

INTERAZIONE NATIVO E NON NATIVO DURANTE UN CORSO DI SCRITTURA ACCADEMICA IN ITALIANO LS

Ruolo e funzioni del *code-switching*

Roberta FERRONI¹, Marilisa BIRELLO²

ABSTRACT • The article analyzes the use of code-switching for interaction management between an Italian native language teacher and students whose native language is Brazilian Portuguese and, in some cases, Italian, during a Cycle of seminars aimed at the elaboration of a scientific article in Italian foreign language. From the analysis it emerges that, since it is a linguistic context between bilingualism and exolingualism, the use of code-switching is sporadic; when it is present it triggers the activation of sequences of "natural pedagogy" directed to the one who holds a greater linguistic competence to fill lexical and stylistic gaps that the writing phase favors. The occurrence of a code other than Italian can also lead to problems of understanding in the presence of words of which the meaning is not known, in which case it is observed that speakers put in place a series of joint discourse modes that range from reformulations and exemplifications to translation and code-switching to Portuguese, used to solve the communicative problem. It is concluded that in the interaction of high-level students confronting academic writing, code-switching helps to create the conditions for the co-construction of declarative and procedural knowledge relating to the writing of an article, in which context the different actors (teacher and students) contribute by providing their own specific skills.

KEYWORDS • Code-Switching, Academic Writing, Microlanguage, Bilingual / Exolingual Interaction, Natural Pedagogy Sequences

1. Introduzione

Negli ultimi anni l'intensificarsi di politiche a favore dell'internazionalizzazione ha incentivato, all'interno del sistema educativo brasiliano, la crescita di programmi di scambio, di studio e di ricerca assieme alla creazione di programmi linguistici la cui finalità è quella di consentire a studenti in mobilità di integrarsi nel paese d'accoglienza. Sulla scia di questo fenomeno sono venute a crearsi nuove condizioni culturali e linguistiche, così come nuove esigenze e sfide che hanno coinvolto la comunità scientifica. Si pensi, ad esempio, alla crescente necessità di diffondere i risultati delle proprie ricerche al di fuori dei confini nazionali, attraverso la partecipazione a congressi, oltre alla pubblicazione in riviste internazionali. Per far fronte a queste nuove esigenze e attendere i bisogni della comunità scientifica, presso la facoltà di Filosofia, Lettere e Scienze Umane dell'Università di San Paolo del Brasile, è stato attivato

¹ Universidade de São Paulo.

² Universitat Autònoma de Barcelona.

un corso sperimentale, destinato a tutti i ricercatori dell'area umanistica, con lo scopo di promuovere quella che Cummins (1979, 2000) definisce *Cognitive and Academic Language Proficiency* (CALP) ed essere così in grado di elaborare articoli accademici in lingua italiana. Si tratta cioè di un corso finalizzato all'apprendimento di una microlingua scientifico-professionale³, secondo una modalità di apprendimento peculiare, dato che il contesto preso in esame vede coinvolti due soggetti, studente e docente e che, in quanto membri di una *discourse community*, occupano una posizione di pari dignità e responsabilità (Balboni 2015: 133). Infatti il compito dell'insegnante consiste nell'intervenire con la propria competenza nella lingua straniera (d'ora in poi LS), mentre lo studente, come esperto dei contenuti descritti dalla microlingua, deve contribuire con specifiche competenze relative alla sua area di studio (Balboni 2015: 133).

Considerando che in contesti accademici il fenomeno del *code-switching* (d'ora in poi CS) è una pratica ampiamente attestata, specie là dove si registra un'asimmetria di repertori linguistici dei parlanti (Veronesi 2016, Spreafico e Veronesi 2012), l'obiettivo principale del seguente contributo è esaminare l'impiego che viene fatto del *code-switching* e il ruolo che riveste la lingua materna (d'ora in poi LM) negli scambi interattivi fra un'insegnante di lingua materna (d'ora in poi LM) italiana, a sua volta responsabile della ricerca e coautrice dell'articolo, e studenti d'italiano LM e lingua straniera (d'ora in poi LS), durante un ciclo di seminari, finalizzati all'elaborazione di un articolo scientifico in italiano.

