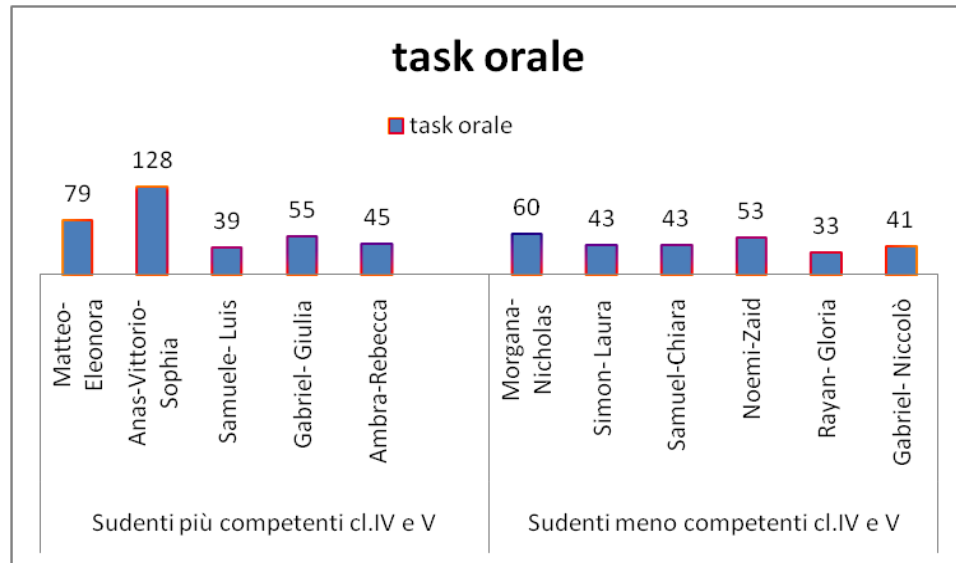
Immediatamente dopo l'esposizione gli alunni sono invitati a riflettere sulle proprie produzioni, sulle differenze riscontrate nelle produzioni nei diversi task. È inoltre interessante osservare la differenza tra la personale considerazione pre-test e quella successiva al compito eseguito, per comprendere se la percezione della situazione da parte degli apprendenti cambia prima e dopo l'esecuzione del *role play*. Anche la raccolta di questi dati avviene sempre mediante la registrazione delle conversazioni con supporti digitali.

### 3.9 Confronto tra gruppi di studenti

Per questa indagine è stato necessario suddividere ulteriormente i discenti all'interno delle due classi quarta e quinta, in base al loro livello di competenza raggiunta fino al momento della raccolta dati. Nel ripartire gli apprendenti si è fatto riferimento al questionario autovalutativo redatto dagli studenti stessi e alla valutazione dell'insegnante esaminatrice. Ai bambini più competenti viene dunque dato il compito di svolgere la *Situation B*, ovvero il task che riguarda il contesto più formale, evidenziando il loro pieno raggiungimento del livello A2 del *Quadro comune Europeo*, che emerge dalla loro abilità di produrre una maggior negoziazione tra i turni nella produzione del compito orale, allo stesso modo nel task scritto sono stati proprio i bambini più preparati a cercare di creare un messaggio più corposo, nonostante il task richiedesse di essere concisi, in rapporto ai compagni meno competenti, ai quali viene richiesto di produrre il task relativo alla *Situation A*, ovvero ad un contesto più informale, quindi molto vicina alle loro interazioni quotidiane.

La figura (3) qui di seguito, evidenzia infatti, questa differenza tra gli apprendenti che si manifesta conseguentemente anche sul piano pragmatico:

Fig. 3 Confronto produzione orale studenti più e meno competenti



L'istogramma presenta a sinistra il gruppo di discenti con un livello più alto nella LS coinvolto nel task formale denominato *Situation B*, mentre a destra gli apprendenti meno competenti impegnati nel task informale *Situation A*. Si osserva sia la coppia composta da Matteo ed Eleonora sia il trio formato da Anas, Vittorio e Sophia, tutti appartenenti alla classe quarta, i quali mediante un elevato numero di parole elicitate nel dialogo hanno dimostrato una maggior competenza anche sul piano pragmatico. Più nel dettaglio essi hanno saputo aprire l'interazione con il costrutto *Good morning* ed applicare alla formula d'invito il condizionale *would*, appropriata per il grado di intimacy tra i due parlanti. In merito al task di indicazioni stradali, tutti i discenti scelgono *l'imperativo* per portare a termine il compito. Tuttavia, un dato interessante appare osservando la strategia adottata da questi apprendenti nel secondo task, essi infatti decidono di comunicare ai loro interlocutori prima di tutto la posizione di partenza prima di fornire le indicazioni stradali necessarie per raggiungere il luogo della festa [75] e [76], portando a termine il compito assegnatogli:

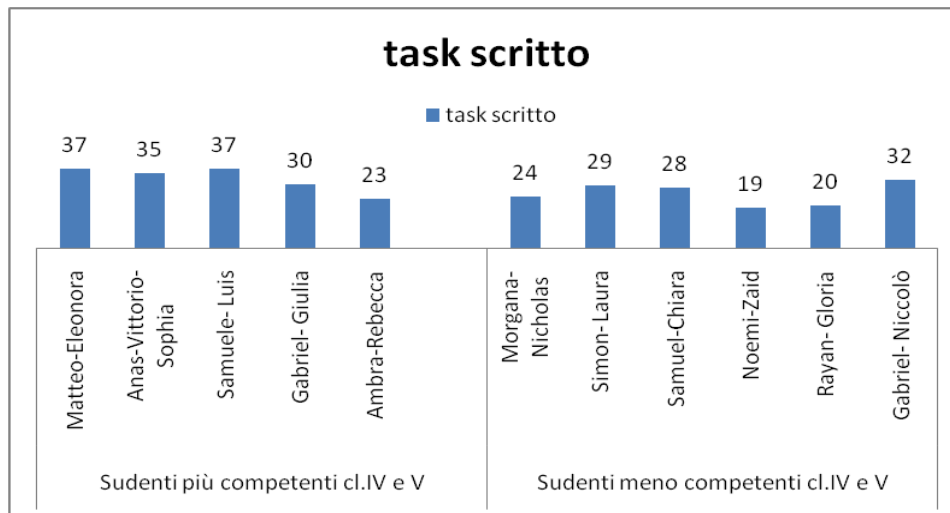
[75] Dialogo 4: 11MAT: **I'm at school**[...]

[76] Dialogo 5: 13ANA(SO): **I'm at school**[...].



Questa disparità si osserva anche nell'invito scritto, come mostra la figura (4):

*Fig. 4 Confronto produzione scritta studenti più e meno competenti*



Anche nel task scritto si vince dal numero di parole impiegate, che sono stati gli apprendenti più competenti ad aver creato un messaggio più corposo, ma quasi tutti i discenti hanno dimostrato, in questo compito, una maggior percezione della variabile interlocutore, avendo modo di riflettere sui vocaboli necessari a trasmettere gli atti di invito ed indicazioni, dimostrando più sensibilità e precisione, senza l'aggiunta di riempitivi o ripetizioni. Più nello specifico gli alunni di classe quarta Matteo ed Eleonora hanno utilizzato lo stesso numero di lessemi dei loro compagni Samuele e Luis di classe quinta.

Visionando i due grafici, quindi, possiamo concludere affermando che il numero di parole impiegate risulta maggiore nel compito orale e più specificatamente nel dialogo con un adulto, quindi nel contesto formale, nonostante nell'interazione con il pari, tutti i discenti sono abituati a confrontarsi quotidianamente, risultando un compito più facile, veicolando così una corretta competenza pragmatica, dettata dall'elevato grado di intimacy tra gli alunni.

## CONCLUSIONI

Dai risultati dell'esperimento emergono similitudini tra la classe quarta e la classe quinta nell'impiego di strategie linguistiche e della competenza pragmatica, seppur con variazioni individuali che cambiano da apprendente a apprendente e che dipendono dalle abilità che essi hanno acquisito fino al momento dell'indagine. Inizialmente, i discenti appaiono dubbiosi circa i compiti da svolgere ed intimiditi dagli strumenti di registrazione, ma in seguito dopo le delucidazioni da parte della docente ricercatrice, si rivelano entusiasti e desiderosi di esercitarsi nei role-play.

Nonostante la necessità di suddividere la classe quarta e quinta ulteriormente in due gruppi, in seguito ad un questionario informativo iniziale, distinguendo così i bambini più competenti da quelli con un livello inferiore nella LS, si evince che tutti gli alunni impiegano più parole nel task orale rispetto al task scritto, arrivando così a negoziare più turni di parola, tuttavia i bambini più preparati dimostrano maggior controllo dei task proposti. Più nello specifico, come riportato nel capitolo 3, sono i gruppi di classe quarta, composti da Anas, Vittorio e Sophia, unitamente a Matteo ed Eleonora ad aver utilizzato il numero maggiore di lessemi ed aver negoziato in più turni il dialogo. Questo dimostra che le abilità che essi hanno acquisito sono state attivate attraverso i role-play e gli hanno permesso di modellare frasi in modo autonomo, utilizzando dunque tali competenze interiorizzate fino a quel momento. Per quanto riguarda i compagni di classe quinta, specialmente Samuele e Luis, unitamente ad Ambra e Rebecca hanno prodotto dialoghi più brevi dal punto di vista di turni e parole, ma più densi di significato e strategie linguistiche. L'inglese che si studia in quinta elementare, infatti, comprende lo studio della grammatica e di vocaboli comuni con lo scopo di memorizzare regole e termini per imparare a formare delle frasi in modo più autonomo, veicolando correttamente anche la competenza pragmatica.