L'analisi dei dati, condotta a partire dall'approccio conversazionale (Orletti 2000), ci consentirà di rilevare se e in che modo i soggetti coinvolti ricorrono – ai fini della gestione dell'interazione – volta all'acquisizione di competenze specifiche al CS e di riflettere sul ruolo che questa strategia discorsiva riveste in un contesto d'insegnamento di una microlingua.

Il presente articolo è strutturato nel seguente modo: nelle sezioni 2 e 3 si descrivono i principali tratti che caratterizzano il dialogo nella classe di lingua, si definisce il fenomeno del CS e l'approccio teorico adottato ai fini dello studio, nelle sezioni 4 e 5 si introduce il contesto in cui è stata svolta la ricerca, nella sezione 6 si propone un'analisi del CS presente nel parlato degli studenti, nell'ultima si passa alla discussione dei dati e alle conclusioni (sezione 7).

2. Il dialogo nella classe di lingua

Ciliberti, in un recente articolo apparso sulla rivista *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, nota che nelle classi vigono delle specifiche “costrizioni” che danno luogo a comportamenti particolari e a norme di condotta proprie; “tali costrizioni rendono necessarie modalità didattiche che prevedano strategie *ad hoc*: strategie determinate sia dalle variabili sociali e culturali degli apprendenti che dalle loro conoscenze ed abitudini pregresse”. (Ciliberti 2016: 131).

Ad esempio, continua la studiosa, “vengono adottate particolari pratiche interattive ed attivati determinati tipi e forme di discorso” (Ciliberti 2016: 131) e ancora fissati specifici *modus operandi* in base a quelli che sono i modelli determinati dall'educazione scolastica che “né insegnanti, né studenti possono modificare a proprio piacimento, e che tutti conoscono e accettano” (Baraldi 2007: 8). Le regole che pervadono questo microcosmo sono ancora più specifiche se ci riferiamo alla classe di lingua.

³ Per microlingua intendiamo un codice di identificazione di un determinato gruppo professionale che si occupa di una particolare area del sapere usata per ridurre o annullare ogni possibile ambiguità comunicativa (Serragiotto 2014: 21).

Infatti la comunicazione esolingue, in quanto caratterizzata dall'asimmetria di divergenza fra i repertori linguistici posseduti dai partecipanti (Lüdi e Py 2002), racchiude, nel caso dell'interazione in classe, la sua ragion d'essere "non tanto nella necessità di instaurare una comunicazione fra gli interattanti, quanto piuttosto, in quella di insegnare e apprendere una determinata lingua, oggetto a sua volta di studio" (Birello e Ferroni 2016: 116).

In virtù di questa asimmetria dei repertori linguistici la classe di lingua costituisce il luogo per eccellenza dove si "materializzano" forme proprie di comunicazione in cui la LS viene costantemente messa alla prova attraverso strategie comunicative (Faerch e Kasper 1983)⁴ e *marques transcodiques* (Lüdi e Py 2002: 140)⁵, consentendo così agli apprendenti di co-costruire il significato e di prendere parte in maniera attiva all'interazione in corso, pur non avendo un perfetto dominio della LS.

Dal canto suo all'insegnante, per esercitare appieno il ruolo istituzionale di cui è investito, spetta, fra i vari compiti, quello di intervenire per riparare infrazioni, molte di natura linguistica, con degli interventi etero-riparativi⁶. In considerazione del ruolo che il docente riveste, questi interventi sono ampiamente incoraggiati dagli studenti con richieste d'aiuto rivolte all'esperto, a condizione che "siano eseguiti nel rispetto dello studente e al momento giusto" (Piazza 1995: 150).

Per esaminare l'impiego che viene fatto del CS nel corso degli scambi interattivi fra studenti d'italiano lingua materna LM e LS e un'insegnante di LM italiana ci siamo servite del concetto di "sequenza di pedagogia naturale" (d'ora in poi SPN) che è stato elaborato da Orletti (2000) per descrivere sequenze interattive il cui oggetto è la lingua e la riflessione metalinguistica. Tipiche dell'interazione tra il parlante nativo e il non nativo, le SPN non sono così frequenti nel corso dell'interazione ordinaria, in quanto costituiscono una forte minaccia per la faccia sia positiva che negativa dei parlanti (Brown e Levinson 1987). Le SPN sono attivate in prossimità di difficoltà lessicali, sintattiche, morfologiche, fino ad arrivare a comprendere aspetti discorsivi e pragmatici della LS. Queste interrompono momentaneamente l'interazione in corso, visto che mirano a risolvere eventuali problemi di natura linguistica, favorendo così la comprensione reciproca attraverso strategie di negoziazione finalizzate alla co-costruzione dell'interazione. Nel metterle in atto gli interagenti ridefiniscono momentaneamente i ruoli di esperto e di apprendente che verranno negoziati in base alle competenze linguistiche (Orletti 2000: 122).

3. L'uso del *code-switching* in contesti esolingui

Con il termine CS ci riferiamo a: "l'insertion on line de séquences – allant d'une unité lexicale minimale à des séquences des rangs les plus élevés – d'une ou plusieurs langues quelconques dans un texte / échange produit selon le règles d'une autre langue (= langue de base), entre bilingues, dans une situation appropriée au mode bilingue" (Lüdi e Py 2002: 144). Tale pratica, che deve essere interpretata come una risorsa tanto ai fini dell'apprendimento quanto della comunicazione, è al centro di molte polemiche nell'ambito della classe di lingua, come mettono in risalto Hall e Cook nella rassegna apparsa in *Language Teaching* nel 2012. A

⁴ Sono esempi di strategie comunicative: richieste di aiuto dirette e indirette, richieste di chiarimento e di conferma, pause, prolungamenti vocalici, auto ed eteroriparazioni.

⁵ Come, ad esempio, il CS, i calchi lessicali e morfo-sintattici.

⁶ Le riparazioni non si limitano a semplici correzioni grammaticali ma presuppongono una serie di pratiche che mirano a riparare eventuali problemi di comprensione tra i partecipanti alla conversazione (Fele 2007: 44).

partire dalla fine del secolo XIX si è andata diffondendo l'idea che il modo migliore per insegnare e imparare una nuova lingua doveva avvenire attraverso il contatto esclusivo con la lingua obiettivo. Questa convinzione ha di fatto provocato un rifiuto nei confronti della LM che ha indotto gli insegnanti a scoraggiarne il ricorso, così come delle altre lingue che compongono il repertorio linguistico degli apprendenti, fino addirittura a bandirla dalle classi di L2/LS, luogo che per definizione è bilingue (Widdowson 2003), senza però fornire una giustificazione a questo "divieto" (Cook 2001), se non facendo appello alla quantità di input a cui lo studente deve essere esposto. Ancora oggi queste convinzioni trovano i loro sostenitori, anche se negli ultimi vent'anni molti studi hanno messo in evidenza gli aspetti positivi che possono scaturire dall'uso della LM in classe. In particolare è stato osservato che in certe occasioni facilita l'apprendimento della lingua obiettivo e rende lo studente più consapevole e autonomo (van Lier 1995), agevola la produzione in L2/LS (Brooks e Donato 1994, Brooks *et al.* 1997), aiuta gli studenti a risolvere problemi e a mantenere il focus dell'attività (Antón e DiCamilla 1999), contribuisce a diminuire l'ansia e rende gli studenti più consapevoli delle similitudini o delle differenze tra le lingue in contatto nella lezione di LS (Brooks e Lewis 2009).