In relazione al task scritto, invece, tutti gli alunni sia appartenenti alla classe quarta sia classe quinta hanno utilizzato circa lo stesso numero di parole, in quanto questo tipo di produzione risulta più concisa, dettata da meno pause o altre interazioni, venendo così svolto con più cura, ma mantenendo sempre la stessa struttura del task orale: apertura, task (invito), task (indicazioni), chiusura.

Al termine di questa ricerca, con riferimento al grado di formalità ed informalità si osserva che i bambini più competenti indistintamente dalla classe di appartenenza tendono ad utilizzare le formule di *Good morning*<sup>43</sup> per i saluti iniziali e tre modalità per evidenziare la richiesta dell'invito: con il condizionale *would*<sup>44</sup> per esprimere tale atto sia verso l'adulto sia verso un pari, il *do you*<sup>45</sup>, o il modale *can you*<sup>46</sup> per esprimere tale atto maggiormente in contesti più informali. In merito al secondo atto comunicativo, ovvero quello delle indicazioni stradali, quasi tutti gli allievi utilizzano l'imperativo come formula più adatta per questo tipo di compito, iniziando dunque subito con i prompt di *go straight on, turn left o turn right*<sup>47</sup>, fatta eccezione per i gruppi da classe quarta composti da Matteo ed Eleonora, Anas, Vittorio e Sophia e Simon e Laura ed il gruppo di classe quinta Samuele e Luis i quali scelgono, per prima cosa, di comunicare al proprio interlocutore la loro posizione di partenza attraverso il costrutto *I'm at school*<sup>48</sup>, come preparatore all'atto di indicazioni stradali. Interessante invece, risulta la scelta effettuata da Rayan e Gloria i quali per questo atto impiegano l'espressione interlinguistica *It's go*<sup>49</sup>.

Tuttavia, queste scelte linguistiche sono meglio rappresentate nel sistema annotativo Pra.Ti.D, diventando più chiare sia ad apprendenti sia a docenti, in quanto esprimono esplicitamente l'intento dei discenti. Infatti, attraverso le scelte del condizionale o del modale, sopracitati, per esprimere l'atto comunicativo dell'invito gli alunni producono una *Query Y/N*<sup>50</sup> veicolando il loro intento comunicativo, allo stesso modo per quanto riguarda l'atto delle indicazioni stradali, gli allievi impiegano un *Action Directive*, indicando esplicitamente il percorso da compiere e permettendo al primo interlocutore di far compiere al secondo interlocutore un'azione.

In conclusione, oltre alle modalità e alle strategie scelte dagli apprendenti per veicolare gli atti comunicativi richiesti nei task, distinguendo ed utilizzando, inoltre, in maniera corretta la competenza pragmatica in base al contesto, è emerso un altro aspetto peculiare, ovvero l'incapacità di autovalutazione da parte degli alunni stessi. Essi affrontano con molto disagio il momento del questionario autovalutativo al termine dei task, dimostrano difficoltà nell'esprimere un giudizio associato ad un

---

<sup>43</sup> Rif. dialoghi 4,5,6,7 cap 3

<sup>44</sup> Rif. dialoghi 4,5 cap 3

<sup>45</sup> Rif. dialogo 7 cap 3

<sup>46</sup> Rif. dialogo 6 cap 3

<sup>47</sup> Rif. dialoghi 4,5,6,7 cap 3

<sup>48</sup> Rif. dialoghi 4,5,6,2 cap 3

<sup>49</sup> Rif. dialogo 10 cap 3

<sup>50</sup> Rif. Tab 12,13,14,15 cap 3

numero che indichi il loro livello di competenza raggiunta nella LS e si sentono più rassicurati nel chiedere conferma alla docente oppure tendono ad associare il numero del livello di competenza presente sul questionario alla valutazione che hanno in pagella. Nonostante ciò, tutti i discenti hanno partecipato con impegno ed interesse ai lavori proposti, esprimendo entusiasmo maggiormente per le attività di coppia.

In seguito a quanto emerso in questa osservazione, dunque è importante che nella didattica della LS vengano attivati interventi didattici volti a sviluppare competenze linguistiche che accompagnano gli alunni dalla classe prima alle classi successive di scuola primaria in maniera sicura, fino all'ingresso alla scuola secondaria di primo grado. Per questo le attività di role-play sono molto utili per favorire l'acquisizione di competenze differenti nella LS, compresa la competenza pragmatica. I bambini amano molto fingere di essere qualcun altro, la metodologia di insegnamento della lingua inglese è di fatto ricca di esercizi di *role-play*. Inoltre, come citano Nuzzo e Gauci (2012, p.81) in merito all'insegnabilità della pragmatica interferiscono diversi fattori, tra cui tra gli obiettivi dell'intervento didattico la drammatizzazione e la proficiency linguistica degli apprendenti<sup>51</sup>; più precisamente in questa ricerca, nelle attività di role-play, tra i discenti coinvolti nel progetto, quelli più competenti hanno mostrato una maggior padronanza della competenza pragmatica e un maggior controllo delle attività proposte, avendo già acquisito appunto una maggior proficiency.

Aumentando le attività di role-play non solo per le classi quarte e quinte, ma anche già dai primi anni della scuola primaria gli studenti hanno la possibilità di esplorare ruoli diversi con l'intento di acquisire nuove strutture linguistiche nella LS. Inoltre, usare il role-play in classe diventa un ottimo modo per creare lezioni più varie e divertenti. Non si tratta solo di un gioco, ma di un'attività che aiuta gli apprendenti ad usare di più la lingua che stanno imparando, con l'opportunità di sperimentare la lingua associata a scenari che risultano pratici e molto realistici, fornendo anche la possibilità agli insegnanti di introdurre novità linguistiche nel momento in cui i discenti hanno bisogno di nuove parole o espressioni linguistiche utili anche per veicolare la competenza pragmatica.

Per quanto riguarda la figura dell'insegnante, oltre a fornire nuove introduzioni a livello di contenuti, ha la possibilità di apportare feedback durante lo

---

<sup>51</sup> Nuzzo E., Gauci P. (2012), *Insegnare la pragmatica in Italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*, Carocci editore S.p.A., Roma.

svolgimento delle attività, aiutando così gli alunni a riflettere su cosa hanno prodotto e su cosa possono migliorare, favorendo lo sviluppo di determinate abilità da parte dei discenti meno competenti ed infine permetterà agli studenti di sentirsi ancora più motivati e coinvolti. Inoltre, lo stesso docente può decidere di essere parte attiva dei role-play rendendo il compito più dinamico. Questo “gioco” non è solo un modo per imparare, ma anche per vivere la lingua in modo più vivace e più costruttivo.

Il role play dunque può essere utilizzato come un intervento didattico, poiché si basa sulla teoria dell'*apprendimento esperienziale*, secondo cui l'apprendimento avviene attraverso l'esperienza diretta e l'azione. Questo approccio mette tutti gli studenti al centro del processo di apprendimento, stimolando la loro interazione, creatività e riflessione critica. Attraverso quest'attività, dunque, gli apprendenti possono sperimentare le conseguenze delle loro azioni, affrontare sfide, sviluppare abilità sociali e migliorare la comprensione dei concetti<sup>52</sup>, come il concetto appunto di pragmatica fino ad ora osservato.

---

52

[https://www.didatticattiva.com/la-strategia-del-role-playing-un-approccio-coinvolgente-per-lapprendimento-attivo/\(18/03/2024\)](https://www.didatticattiva.com/la-strategia-del-role-playing-un-approccio-coinvolgente-per-lapprendimento-attivo/(18/03/2024))

## BIBLIOGRAFIA:

- Alcón S. and Martínez F. A.(2008), “*Investigating Pragmatic in Foreign language learning, Teaching and Testing*”, Routledge, Toronto, pp 1-279.
- Bardovi-H., Kathleen (2001), “Evaluating the empirical evidence: grounds for instruction in pragmatics?”, in Kenneth R.Rose & Gabriele Kasper, *Pragmatics in Language Teaching*, pp.13-32.
- Capperucci D.,(2017) “insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria: strumenti per la progettazione curricolare”, *giornale italiano della Ricerca Educativa*- ISSN 2038-9736, pp 175- 194.
- Castagneto M., (2012), “il sistema di annotazione Pra.Ti.D tra gli altri sistemi di annotazione pragmatica. Le ragioni del nuovo sistema”, in *Annali*, Dipartimento di studi letterari, linguistici e comparati, sezione linguistica.
- Cekaite A.,(2012)“ *Child Pragmatic Development*”, Linköping University, pp 2-7.
- Dong D. and Tan Y.,(2021)“characteristics of foreign language education in Italy and implications”, in Politeja N.73, *Europe and Asia- Political, Cultural and Economic Relations in Focus*, Ksiegarnia Akademicka, pp 172-188.
- Ferrari G., Benatti R., Mosca M. (2009), *Linguistica e Modelli Tecnologici di Ricerca*, Sli Società di Linguistica Italiana, Bulzoni, Roma, pp.570-571.
- Ferrari, Nuzzo, Zanoni,(2016) “Sviluppare le competenze pragmatiche in L2 in rete: problemi teorici e soluzioni pratiche nella progettazione dell’ambiente multimediale LIRA”, in *Interdisciplinarietà e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L’apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*, CeSLiC, pp 5-20.
- Ferrari, Zanoni (2017), “Fare pragmatica nella scuola primaria: uno studio esplorativo sulle richieste”, *Revista de Italianistica XXXV*pp 1-25.