Littlewood e Yu, in uno studio realizzato con studenti cinesi nel 2009, raccolgono in una lista le principali ragioni per cui gli insegnanti utilizzano la LM in classe. Tra queste sottolineano che il CS è usato per: 1) stabilire una relazione sociale costruttiva, 2) spiegare un concetto complesso e garantire che gli studenti comprendano quanto viene loro detto, risparmiare tempo, ad esempio durante le spiegazioni grammaticali o per fornire il significato di parole sconosciute e 3) gestire la classe e mantenere il controllo.

Hall e Cook (2012) prendono in esame anche gli atteggiamenti degli insegnanti davanti al ricorso della LM degli studenti come, per esempio, il sentimento di colpevolezza che provano quando la usano, pur ritenendola necessaria. McMillan e Rivers (2011) segnalano che, in ogni caso, non se ne debba abusare. Zabrodskaia (2008) afferma che l'insegnante utilizza il CS per creare solidarietà e uno spirito di comprensione mutua con gli studenti. Questo atteggiamento degli insegnanti è molto apprezzato dagli apprendenti perché sentono che l'uso della loro LM favorisce l'apprendimento della LS (Debreli e Oyman 2016), diminuendo lo stress che la lezione di LS può provocare nei discenti (Brooks e Lewis 2009). Valorizzare e includere le conoscenze pregresse degli apprendenti, e quindi anche la LM, aiuta a creare un'atmosfera rilassata in quanto gli studenti sentono di non partire da zero (Brooks e Lewis 2009), perdono la paura o comunicano meglio (Zabrodskaia 2008).

4. Il contesto di studio

Per poter partecipare al corso intitolato *Como escrever um artigo científico em italiano na área de ciências humanas* e tenutosi durante il primo semestre del 2017 presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di San Paolo, sono stati stabiliti una serie di prerequisiti ritenuti indispensabili, fra i quali: possesso di un livello d'italiano pari o superiore al livello B2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER 2002); essere iscritti alla scuola di master o dottorato in materie umanistiche; avere una ricerca già avanzata o in fase di conclusione. Facendo nostre le parole di Balboni, i soggetti coinvolti nello studio possono essere definiti a tutti gli effetti degli specialisti in atto o *in fieri* (Balboni, 2015: 133), visto che come ricercatori conoscevano i contenuti relativi al proprio ambito di studio.

La classe, composta da 14 studentesse, era molto eterogenea in quanto a età, studi, esperienze pregresse e conoscenze linguistiche⁷. Carolina⁸ è italiana ha 22 anni e vive da 6 anni a San Paolo dove si è da poco laureata in Storia. Anna (32 anni) è figlia di una coppia italo-brasiliana, ha vissuto con una parte della famiglia per 13 anni in Italia dove ha conseguito la maturità classica, si è poi laureata in inglese e ha concluso il master in Linguistica Applicata in Brasile, attualmente frequenta la scuola di dottorato in Lingua Italiana. Grazia (37 anni) è studentessa di master in Lingua Italiana, è discendente d'italiani, ha studiato in una scuola italiana parificata di *Belo Horizonte*, in contesto familiare dichiara di parlare frequentemente l'italiano. Carla (60 anni), docente universitaria, è discendente d'italiani, ha studiato italiano per alcuni anni come LS in una nota scuola italo-brasiliana di San Paolo e saltuariamente si reca in Italia per visitare una parte della famiglia. Valeria (32 anni) studia italiano presso il corso di Laurea della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di San Paolo, è sposata con un italiano e ha l'opportunità di parlarlo anche in casa. Raquel, Zilda, Vanessa e Adriana (con età compresa fra i 31 e 56 anni) sono state in Italia per un periodo pari ad un anno per motivi di studio (raccolta dati, consultare archivi storici e biblioteche, frequentare corsi universitari). Guadalupe, Sara e Vivian (di 32, 50 e 51 anni) hanno trascorso periodi di soggiorno in Italia, corrispondenti a un mese, per svolgere corsi intensivi di italiano e d'aggiornamento per insegnanti d'italiano LS presso università e scuole private di lingua. Tatiana e Bruna (di 23 e 24 anni) hanno studiato italiano esclusivamente all'università per quattro anni e non sono mai state in Italia, anche se dichiarano di aver contatti frequenti con italiani.