- Ferrari S.(2022), “Fare Pragmatica alla Scuola Primaria. Tra Teoria e Pratica Didattica”, *Studi di Glottodidattica*, pp.51-57.
- Kasper G.(1997), “Can pragmatic competence be taught?”, University of Hawai`i, pp1-16.
- Mariani L. (2015), “Tra lingua e cultura: La competenza pragmatica interculturale”, in *Italiano LinguaDue*, pp.1-16.
- Nuzzo E., Gauci P., (2019) “*Insegnare la pragmatica in L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*”, Carocci editore, Roma.
- Paternostro G. e Pellitteri A.,(2014) ”Insegnare la pragmatica della L2 nella L2.Problemi teorici e suggerimenti metodologici", in *A. Arcuri, Mocciano E (a cura di), Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna. (pp. 285-313). Palermo : Scuola di lingua italiana per Stranieri - Dipartimento di Scienze Umanistiche - Università di Palermo, pp.290-299.*
- Peccianti C. (2017),”Salutare, ringraziare, scusarsi: la comunicazione e le regole pragmatiche”, in *Giunti Scuola*, pp.1-3.
- Zufferey S. (2016), “ Pragmatic acquisition”, in Östman, J.-O. & Verschueren J., *Handbook of Pragmatics*, John Benjamins, Installment, Amsterdam, pp 1-28.

## SITOGRAFIA:

Ministero dell'Istruzione e del Merito: [www.miur.gov.it](http://www.miur.gov.it) (05/09/2023).

La teoria di Vygotskij-UniTE :

[https://elearning.unite.it/pluginfile.php/126436/mod\\_resource/content/0/DSA%20E%20ALTRO.pdf](https://elearning.unite.it/pluginfile.php/126436/mod_resource/content/0/DSA%20E%20ALTRO.pdf) (16/12/2023).

<https://www.didatticapersuasiva.com/apprendimento-cooperativo/>(15/03/2024).

<https://www.didatticattiva.com/la-strategia-del-role-playing-un-approccio-coinvolgente-per-lapprendimento-attivo/> (18/03/2024).



**APPENDIX 1:**

**QUESTIONARIO INFORMATIVO**

**INFORMAZIONI SU DI ME ( INFORMATION ABOUT ME)**

1.Quanti anni hai?

.....  
.....

2.Da quanto tempo studi inglese?

- dall'asilo
- dalla scuola elementare

3.Dove hai imparato inglese?

- a casa
- a scuola
- tramite lezioni private
- esperienza di corsi estivi

4.Quanto ti piace l'inglese? segna con una crocetta

per niente

tantissimo

5.In inglese quanto sono bravo/a, esprimi un giudizio da 1 a 10 ( è possibile indicare più opzioni )

salutare

\_\_\_\_\_

saper ordinare dei cibi

\_\_\_\_\_

dare indicazioni stradali

\_\_\_\_\_

saper chiedere scusa

\_\_\_\_\_

chiedere dati personali

\_\_\_\_\_

6.Cosa vorresti imparare a dire in inglese ( è possibile indicare più opzioni)

**QUANTO SONO BRAVO/A IN INGLESE ( HOW GOOD I AM IN ENGLISH)**

7. In che cosa credi di essere più preparato?

- lettura ( di un brano)
- ascolto ( listening)
- grammatica (es. verbi)
- lessico ( parole, rubrica)
- parlare (speaking)

8. Perché per un bambino della tua età è importante sapere l'inglese?

- per capire le canzoni
- per giocare ai videogiochi
- per viaggiare
- per andare bene a scuola
- altro?.....

9. Quali sono invece quelle espressioni che ti servirebbe proprio sapere per affrontare la vita di tutti i giorni?

.....  
.....

10. Quali parole o espressioni inglesi usi nella vita di tutti i giorni?

.....  
.....

11. Se potessi decidere tu, nella prossima lezione cosa suggeriresti alla maestra?

.....  
.....  
.....

12. Scrivi il tuo nome.

Esempio di task n.1:

## APPENDIX II:

### Situation A

#### BIRTHDAY PARTY

#### STUDENT A

LEZIONE 1. Incontri un tuo amico per invitarlo alla tua festa di compleanno, utilizzando la mappa gli dai indicazioni.

The day of your birthday is coming and you meet a friend to invite him to your party.

( verranno fornite ai bambini due cartine una con il percorso e una senza, quella con il percorso per l'interlocutore A, mentre il B dovrà segnare il percorso sulla cartina in base alle indicazioni che riceve)



LEZIONE 2. compilazione e creazione del biglietto d'invito, contenente anche le indicazioni stradali.

Esempio di task n.2

**BIRTHDAY PARTY**  
**STUDENT B**

LEZIONE 1. Incontri la tua vecchia insegnante d'inglese e la inviti alla tua festa di compleanno. Utilizzando la mappa forniscile le indicazioni corrette per raggiungere la festa.

You meet your English teacher and you decide to invite her to your birthday party. Use the map to give her the right directions.



LEZIONE 2. creazione dell'invito scritto per l'insegnante d'inglese.

Agli allievi è stato chiesto poi di mettere per iscritto l'invito al compleanno, per mostrare anche nella competenza scritta come divergeva la comunicazione formale, rispetto a quella informale.

### **APPENDIX III:**

#### QUESTIONARIO DOPO IL TASK:

Quanto è stato utile per te imparare a chiedere queste informazioni?

- per niente utile
- utile
- utilissimo

Credi di essere stato bravo/a a chiedere/ dare informazioni?

- per nulla
- bravo/a
- bravissimo/a

Se dovessi esprimere il tuo grado di difficoltà a svolgere questo compito da 1 a 10, che giudizio attribuiresti?

Quanto è formale?

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Credi di poter imparare a svolgere questo compito in inglese con l'aiuto dell'insegnante?

Numero di parole utilizzate:

Pochissime 0 1 2 3 4 5 Moltissime

**APPENDIX IV:**

**TABELLA 1- DATI GREZZI - QUESTIONARIO**

| <b>Nome</b>     | <b>Età</b> | <b>Studio</b> | <b>Livello</b> | <b>Aspettative</b>                    | <b>Preparazione</b>       | <b>Motivazione</b>                    | <b>Espressioni utili</b>           | <b>Consigli all'insegnante</b>              |
|-----------------|------------|---------------|----------------|---------------------------------------|---------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|---|
| <b>Nicholas</b> | 10         | Scolastico    | 9              | Imparare a fare un discorso più lungo | Lettura e ascolto         | Per viaggiare ed andare bene a scuola | Hello                              | Imparare anche a fare matematica in inglese |
| <b>Morgana</b>  | 9          | Scolastico    | 9              | Essere brava                          | Ascolto                   | Per imparare tutto                    | Hello, Sorry, why, what            | Imparare i verbi in inglese                 |
| <b>Simon</b>    | 10         | Scolastico    | 5              | Imparare tutto                        | Ascolto e grammatica      | Per essere felice                     | Happy, Sad, Hangry                 | Imparare brani importanti                   |
| <b>Laura</b>    | 9          | Scolastico    | 0              | Imparare tutto                        | Lettura e ascolto         | -                                     | -                                  | -   |
| <b>Matteo</b>   | 9          | Scolastico    | 9              | Ordinare dal menù                     | Grammatica e lessico      | Per andare bene a scuola              | I colori                           | Imparare i nomi di animali                  |
| <b>Eleonora</b> | 9          | Scolastico    | 8              | Sapere i cibi inglesi                 | Ascolto                   | Per viaggiare                         | -                                  | -   |
| <b>Samuel</b>   | 10         | Scolastico    | 9              | Indicazioni stradali                  | Lettura, ascolto, parlato | Per viaggiare ed andare bene a scuola | Indicazioni stradali               | Ordinare un cibo                            |
| <b>Chiara</b>   | 10         | Scolastico    | 9              | -                                     | Ascolto                   | Per viaggiare ed andare bene a scuola | -                                  | Una recita in inglese                       |
| <b>Anas</b>     | 9          | Scolastico    | 8              | Ordinare le cose nei negozi           | Ascolto                   | Per viaggiare                         | Mi puoi dare da bere e da mangiare | Imparare bene la pronuncia                  |
| <b>Sophia</b>   | 9          | Scolastico    | 8              | -                                     | Ascolto                   | Per viaggiare                         | -                                  | -   |
| <b>Vittorio</b> | 9          | Scolastico    | 6              | Capire le informazioni                | Parlato                   | Per imparare le canzoni e viaggiare   | Ordinare il cibo                   | Fare una gita a New York                    |