Il repertorio linguistico delle studentesse è altrettanto ricco e variegato: mentre Carolina e Anna sono bilingui e hanno una conoscenza dell'italiano e del brasiliano pari al livello C2 del QCER (2002), il resto, ad eccezione di Raquel che ha un dominio dell'italiano compreso fra A2 e B1 del QCER (2002), è di LM portoghese-brasiliano e ha un livello di conoscenza dell'italiano corrispondente al livello B2 del QCER (2002); tutte hanno dichiarato di possedere una buona competenza dell'inglese; Guadalupe e Adriana conoscono lo spagnolo; Zilda, Adriana, Guadalupe e Sara sanno il francese; Raquel ha vissuto per molti anni a Berlino e parla il tedesco.

Per quanto riguarda il profilo accademico cinque delle partecipanti sono studentesse del master e tre di dottorato del corso di *Língua, Literatura e Cultura Italianas* dell'Università di San Paolo. Altre due hanno concluso il dottorato in architettura, Vanessa è assegnista di ricerca in storia di una università statale brasiliana, Carla è docente universitaria, Carolina stava per iscriversi al master in storia e solo una di loro deve ancora terminare il corso di laurea in lingua italiana. Infine sette hanno già pubblicato articoli scientifici in riviste nazionali e internazionali in portoghese, inglese e italiano.

L'obiettivo del corso, tenuto da una docente di madrelingua italiana e in servizio presso il Dipartimento di Lettere Moderne dell'Università di San Paolo⁹, è stato quello di consolidare in un primo momento una serie di competenze di tipo macro-testuali per poi sviluppare competenze più specificatamente micro-linguistiche.

⁷ Per tracciare un profilo sociolinguistico di ogni studente, prima di iniziare la ricerca, abbiamo chiesto ad ognuno di loro di compilare un questionario.

⁸ Per motivi di *privacy* i nomi degli informanti sono stati modificati.

⁹ La docente responsabile del corso vive a San Paolo da circa 10 anni, è originaria della Toscana e ha 42 anni. Si è laureata in Letteratura Moderna e Contemporanea presso l'Università degli Studi di Firenze, poi si è specializzata in Didattica dell'italiano come L2 e come LS all'Università per Stranieri di Perugia e ha svolto il master e il dottorato in *Língua, Literatura e Cultura Italianas* all'Università di San Paolo del Brasile.

Il corso, composto da un totale di 5 incontri della durata di 3 ore ciascuno, si è articolato in 3 fasi¹⁰. Nella prima sono state proposte attività di meta-analisi per permettere di osservare, a partire da un *corpus* di articoli scientifici precedentemente selezionati dalla docente, la struttura di un testo accademico. Durante la seconda, sempre tramite degli esempi, si è cercato di focalizzare i mezzi linguistici impiegati per articolare le varie parti del testo scientifico. Trattandosi di un testo a dominanza argomentativa (Lavinio 2004)¹¹ è stato dato ampio spazio ai connettivi che collegano gli enunciati tra loro e fungono da veri e propri indicatori di forza (Desideri 2011: 64). Sono questi nessi prevalentemente di tipo logico e di causa-effetto (*poiché, perciò, dato che, per cui, ecc.*), connettivi dimostrativi (*infatti, chiaramente, evidentemente, ecc.*), avversativi (*invece, mentre, anziché, ma, però, ecc.*), valutativi (*certamente, probabilmente, indubbiamente, necessariamente, ecc.*) e conclusivi (*dunque, quindi, pertanto, infine, ecc.*)¹². È stata fatta notare la prevalenza di: uno stile formulaico che tende a impiegare strategie per mitigare attraverso verbi epistemicici (*credere, pensare, ritenere, osservare, ecc.*); espressioni impersonali (*si deve, bisogna che, è necessario che, è evidente che, ecc.*); occultamento del soggetto (sostituzione della I persona con la I plurale e preferenza per la diàtesi passiva); una marcata dimensione intertestuale realizzata con continui rimandi e citazioni dirette e indirette che consentono all'autore di iscriversi in una determinata *discourse community* e al lettore di accertarsi della veridicità delle affermazioni (Desideri 2011, Lavinio 2004).