**TABELLA 2- DATI GREZZI - QUESTIONARIO**

| <b>Nome</b>    | <b>Età</b> | <b>Studio</b> | <b>Livello</b> | <b>Aspettative</b>           | <b>Preparazione</b>       | <b>Motivazione</b>                             | <b>Espressioni utili</b> | <b>Consigli all'insegnante</b>       |
|----------------|------------|---------------|----------------|------------------------------|---------------------------|--|--------------------------|--------------------------------------|
| <b>Luis</b>    | 10         | Scolastico    | 8              | Pronunciare meglio le parole | Ascolto e grammatica      | Per viaggiare ed andare bene a scuola          | Good morning, Hello      | -                                    |
| <b>Samuele</b> | 10         | Scolastico    | 10             | -                            | Lettura, ascolto, parlato | Per giocare ai videogiochi e viaggiare         | Hello, what's your name  | -                                    |
| <b>Niccolò</b> | 10         | Scolastico    | 9              | -                            | Grammatica e parlato      | Tutte  | Salutare                 | Non lo so                            |
| <b>Gabriel</b> | 11         | Scolastico    | 8              | -                            | Lessico e parlato         | Per capire le canzoni e giocare ai videogiochi | I verbi                  | Termini calcistici in inglese        |
| <b>Zaid</b>    | 10         | Scolastico    | 5              | Ordinare dal menù            | Ascolto                   | Imparare i libri in inglese                    | I verbi                  | Una lezione da tradurre a voce       |
| <b>Giulia</b>  | 11         | Scolastico    | 7              | La pronuncia                 | Grammatica                | Per viaggiare                                  | I, Yes, Ok               | Imparare i nomi degli animali marini |

|                |    |            |   |                           |                      |   |                      |                                |
|----------------|----|------------|---|---------------------------|----------------------|---|----------------------|--------------------------------|
| <b>Rayan</b>   | 10 | Scolastico | 0 | Imparare i cibi stranieri | Lettura              | Per giocare ai videogiochi e viaggiare    | -                    | -                              |
| <b>Ambra</b>   | 10 | Scolastico | 9 | Informazioni di ogni tipo | Lettura e parlato    | Per viaggiare ed andare bene a scuola     | Hello, Yes           | La storia dell'Inghilterra     |
| <b>Gloria</b>  | 10 | Scolastico | 5 | La pronuncia dei nomi     | Lettura              | Per viaggiare                             | Le parole basilari   | Recite                         |
| <b>Noemi</b>   | 11 | Scolastico | 5 | Parole che non conosco    | Grammatica           | Per viaggiare                             | Indicazioni stradali | Fare dei giochi alla lim       |
| <b>Rebecca</b> | 11 | Scolastico | 8 | Imparare a dire cascata   | Lettura e grammatica | Per viaggiare e perchè è una bella lingua | Ciao, come stai?     | Insegnare il passato dei verbi |

**TABELLA 3 - DATI GREZZI - QUESTIONARIO AUTOVALUTATIVO**

| <b>Nome</b>     | <b>E' stato utile chiedere queste informazioni</b> | <b>Credi di essere stato/a bravo/a</b> | <b>Grado di difficoltà</b> | <b>Formalità</b> | <b>Richiesta di aiuto della insegnante</b> | <b>Numero parole utilizzate</b> |
|-----------------|--|--|----------------------------|------------------|--|---------------------------------|
| <b>Nicholas</b> | Utile  | Bravo                                  | 7                          | 5                | si   | 5                               |
| <b>Morgana</b>  | Utile  | Brava                                  | 7                          | 5                | si   | 5                               |
| <b>Simon</b>    | Utile  | Bravo                                  | 5                          | 5                | si   | 5                               |
| <b>Laura</b>    | Utile  | Brava                                  | 7                          | 0                | poco                                       | 3                               |
| <b>Matteo</b>   | Utile  | Bravissimo                             | 0                          | 2                | si   | 3                               |
| <b>Eleonora</b> | Utile  | Brava                                  | 2                          | 2                | si   | 3                               |
| <b>Samuel</b>   | Utile  | Per nulla                              | 2                          | 2                | si   | 5                               |



|                 |            |            |   |   |           |   |
|-----------------|------------|------------|---|---|-----------|---|
| <b>Chiara</b>   | Utile      | Brava      | 9 | 2 | si        | 2 |
| <b>Anas</b>     | Utilissimo | Bravo      | 4 | 4 | si        | 4 |
| <b>Sophia</b>   | Utile      | Bravissima | 1 | 4 | si        | 5 |
| <b>Vittorio</b> | Utile      | Bravo      | 0 | 1 | per nulla | 5 |

**TABELLA 4 - DATI GREZZI - QUESTIONARIO AUTOVALUTATIVO**

| <b>Nome</b>    | <b>E' stato utile chiedere queste informazioni</b> | <b>Credi di essere stato/a bravo/a</b> | <b>Grado di difficoltà</b> | <b>Formalità</b> | <b>Richiesta di aiuto dell'insegnante</b> | <b>Numero parole utilizzate</b> |
|----------------|--|--|----------------------------|------------------|---|---------------------------------|
| <b>Luis</b>    | Utile  | Bravo                                  | 7                          | 5                | si  | 5                               |
| <b>Samuele</b> | Utilissimo   | Bravo                                  | 2                          | 4                | si  | 3                               |
| <b>Niccolò</b> | Utilissimo   | Bravo                                  | 3                          | 4                | si  | 3                               |
| <b>Gabriel</b> | Utile  | Bravo                                  | 2                          | 3                | 10  | 4                               |
| <b>Zaid</b>    | Utilissimo   | Bravo                                  | 2                          | 0                | si  | 5                               |
| <b>Giulia</b>  | Utile  | Brava                                  | 2                          | 3                | si  | 2                               |
| <b>Rayan</b>   | Utile  | Bravo                                  | 6                          | 3                | no  | 5                               |
| <b>Ambra</b>   | Utilissimo   | Bravissima                             | 0                          | 1                | no  | 5                               |
| <b>Gloria</b>  | Utilissimo   | Bravissima                             | 1                          | 1                | no  | 2                               |
| <b>Noemi</b>   | Utile  | Brava                                  | 4                          | 3                | no  | 5                               |
| <b>Rebecca</b> | Utilissimo   | Brava                                  | 0                          | 3                | si  | 2                               |

**APPENDIX V:****TRASCRIZIONE DATI DIALOGHI CLASSE IV**

Dialogo 1: informale

| turno  |   | evento comunicativo/<br>sequenze | n. parole |
|--------|---|----------------------------------|-----------|
| 01MOR: | I'm at school #   | task (indicazioni)               | 4         |
| 02INS: | come si dice vado?  | extra (intervento del docente)   | 4         |
| 03MOR: | I go # ah si#   | extra                            | 4         |
| 03MOR: | I go straight on # I turn left I go straight on I'm at London Zoo | task (indicazioni)               | 16        |
| 03MOR: | you to my birthday party?   | task (invito)                    | 5         |
| 04INS: | come si dice quando vuoi invitare qualcuno ad una festa?          | extra (intervento del docente)   | 10        |
| 05MOR: | I # no# would you go  | extra                            | 5         |
| 06INS: | attenta   | extra (intervento del docente)   | 1         |
| 07MOR: | ah si # would you come to my birthday party?                      | extra                            | 9         |
| 08INS: | devi comunicare anche quando si terrà il party, corretto?         | extra (intervento del docente)   | 9         |
| 09MOR: | ah si #   | extra                            | 2         |

|        |   |                                 |    |
|--------|---|---------------------------------|----|
| 09MOR: | would you come to my birthday party this afternoon?   | task (invito)                   | 9  |
| 10NIC: | yes # ok thank you  | task (invito)                   | 4  |
| 11INS: | ricordatevi che bisogna guidare anche il nostra/ la nostra compagna con le indicazioni stradale | extra ( intervento del docente) | 14 |
| 12MOR: | ok teacher  | extra                           | 2  |
| 13NIC: | ok teacher  | extra                           | 2  |

#### Dialogo 2: informale

| turno  |   | evento comunicativo/<br>sequenze | n parole |
|--------|---|----------------------------------|----------|
| 01SIM: | hi  | Apertura interazione             | 1        |
| 02LAU: | hello   | Apertura interazione             | 1        |
| 03SIM: | would you like to come to my birthday party this evening  | task (invito)                    | 11       |
| 04LAU: | yes thank you   | task (invito)                    | 3        |
| 05SIM: | I'm at school# party is # you go straight on turn left go straight on there is London zoo and there is my happy | task (indicazioni)               | 24       |

|        |          |                      |   |
|--------|----------|----------------------|---|
|        | birthday |                      |   |
| 06LAU: | ok       | task (indicazioni)   | 1 |
| 07LAU: | bye      | chiusura interazione | 1 |
| 08SIM: | bye      | chiusura interazione | 1 |

### Dialogo 3: informale

| turno  |   | evento comunicativo/<br>sequenze | n parole |
|--------|---|----------------------------------|----------|
| 01SAM: | Hi!   | apertura interazione             | 1        |
| 02CHI: | Hello!  | apertura interazione             | 1        |
| 03SAM: | Would you come to my birthday party?  | task (invito)                    | 7        |
| 04SAM: | ah # this evening?  | task (invito)                    | 3        |
| 05CHI: | Yes, thank you  | task (invito)                    | 3        |
| 06SAM: | I'm at school, for the party is # you go straight on, turn left, go straight on, there is London zoo and there is my happy birthday | task (indicazioni)               | 27       |
| 07CHI: | bye   | chiusura interazione             | 1        |
| 08SAM: | bye   | chiusura interazione             | 1        |

### Dialogo 4: formale

| turno  |                                      | evento comunicativo/<br>sequenze | n parole |
|--------|--------------------------------------|----------------------------------|----------|
| 01MAT: | Hi!                                  | apertura interazione             | 1        |
| 02ELE: | Hi!                                  | apertura interazione             | 1        |
| 03MAT: | Would you come to my birthday party? | task (invito)                    | 7        |

|        |  |                                |    |
|--------|--|--------------------------------|----|
|        |  |                                |    |
| 03MAT: | ah no ho dimenticato # would you like to come to my birthday party this afternoon?   | extra                          | 15 |
| 04INS: | ricorda che ti stai rivolgendo non ad un amico, ma ad un insegnante                  | extra (intervento del docente) | 13 |
| 05MAT: | quindi Hello è corretto, se no se andavo via dicevo good bye                         | extra                          | 12 |
| 06INS: | magari proviamo con la formula Good morning  | extra (intervento del docente) | 7  |
| 07MAT: | ok allora Good morning   | apertura interazione corretta  | 4  |
| 08ELE: | Good morning   | apertura interazione corretta  | 2  |
| 09MAT: | would you like to come to my birthday party this afternoon                           | task(invito)                   | 11 |
| 09MAT: | # ah si anche # at London zoo?   | extra                          | 6  |
| 10ELE: | yes  | task(invito)                   | 1  |
| 11MAT: | I'm at school, you go straight on, turn left, go straight on there is the London Zoo | task(indicazioni)              | 18 |
| 12ELE: | ok bye   | chiusura interazione           | 2  |
| 13MAT: | goodbye  | chiusura interazione           | 1  |

Dialogo 5: formale

| turno     |  | evento comunicativo/<br>sequenze          | n parole |
|-----------|--|---|----------|
| 01ALA:    | Hi!  | apertura interazione                      | 1        |
| 02SOP:    | Hi!  | apertura interazione                      | 1        |
| 03VIT:    | Hi!  | apertura interazione                      | 1        |
| 04AL(SO): | today is my and she<br>birthday.   | apertura del task (invito)                | 6        |
|           | Would you like to #<br>come to my and she<br>birthday party this<br>afternoon?     | task (invito)                             | 13       |
| 05INS:    | ricordate che vi state<br>rivolgendo non ad<br>un amico ma ad un<br>insegnante     | extra(intervento del<br>docente)          | 13       |
| 06AL(SO): | ok #   | extra (conferma)                          | 1        |
| 07INS:    | ricordate qual'è la<br>formula più<br>appropriata da<br>utilizzare?                | extra(intervento da parte<br>del docente) | 9        |
| 08SOP:    | ah penso # di aver<br>capito # allora dico<br>Good morning                         | extra                                     |          |
| 09AL(SO): | Good morning   | apertura interazione<br>corretta          | 2        |
| 10VIT:    | Good monring   | apertura interazione<br>corretta          | 2        |
| 11AL(SO): | would you like to<br>come to my birthday<br>party this afternoon<br>at London Zoo? | task(invito)                              | 14       |
| 12VIT:    | yes  | task(invito)                              | 1        |

|           |   |                               |    |
|-----------|---|-------------------------------|----|
| 13AL(SO): | I'm at school   |                               | 4  |
| 14INS:    | attenti siete due quindi come inizierete la frase   | extra(intervento del docente) | 8  |
| 15ALA:    | ah io ho capito #   | extra                         | 4  |
| 15ALA:    | we are at school, and you go straight on turn left go straight on there is the London Zoo | task(indicazioni)             | 19 |
| 16VIT:    | ok  | task (indicazioni)            | 1  |
| 16VIT:    | thank you   | chiusura task                 | 2  |
| 16VIT:    | good bye see you later  | chiusura interazione          | 5  |
| 17AL(SO): | goodbye later   | chiusura interazione          | 2  |

## TRASCRIZIONE DATI DIALOGHI CLASSE V

### Dialogo 6: formale

| turno  |   | evento comunicativo/<br>sequenze | n parole |
|--------|---|----------------------------------|----------|
| 01SAM: | good morning teacher  | apertura interazione             | 3        |
| 02LUI: | Good morning  | apertura interazione             | 2        |
| 03SAM: | can you come to my birthday party this afternoon?                                     | task(invito)                     | 9        |
| 04LUI: | ok fine   | task(invito)                     | 2        |
| 05SAM: | I'm at school you turn left then left right at the end left and you go to Harrods ok? | task(indicazioni stradali)       | 20       |

|        |            |                      |   |
|--------|------------|----------------------|---|
| 06LUI: | ok see you | chiusura interazione | 3 |
| 07SAM: | Bye        | chiusura interazione | 1 |

Dialogo 7: formale

| turno  |   | evento comunicativo/<br>sequenze           | n parole |
|--------|---|--|----------|
| 01GAB: | good morning teacher  | apertura interazione                       | 3        |
| 02GIU: | good morning  | apertura interazione                       | 2        |
| 03GAB: | # sembra brutto dirgli subito dove andare   | extra                                      | 6        |
| 04INS: | cosa si chiede normalmente in una conversazione quando incontri qualcuno che non vedi da tanto? | extra(intervento da parte dell'insegnante) | 15       |
| 05GAB: | ah si # how are you?  | extra                                      | 5        |
| 06INS: | bene ora procedi  | extra(intervento da parte dell'insegnante) | 3        |
| 07GIU: | fine  | extra                                      | 1        |
| 08GAB: | do you want to come to my birthday this evening at Harrods?                                     | task(invito)                               | 12       |
| 09GIU: | yes thanks  | task(invito)                               | 2        |
| 10GAB: | it's at Harrods go straight on turn right turn left then go straight on and you are at Harrods  | task(indicazioni stradali)                 | 20       |
| 11GIU: | ok later  | chiusura interazione                       | 2        |
| 12GAB: | see you later   | chiusura interazione                       | 3        |

Dialogo 8: formale



| turno  |  | evento comunicativo/<br>sequenze | n parole |
|--------|--|----------------------------------|----------|
| 01AMB: | good morning<br>teacher  | apertura interazione             | 3        |
| 02REB: | hello student  | apertura interazione             | 2        |
| 03AMB: | She wants to come<br>in my birthday?   | task(invito)                     | 7        |
| 04REB: | yes, see you soon  | tsk(invito)                      | 4        |
| 05REB: | no no sono io adesso<br>#  | extra                            | 5        |
| 06REB: | where is it?   | extra                            | 3        |
| 07AMB: | start the street at<br>school, turn to<br>Buckingham palace,<br>turn your left | task(indicazioni stradali)       | 11       |
| 08REB: | ok   | task(invito)                     | 1        |
| 09AMB: | good bye I see you<br>tomorrow   | chiusura interazione             | 6        |
| 10REB: | Good bye   | chiusura interazione             | 2        |

Dialogo 9: informale

| turno  |  | evento comunicativo/<br>sequenze | n parole |
|--------|--|----------------------------------|----------|
| 01NOE: | Hi   | apertura interazione             | 1        |
| 02ZAI: | Hi   | apertura interazione             | 1        |
| 03NOE: | can i go in my<br>birthday this<br>afternoon?                | task(invito)                     | 8        |
| 04INS: | attenta stai invitando<br>il tuo compagno<br>quindi dirai... | extra                            | 8        |
| 05NOE: | Ah si Can you go to  | task(invito)                     | 10       |

|        |   |                             |    |
|--------|---|-----------------------------|----|
|        | my birthday at Harrods?   |                             |    |
| 06ZAI: | ok  | extra                       | 1  |
| 07NOE: | My birthday is go straight on, turn right, go straight on, turn left, go straight on in the Harrods ok? | task (indicazioni stradali) | 20 |
| 08ZAI: | oh thanks later   | chiusura interazione        | 3  |
| 09NOE: | bye, thanks   | chiusura interazione        | 2  |
| 10ZAI: | ah già si dice see you later  | extra                       | 7  |

Dialogo 10: informale

| turno  |  | evento comunicativo/<br>sequenze | n parole |
|--------|--|----------------------------------|----------|
| 01RYA: | hello  | apertura interazione             | 1        |
| 02GLO: | hello  | apertura interazione             | 1        |
| 03RYA: | can you go in my happy birthday this afternoon at Harrods?             | task(invito)                     | 11       |
| 04GLO: | yes  | task(invito)                     | 1        |
| 05RYA: | It's go straight on turn right go straight on turn left in the Harrods | task(indicazioni stradali)       | 15       |
| 06GLO: | ok later   | chiusura interazione             | 2        |
| 07RYA: | see you later bye  | chiusura interazione             | 4        |