Nell'ultima tappa del corso i soggetti coinvolti hanno progettato e successivamente elaborato un articolo attinente al proprio ambito di ricerca. Allo scopo di proporre dei miglioramenti, sulla base di criteri precedentemente stabiliti, è stato realizzato un processo di etero-valutazione che ha spinto le studentesse a procedere a un'accurata analisi e valutazione degli articoli prodotti dalle proprie pari¹³.

Per motivi di tempo la maggior parte delle fasi relative all'elaborazione scritta è stata realizzata fuori dal contesto aula.

Per quanto riguarda la modalità di lavoro adottata dalla docente si sono alternati momenti di spiegazioni frontali ad attività di analisi individuali e di gruppo: in questo modo si è creato un contesto di lavoro che ha incoraggiato il confronto e la discussione.

5. La raccolta dati

I dati sono stati raccolti dalla docente-ricercatrice con l'ausilio di una videocamera, poggiate su un treppiede e posizionate in un angolo fisso dell'aula. Per non influenzare i risultati ci siamo limitati a dire che la finalità della ricerca era quella di studiare l'interazione fra parlanti nativi e non nativi in contesto istituzionale. Le partecipanti hanno firmato una liberatoria per consentire la circolazione dei dati.

Il *corpus* della ricerca è composto da un totale di 8 ore di registrazioni audio e video¹⁴. Successivamente le registrazioni sono state trascritte integralmente¹⁵, anche se ai fini dello

¹⁰ Per motivi di tempo, ai fini del presente studio, abbiamo analizzato solo i primi tre incontri.

¹¹ Seppure nel discorso accademico l'apparato formale dell'argomentazione sia dominante, sono presenti anche altre possibilità come quelle proprie del testo espositivo e espositivo-descrittivo (Desideri 2011: 60).

¹² Per una descrizione più approfondita del discorso scientifico in italiano si rimanda, fra gli altri, a Lavinio (2004) e Desideri (2011).

¹³ Quest'ultima tappa del corso non è stata oggetto di studio poiché si tratta di una lezione che all'epoca della stesura dell'articolo non si era ancora tenuta.

¹⁴ Le registrazioni sono state realizzate nei seguenti giorni: 24 marzo, 5 e 19 maggio del 2017.

studio abbiamo analizzato solo le interazioni in cui appare il fenomeno del CS iniziato dalle studentesse e seguito da una SPN gestita dalla docente o dalle colleghe. Gran parte dei dati è stata raccolta nel corso di spiegazioni frontali che tuttavia prevedevano sempre la partecipazione della classe, una parte minore del *corpus* è invece composta da interazioni fra docente e studentesse mentre erano intente a scrivere il proprio articolo in italiano.

6. L'analisi

Passiamo ora ad analizzare alcuni fra gli esempi più significativi presenti nel *corpus*.

L'esempio 1 è estratto dal primo incontro. Siamo ad inizio lezione e l'insegnante per conoscere il profilo delle partecipanti chiede ad ognuna di presentarsi, di descrivere brevemente il proprio ambito di ricerca e di specificare se hanno già pubblicato e in quali riviste.