Dialogo 11: informale

| turno  |  | evento comunicativo/<br>sequenze | n parole |
|--------|--|----------------------------------|----------|
| 01GAB: | hello  | apertura interazione             | 1        |
| 02NIC: | hello  | apertura interazione             | 1        |
| 03GAB: | do you want to come<br>to my birthday party<br>tomorrow at<br>Harrods?                                 | task(invito)                     | 12       |
| 04NIC: | yes where is it?   | extra                            | 4        |
| 05GAB: | start from the school<br>then turn to<br>Buckingham Palace<br>turn your left and<br>you are in Harrods | task(indicazioni stradali)       | 17       |
| 06NIC: | ok see you<br>tomorrow   | chiusura interazione             | 4        |
| 07GAB: | tomorrow bye   | chiusura interazione             | 2        |

TRASCRIZIONE DIALOGHI IN ITALIANO TRA NON NATIVI - CLASSE V

Dialogo 3: informale

| turno  |  | evento comunicativo/<br>sequenze              | n parole |
|--------|--|---|----------|
| 01RYA: | Ciao fratello  | apertura interazione                          | 2        |
| 02ZAI: | ciao fratello  | apertura interazione                          | 2        |
| 03RYA: | allora vuoi venire<br>alla mia festa?  | task(invito)                                  | 6        |
| 03ZAY: | va bene  | task(invito)                                  | 2        |
| 04RYA: | prima devi uscire<br>dalla scuola, quando<br>esci dalla scuola<br>dovrai andare un<br>pizzico avanti<br>troverai una strada e<br>giri a destra, e trovi<br>una strada e devi<br>andare avanti e trovi<br>un'altra strada e<br>scendi e troverai la<br>statua di Trafal,<br>trafalgar square e<br>scendi, troverai<br>un'altra strada e<br>dovrai girare a<br>sinistra e poi<br>troverai un'altra<br>strada dove si<br>troverà un negozio<br>di scarpe e de' li la<br>festa | task(indicazioni stradali)                    | 74       |
| 05ZAY: | va bene io verrò<br>sicuro   | task(invito)                                  | 5        |
| 06INS: | quando?  | extra(intervento da parte<br>dell'insegnante) | 1        |

|        |                     |                      |   |
|--------|---------------------|----------------------|---|
| 07RYA: | ehm a ok,           | extra                | 3 |
| 07RYA: | oggi alle 2 e mezza | chiusura interazione | 5 |

Dialogo 4: formale

| turno  |  | evento comunicativo/<br>sequenze           | n parole |
|--------|--|--|----------|
| 01ZAI: | Ciao alunno,   | apertura interazione                       | 2        |
| 02INS: | lui è il tuo maestro   | extra(intervento da parte dell'insegnante) | 5        |
| 03ZAI: | ah   | extra                                      | 1        |
| 04RAY: | ciao Zaid, mi volevi parlare?                                      | apertura interazione                       | 5        |
| 05ZAI: | volevo invitarti alla mia festa di compleanno                      | task(invito)                               | 7        |
| 06RAY: | eh certo ci sarò sicuramente                                       | task(invito)                               | 5        |
| 07ZAI: | allora deve andare fuori scuola, andare avanti, uno spiccio avanti | tsk(indicazioni stradali)                  | 10       |

|        |  |                            |    |
|--------|--|----------------------------|----|
| 08RAY: | ok   | extra                      | 1  |
| 09ZAI: | andare a destra,<br>andare giù trovare<br>una statua chiamata<br>Trafalgar squer | task(indicazioni stradali) | 11 |
| 10RAY: | si si la conosco, la<br>conoscono tutti  | extra                      | 7  |
| 10ZAY: | deve andare a<br>sinistra,   | task(indicazioni stradali) | 4  |
| 11RAY: | va bene vado a<br>sinistra   | extra                      | 5  |
| 12ZAY: | e vedrà un negozio<br>di scarpe  | task(indicazioni stradali) | 6  |
| 13RAY: | va bene quando<br>vengo?   | extra                      | 4  |
| 14ZAI: | alle due e mezza   | extra                      | 4  |
| 15RAY: | di cosa? di sera?  | extra                      | 4  |
| 16ZAI: | di mattina   | extra                      | 2  |
| 17RAY: | va bene  | chiusura interazione       | 2  |

TRASCRIZIONI DIALOGHI IN ITALIANO CLASSE IV

Dialogo 1: informale

| turno   |   | evento comunicativo/<br>sequenze | n parole |
|---------|---|----------------------------------|----------|
| 01VIT:  | ciao bro  | apertura interazione             | 2        |
| 01VIT:  | come butta?   | extra                            | 2        |
| 02ANA:  | ciao  | apertura interazione             | 1        |
| 03VIT:  | oggi cosa facciamo?   | extra                            | 3        |
| 03ANA:  | oggi vuoi venire alla mia festa?  | task(invito)                     | 6        |
| 04VIT:  | va bene   | task(invito)                     | 2        |
| 05ANA:  | # per andare devi uscire da scuola dopo che sei uscito devi andare # davanti devi andare dritto poi appena trovi una strada cioè c'è una strada e devi andare a destra la strada in cui c'è la statua vai li scendi sotto poi vai a sinistra e poi li troverai il negozio di scarpe e la festa è li | task(indicazioni stradali)       | 58       |
| 06VXIT: | ok allora a che ora bro   | extra                            | 6        |
| 07ANA:  | 2   | risposta                         | 1        |
| 08VIT:  | ok  | chiusura interazione             | 1        |

Dialogo 2: formale

| turno  |  | evento comunicativo/<br>sequenze | n parole |
|--------|--|----------------------------------|----------|
| 01SAM: | Buongiorno prof,<br>come sta?  | apertura interazione             | 4        |
| 02NIC: | bene grazie  | apertura interazione             | 2        |
| 03SAM: | vuole venire alla mia<br>festa di<br>compleanno?   | task(invito)                     | 7        |
| 04NIC: | ma certamente  | task(invito)                     | 2        |
| 05SAM: | adesso le dico le<br>indicazioni e poi le<br>do l'orario, prima<br>cosa quando esce da<br>scuola lei fa questo<br>pezzettino micro di<br>strada poi andrà a<br>destra e sinistra | task(indicazioni stradali)       |          |
| 06NIC: | si dove abita mia<br>nonna   | extra                            | 5        |
| 07SAM: | aspetti lei fa questo<br>pezzettino di strada ,<br>poi andrà a sinistra e<br>si troverà davanti<br>alla statua<br>Trafalguar square,<br>allora lei girerà a<br>destra            | task(indicazioni stradali)       | 25       |
| 08NIC: | si dove li abita mia<br>zia  | extra                            | 6        |
| 09SAM: | poi troverà avanti e<br>sinistra e lei va a<br>destra e poi si   | task(indicazioni stradali)       | 37       |



|        |  |                           |   |
|--------|--|---------------------------|---|
|        | troverà alla sinistra<br>il negozio di scarpe ,<br>lei va alla sinistra<br>entra e ci saremo<br>noi, l'orario è a<br>mezzanotte in punto |                           |   |
| 10NIC: | ci sarò sicuramente  | task(risposta all'invito) | 3 |

## TRASCRIZIONE INVITO SCRITTO CLASSE V

### 1)ESEMPIO DI COMUNICAZIONE INFORMALE:

ore: 16 P:M

Do you want come to my birthday? I'm at the school

turn left, then turn right and go straight on ,turn right and at the end turn  
left, my birthday is at Harrods. (Samuele- Luis)

|  |  | evento comunicativo/<br>sequenze | n parole |
|--|--|----------------------------------|----------|
|  | ore: 16 P:M  | extra                            | 3        |
|  | Do you want come to my<br>birthday?  | task(invito)                     | 7        |
|  | I'm at the school<br>turn left, then turn right and go<br>straight on ,turn right and at the<br>end turn left, my birthday is at<br>Harrods. | task(indicazioni stradali)       | 27       |

2) TRASCRIZIONE INVITO SCRITTO FORMALE:

It's my birthday, go go to the party

indication: turn left then turn right and go straight on hide park and trafalgar square and turn right they turn left. (Gabriel- Giulia)

|  |  | evento comunicativo/<br>sequenze | n parole |
|--|--|----------------------------------|----------|
|  | It's my birthday, go go to the party   | task(invito)                     | 9        |
|  | indication: turn left then turn right and go straight on hide park and trafalgar square and turn right they turn left. | task (indicazioni stradali)      | 21       |

3)ESEMPIO DI COMUNICAZIONE FORMALE:

Good morning teacher,

she would go at my birthday

you have to: turn your left, go street on and turn your right, yes

It's a quarter past four

Bye teacher (Ambra- Rebecca)

|  |  | evento comunicativo/<br>sequenze | n parole |
|--|--|----------------------------------|----------|
|  | Good morning teacher,  | apertura                         | 3        |
|  | she would go at my birthday  | task(invito)                     | 6        |
|  | you have to: turn your left, go street on and turn your right, yes | task(indicazioni stradali)       | 14       |

|  |                          |          |   |
|--|--------------------------|----------|---|
|  | It's a quarter past four | extra    | 6 |
|  | Bye teacher              | chiusura | 2 |

#### 4)ESEMPIO DI COMUNICAZIONE INFORMALE

Hello,

can you go to my birthday?

My birthday is at Harrods. Go stright, turn left and go stright. (Noemi-Zaid)

|  |                                       | evento comunicativo/<br>sequenze | n parole |
|--|---------------------------------------|----------------------------------|----------|
|  | Hello                                 | apertura                         | 1        |
|  | can you go to my birthday?            | task(invito)                     | 6        |
|  | My birthday is at Harrods.            | task(invito)                     | 5        |
|  | go stright, turn left and go stright. | task(indicazioni stradali)       | 7        |

#### 5)ESEMPIO DI COMUNICAZIONE INFORMALE

Hello,

can you go to my birthday?

My birthday is at Harrods. Go stright, turn left and go stright. (Rayan- Gloria)

|  |                            | evento comunicativo/<br>sequenze | n parole |
|--|----------------------------|----------------------------------|----------|
|  | Hello                      | apertura                         | 1        |
|  | can you go to my birthday? | task(invito)                     | 6        |
|  | My birthday is at Harrods. | task(invito)                     | 5        |

|  |                                       |                            |   |
|--|---------------------------------------|----------------------------|---|
|  | go stright, turn right and go stright | task(indicazioni stradali) | 7 |
|  | bye                                   | chiusura                   | 1 |

#### 6)ESEMPIO DI COMUNICAZIONE INFORMALE

Hello,

do you want to come on my birthday?

My birthday is at Harrods. You have to go right then left and straight. Then you arrived see you on the birthday bye bye. (Gabriel- Niccolò)

|  |   | evento comunicativo/<br>sequenze | n parole |
|--|---|----------------------------------|----------|
|  | Hello                                       | apertura                         | 1        |
|  | do you want to come on my birthday?         | task(invito)                     | 8        |
|  | My birthday is at Harrods.                  | task(invito)                     | 5        |
|  | You have to go right then left and straight | task(indicazioni stradali)       | 9        |
|  | you arrived see you on the birthday bye bye | chiusura                         | 9        |

## TRASCRIZIONE INVITO SCRITTO CLASSE IV

### 7) INVITO SCRITTO PER COMUNICAZIONE FORMALE

Alessandra, do you want to come to my birthday on 9th march?

My party is in London zoo, from our school, go straight on, turn right after turn left and you are at the zoo. (Anas- Vittorio- Sophia)

|  |  | evento comunicativo/<br>sequenze | n parole |
|--|--|----------------------------------|----------|
|  | Alessandra   | apertura                         | 1        |
|  | do you want to come to my birthday on 9th march?   | task(invito)                     | 11       |
|  | my party is in London zoo from our school, go straight on, turn right after turn left and you are at the zoo | task(indicazioni stradali)       | 23       |

### 8) ALTRO ESEMPIO DI COMUNICAZIONE FORMALE

Dear teacher you are invited to my birthday party,

it is at London zoo: from school turn right, go straight on, turn left and go straight: you are arrived.

From Matteo and Eleonora, to my favorite teacher

|  |  | evento comunicativo/<br>sequenze | n parole |
|--|--|----------------------------------|----------|
|  | Dear teacher   | apertura                         | 2        |
|  | you are invited to my birthday party   | task(invito)                     | 7        |
|  | it is at London zoo:from school turn right, go straight on, turn left and go straight: you are arrived | task(indicazioni stradali)       | 20       |
|  | from Matteo and Eleonora, to my favorite teacher   | chiusura                         | 8        |

### 9)ESEMPIO DI COMUNICAZIONE INFORMALE

Do you want to come to my birthday party? My party is at London zoo. My at school, go straight, go straight, turn left and go straight. (Samuel- Chiara)

|  |  | evento comunicativo/<br>sequenze | n parole |
|--|--|----------------------------------|----------|
|  | Do you want to come to my birthday party?                          | task(invito)                     | 9        |
|  | my party is at London Zoo.   | task(invito)                     | 6        |
|  | my at school, go straight, go straight, turn left and go straight. | task(indicazioni stradali)       | 12       |
|  | Samuel   | chiusura                         | 1        |

### 10)ESEMPIO DI COMUNICAZIONE INFORMALE

Hello my friend,

do you want come to my birthday?

My birthday is at London zoo. Go to my school, go stright, go stright, turn left and go stright. (Simon- Laura)

|  |  | evento comunicativo/<br>sequenze | n parole |
|--|--|----------------------------------|----------|
|  | Hello my friend,   | apertura                         | 3        |
|  | do you want come to my birthday?                                   | task(invito)                     | 7        |
|  | My birthday is at London zoo.                                      | task(invito)                     | 6        |
|  | Go to my school, go stright, go stright, turn left and go stright. | task(indicazioni stradali)       | 13       |

## 11)ESEMPIO DI COMUNICAZIONE INFORMALE

Hello,

do you want to mi birthday?

My birthday is at London zoo. my at school, go stright, turn left and soon!

(Morgana- Nicholas)

|  |  | evento comunicativo/<br>sequenze | n parole |
|--|--|----------------------------------|----------|
|  | Hello,   | apertura                         | 1        |
|  | do you want to mi birthday?                            | task(invito)                     | 6        |
|  | My birthday is at London zoo.                          | task(invito)                     | 6        |
|  | my at school, go stright, turn left<br>and go stright. | task(indicazioni stradali)       | 10       |
|  | soon!  | chiusura                         | 1        |

## TASK : DIALOGO IN ITALIANO CLASSE IV

### DIALOGO 1: TRA PARI (voce 11)

V: Ciao Bro, come butta?

A: Ciao

V: oggi cosa facciamo?

A: oggi vuoi venire alla mia festa?

V: Va bene

A:ehm per andare devi uscire da scuola, dopo che sei uscito devi andare eh...

davanti, devi andare dritto poi appena trovi una strada, cioè c'è una strada e devi andare a destra la strada in cui c'è la statua , vai li, scendi sotto poi vai a sinistra e poi li troverai il negozio di scarpe e la festa è li

V: ok allora a che ora bro?

A: 2

V: ok

DIALOGO 2: TRA INSEGNANTE E ALUNNO ( voce 10)

S: Buongiorno prof, come sta?

N: bene grazie

S: vuole venire alla mia festa di compleanno?

N: ma certamente

S: adesso le dico le indicazioni e poi le do l'orario, prima cosa quando esce da scuola lei fa questo pezzettino micro di strada poi andrà a destra e sinistra

N: si dove abita mia nonna

S: aspetti lei fa questo pezzettino di strada , poi andrà a sinistra e si troverà davanti alla statua Trafalgar square, allora lei girerà a destra

N: si dove li abita mia zia

S: poi troverà avanti e sinistra e lei va a destra e poi si troverà alla sinistra il negozio di scarpe , lei va alla sinistra entra e ci saremo noi, l'orario è a mezzanotte in punto

N: ci sarò sicuramente

DIALOGO IN ITALIANO CLASSE V

DIALOGO 3: INFORMALE TRA NON NATIVI DI LINGUA ITALIANA MA APPRENDENTI DI L2 (voce 9)

R: Ciao fratello

Z: ciao fratello

R: allora vuoi venire alla mia festa?

Z: va bene

R: prima devi uscire dalla scuola, quando esci dalla scuola dovrai andare un pizzico avanti troverai una strada e giri a destra, e trovi una strada e devi andare avanti e trovi un'altra strada e scendi e troverai la statua di Trafal, trafilgar squere e scendi, troverai un'altra strada e dovrai girare a sinistra e poi troverai un'altra strada dove si troverà un negozio di scarpe e de' li la festa

Z: va bene io verrò sicuro

INS: quando?

R: ehm a ok, oggi alle 2 e mezza



DIALOGO 4:FORMALE TRA NON NATIVI DI LINGUA ITALIANA MA  
APPRENDENTI DI L2 (voce 9 2min)

Z: Ciao alunno,

INS: lui è il tuo maestro

Z: ah

R: ciao Zaid, mi volevi parlare?

Z: volevo invitarti alla mia festa di compleanno

R: eh certo ci sarò sicuramente

Z: allora deve andare fuori scuola, andare avanti, uno spiccio avanti

R: ok

Z: andare a destra, andare giù trovare una statua chiamata Trafalgar squer

R: si si la conosco, la conoscono tutti

Z: deve andare a sinistra,

R: va bene vado a sinistra

Z: e vedrà un negozio di scarpe

R: va bene quando vengo?

Z: alle due e mezza

R: di cosa? di sera?

Z: di mattina

R: va bene

INVITO SCRITTO PER COMUNICAZIONE FORMALE E INFORMALE  
CLASSI IV E V IN L1:

INVITO SCRITTO PER FESTA DI COMPLEANNO TRA PARI CON PRIMA  
LINGUA ITALIANO, CL. IV INFORMALE:

- 1) Il mio compleanno: indicazioni vai avanti , poi gira a destra trovi Hide Park e Trafalgar square gira a sinistra vai avanti e ci sarà la mia festa di compleanno a Harrods domani alle 10.30.