Esempio 1

1. Insegnante: bene..., ((guardando in direzione della studentessa e indicandola con la mano)) l'Anna?
2. Anna: e::: sono una studentessa di dottorato ..., e::: io mi occupo::: della pragmatica nei materiali didattici d'italiano lingua straniera e::: ho scritto alcuni articoli che sono stati pubblicati ma soprattutto in::: non so come si dice (1) ((abbassando il volume della voce)) *anais*?
3. Insegnante: in?
4. Anna: *anais de congresos* ..., *anais*
5. Insegnante: ah negli negli annali sì negli atti dei convegni? ((guardando la studentessa che annuisce)) negli atti dei convegni
6. Anna: eh
7. Insegnante: in una rivista?
8. Anna: no
9. Insegnante: =no e la Grazia? (rivolgendosi alla collega seduta accanto ad Anna)

L'insegnante passa la parola ad Anna affinché si presenti. Anna, lo ricordiamo, è figlia di una coppia italo-brasiliana e per motivi familiari ha vissuto 13 anni in Italia dove ha terminato il liceo classico, poi ha fatto ritorno in Brasile, anche se una parte della famiglia continua a vivere in Italia. Nel corso del turno 2 fa una breve sintesi del suo profilo accademico dove dà prova del suo alto grado di competenza linguistica in italiano, poco prima di concludere la sua presentazione dichiara di aver scritto alcuni articoli pubblicati negli atti di convegni. Non sapendo o non ricordandosi come si dice in italiano questo termine chiede aiuto alla docente attraverso una richiesta diretta, seguita da una breve pausa e poi, con un tono della voce più basso, passa al portoghese per colmare la sua lacuna linguistica "come si dice *anais*". La docente però a causa del volume non comprende la richiesta (turno 3) e Anna deve ripetere il termine in portoghese (turno 4). A questo punto l'insegnante risponde al dubbio. Prima fa una traduzione letterale "annali" poi, accorgendosi che il termine non è del tutto esatto, si auto-corregge immediatamente e con l'aiuto dell'avverbio affermativo "sì" introduce una riformulazione dando la forma più precisa "atti dei convegni". Lo fa con tono interrogativo

¹⁵ Gli esempi citati sono stati trascritti fedelmente e possono contenere delle devianze rispetto alla lingua d'arrivo. Per quanto riguarda le convenzioni di trascrizione, sono state parzialmente modificate le convenzioni proposte da Van Lier (1988): ..., ..., etc.: pausa breve; =: due turni di parole in sovrapposizione; ((inc)), ((risate)): la parentesi doppia indica una parte della conversazione incomprensibile o dei commenti sulla trascrizione, come *risate*; -: indica un' interruzione brusca; ::: i due punti ripetuti per tre volte di seguito indicano un suono prolungato; ?: intonazione ascendente; !: intonazione discendente; oh: brano letto; *testo*: fenomeno che si desidera mettere in risalto.

come per ricercare la conferma della studentessa che la offre annuendo e quindi ripete la traduzione “negli atti dei convegni”, mostrando così che quella è la risposta al dubbio espresso nei turni 2 e 4 da Anna. Poi chiude lo scambio interattivo passando la parola alla collega vicina.

Questo tipo di CS, che consiste nell’inserire una parola in portoghese all’interno di un enunciato proferito dallo studente interamente in italiano, è la modalità più frequente riscontrata nel *corpus* (11 occorrenze) e serve per lo più per colmare lacune a livello lessicale. Ricorre fra coloro che non possiedono una buona padronanza della lingua italiana e più sporadicamente nelle produzioni di chi invece ha un buon dominio, come nel caso di Anna che, in base al suo profilo linguistico, può essere considerata una bilingue a tutti gli effetti.

Sono SPN generalmente precedute da segnali come prolungamenti sonori, esitazioni, richieste d’aiuto dirette e indirette indirizzate a colui che possiede una maggiore competenza linguistica, seguite da CS dall’italiano al portoghese per sostituire singole parole di cui non si conosce il corrispettivo in italiano. Dal canto suo l’insegnante interviene in veste di esperta e “contribuendo con la propria competenza nella ‘lingua’ nel *signifiant*” (Balboni 2015: 133), fornisce nel turno immediatamente successivo, con una riparazione, la traduzione del termine in italiano che viene o meno inglobata nella produzione dello studente.