INVITO SCRITTO PER FESTA DI COMPLEANNO TRA PARI E INSEGNANTE  
CON PRIMA LINGUA ITALIANO CL.IV FORMALE:

- 2) Destinatario al : maestro  
è il mio compleanno  
ora 15.00  
giorno: 06/06/2023  
indicazioni: dalla casa blu gira a sinistra poi presa per Hyde Park, rigira a destra e vai dall'altra parte della strada, destinazione Harrods.

INVITO SCRITTO PER FESTA DI COMPLEANNO TRA PARI NON NATIVI  
CL V FORMALE:

- 3) Buongiorno maestro, vuoi venire alla mia festa di compleanno? deve andare un po' più avanti va a destra va avanti va a sinistra e vedrà un negozio di scarpe e sandali. Alle 2.30.

**ESEMPI DI TRASCRIZIONI CON MODELLO Pra.Ti.D**

TRASCRIZIONE DIALOGHI 1-4 CLASSE IV CON Pra.Ti.D

Festa di compleanno

Dialogo 1 informale

Consegna: osservazione delle competenze pragmatiche

N. Audio: 1 M INS N CL IV role play

Parlanti 3

| turno  |   | Sequenze           | Mosse I Livello | Mosse II Livello | Tipo di mossa |
|--------|---|--------------------|-----------------|------------------|---------------|
| 01MOR: | I'm at<br>#<02INS><br>school #  | task (indicazioni) | Tr. Begin       | Influencing      | Explain       |
| 02INS: | #<01MOR>com<br>e# si dice vado?   | <b>change-on</b>   |                 |                  |               |
| 03MOR: | I go #<03MOR><br>ah si#   | <b>change-off</b>  |                 |                  |               |
| 03MOR: | #<03MOR>I go<br>straight on # I<br>turn left I go<br>straight on I'm<br>at London Zoo | task (indicazioni) | Open            | Influencing      | Explain       |
| 03MOR: | you to my<br>birthday party?  | task (invito)      | Tr.Begin        | Question         | Query Y/N     |
| 04INS: | come si dice<br>quando vuoi<br>invitare   | <b>Change-on</b>   |                 |                  |               |

|        |   |                          |             |                    |                  |
|--------|---|--------------------------|-------------|--------------------|------------------|
|        | qualcuno ad una festa?  |                          |             |                    |                  |
| 05MOR: | I , no, would you go  |                          | Tr. Begin   | open               | Acknowledgement  |
| 06INS: | attenta   |                          |             |                    |                  |
| 07MOR: | ah si <pb><br>would you come to my birthday party?  | Change-off               | Open        | Question           | Query Y/N        |
| 08INS: | devi comunicare anche quando si terrà il party, corretto?                                       | (intervento del docente) | End<br>Open | Answer<br>Question | Hold<br>Check    |
| 09MOR: | ah si   |                          | End         | Answer             | Reply            |
| 09MOR: | would you come to my birthday party this afternoon?   | task (invito)            | Open        | Question           | Query Y/N        |
| 10NIC: | yes, ok thank you   | task (invito)            | Tr.Closure  | End                | Over             |
| 11INS: | ricordatevi che bisogna guidare anche il nostra/ la nostra compagna con le indicazioni stradale |                          | Tr. Begin   | Influencing        | Action Directive |
| 12MOR: | ok teacher  |                          | Tr.Closure  | End                | Over             |
| 13NIC: | ok teacher  |                          | Tr. Closure | End                | Over             |

Festa di compleanno

Dialogo 4 formale

Consegna: osservazione delle competenze pragmatiche

N. Audio: 1 MAT INS ELE CL IV role play

Parlanti 3

| turno  |  | Sequenze             | Mosse I Livello | Mosse II Livello | Tipo di mossa |
|--------|--|----------------------|-----------------|------------------|---------------|
| 01MAT: | Hi!  | apertura interazione | Tr.Begin        | Open             | Greetings     |
| 02ELE: | Hi!  | apertura interazione | Tr.Closure      | End              | Greetings     |
| 03MAT: | Would you come to my birthday party?   | task (invito)        | Tr.Begin        | Question         | Query Y/N     |
| 03MAT: | ah no ho dimenticato would you like to come to my birthday party this afternoon? |                      | selftalk<br>End | Answer           | Correct       |
| 04INS: | ricorda che ti stai rivolgendo non ad un amico, ma ad un insegnante              | <b>Change-on</b>     |                 |                  |               |
| 05MAT: | quindi Hello è corretto, se no se andavo via dicevo good bye                     | Selftalk             |                 |                  |               |
| 06INS: | magari proviamo con la formula Good morning                                      |                      |                 |                  |               |
| 07MAT: | ok allora Good morning   | Change-off           | Tr.Begin        | Influencing      | Greetings     |
| 08ELE: | Good morning   |                      | Tr. Closure     | Answer           | Greetings     |

|        |  |                      |                 |                              |                  |
|--------|--|----------------------|-----------------|------------------------------|------------------|
| 09MAT: | would you like to come to my birthday party this afternoon                           | task(invito)         | Tr.Begin        | Question                     | Query Y/N        |
| 09MAT: | ah si anche, at London zoo?  |                      | Selftalk<br>End | Answer                       | Correct          |
| 10ELE: | yes  | task(invito)         | End             | Answer                       | Reply            |
| 11MAT: | I'm at school, you go straight on, turn left, go straight on there is the London Zoo | task(indicazioni)    |                 | Influencing                  | Action Directive |
| 12ELE: | ok<br>bye  | chiusura interazione | Tr.Closure      | Understanding<br>Influencing | Over Greetings   |
| 13MAT: | goodbye  | chiusura interazione | Tr.Closure      | Understanding                | Over             |

#### TRASCRIZIONE DIALOGHI 6-9 CLASSE V CON Pra.Ti.D

Trascrizione dialoghi cl. V con PRA.Ti.D

Festa di compleanno

Dialogo 6 formale

Consegna: osservazione delle competenze pragmatiche

N. Audio: 6 SIM LUI CL V role play

Parlanti 2

| turno  |   | <b>Sequenze</b>      | <b>Mosse I Livello</b> | <b>Mosse II Livello</b> | <b>Tipo di mossa</b> |
|--------|---|----------------------|------------------------|-------------------------|----------------------|
| 01SAM: | good morning teacher                              | apertura interazione | Tr.Begin               | Influencing             | Greetings            |
| 02LUI: | Good morning                                      | apertura interazione | Tr.Begin               | Answer                  | Greetings            |
| 03SAM: | can you come to my birthday party this afternoon? | task(invito)         | Tr.Begin               | Question                | Query Y/N            |

|        |   |                               |                                   |  |   |
|--------|---|-------------------------------|-----------------------------------|--|---|
| 04LUI: | ok fine   | task(invito)                  | Tr. Closure                       | Answer   | Reply                                       |
| 05SAM: | I'm at school<br>you turn left<br>then left right<br>at the end left<br>and you go to<br>Harrods<br>ok? | task(indicazioni<br>stradali) | Tr. Begin<br><br>Open<br><br>Open | Influencing<br><br>Influencing<br><br>Question | Explain<br><br>Action<br>Directive<br>Check |
| 06LUI: | ok<br>see you   | chiusura<br>interazione       | End<br>Tr. Begin                  | Understanding<br>Influencing                   | Greetings                                   |
| 07SAM: | Bye   | chiusura<br>interazione       | Tr. Closure                       | Answer   | Greetings                                   |

Festa di compleanno

Consegna: osservazione delle competenze pragmatiche

N. Audio: 9 NOE INS ZAI CL V role play

Dialogo 9: informale

Parlanti 3

| turno  |   | Sequenze                | Mosse I<br>Livello | Mosse II<br>Livello | Tipo di<br>mossa |
|--------|---|-------------------------|--------------------|---------------------|------------------|
| 01NOE: | Hi  | apertura<br>interazione | Tr.Begin           | Influencing         | Greetings        |
| 02ZAI: | Hi  | apertura<br>interazione | Tr.Closure         | Answer              | Greetings        |
| 03NOE: | can I go in my<br>birthday this<br>afternoon?                   | task(invito)            | Tr.Begin           | Question            | Query<br>Y/N     |
| 04INS: | attenta stai<br>invitando il<br>tuo compagno<br>quindi dirai... | <b>Change-on</b>        |                    |                     |                  |
| 05NOE: | Ah si,<br>Can you go to<br>my birthday at<br>Harrods?           | Change-off              | Open               | Question            | Query<br>Y/N     |

|        |  |                             |                      |                             |                               |
|--------|--|-----------------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| 06ZAI: | ok   |                             | End                  | Answer                      | Reply                         |
| 07NOE: | My birthday is go straight on, turn right, go straight on, turn left, go straight on in the Harrods, ok? | task (indicazioni stradali) | Tr.Begin<br><br>Open | Influencing<br><br>Question | Action Directive<br><br>Check |
| 08ZAI: | oh thanks later  | chiusura interazione        | Tr. Closure          | Answer                      | Thanks                        |
| 09NOE: | bye, thanks  | chiusura interazione        | Tr. Closure          | Answer                      | Over                          |
| 10ZAI: | ah già si dice see you later   |                             | Selftalk             |                             |                               |