Se nell’esempio precedente la gestione dell’attività di co-costruzione dell’interazione avviene tra insegnante e studentessa, l’esempio 2 invece mostra che l’apertura di una SPN può avvenire anche fra pari.

Esempio 2

1. Insegnante: quadro teorico (5) a quale domanda bisogna rispondere con il quadro teorico? ((scrivendo alla lavagna))
2. Vanessa: chi sono gli autori che hanno già lavorato sul quello soggetto e:::quando:::
3. Insegnante: ((mentre scrive alla lavagna)) chi sono gli autori?
4. Vanessa: che tipo di lavoro
- Insegnante: chi sono gli autori ((rivolta alla classe))
5. Vanessa:=che hanno già-
6. Insegnante: che hanno già trattato su questo argomento ((mentre scrive alla lavagna))
7. Vanessa: sì
8. Insegnante: sì::: poi altre?
9. Vanessa: (5) come hanno fatto questo:::questo::: (2) come hanno fatto questo con che tipo di::: metodo *approach*
10. Insegnante: quale metodo? ((mentre scrive))
11. Vanessa: come si dice *abordagem*? ((guardando la collega seduta accanto))
12. Raquel: approccio
13. Vanessa: approccio
14. Insegnante: sì quale metodo è stato usato che cos’altro?

Siamo sempre nel corso della prima lezione e l’insegnante, prima di presentare il *Power Point* in cui sintetizza i macro elementi che compongono le parti di un articolo scientifico, fa un breve *brainstorming* e chiede alla classe di elencare le sezioni principali di un articolo e di descriverle brevemente. In questo esempio l’insegnante vuole sapere le domande che il ricercatore deve porsi nel quadro teorico (turno 1). Vanessa si autoseleziona e, mentre l’insegnante scrive, risponde che questa sezione serve per fare uno stato dell’arte (dal turno 2 al turno 8). Una volta scritto alla lavagna il suggerimento di Vanessa l’insegnante domanda se è possibile aggiungere altre informazioni (turno 9). Dopo una pausa di 5 secondi la studentessa si autoseleziona di nuovo e usando una serie di autoripetizioni, accompagnate da prolungamenti vocalici che denotano difficoltà di pianificazione (Bazzanella 1992), asserisce che può servire anche per riferire informazioni sul metodo d’indagine usato dagli autori. Dopo una riformulazione, non essendo del tutto sicura se in italiano la parola corretta sia “metodo”, ricorre

al CS attraverso l'uso del termine inglese “*approach*” (turno 10). Mentre l'insegnante scrive alla lavagna (turno 11), formula una domanda con cui vuole assicurarsi che sia proprio la parola “metodo” quella che vuole usare la studentessa. Vanessa, che non è del tutto convinta dell'esattezza del termine e forse anche spinta dalla domanda dell'insegnante (turno 11), apre una breve SPN rivolta però alla collega che è seduta accanto e con una richiesta d'aiuto in italiano e un CS verso il portoghese le domanda come si dice in italiano *abordagem* (turno 12). Raquel le risponde fornendo la traduzione in italiano (turno 13) che Vanessa ripete a mo' di segnale di accordo (Bazzanella 1992). Nel turno 15 però l'insegnante non raccoglie il suggerimento di Raquel e conferma la prima opzione proposta da Vanessa nel turno 10 e avvalorata da lei stessa nel turno 11. Così facendo chiude lo scambio interattivo senza raccogliere la proposta della collega avvenuta nei turni 12-14.

A differenza dell'esempio 1 questa SPN è rivolta al proprio pari¹⁶ che momentaneamente assume il ruolo di esperto per sciogliere il dubbio lessicale manifestato dalla collega, forse perché Vanessa ha timore di perdere la faccia agli occhi della docente, anche in virtù del fatto che si tratta di un contesto di apprendimento molto particolare, dove vi è un'asimmetria fra docente e studente in termini di conoscenze linguistiche, ma di parità in quanto alle conoscenze descrittive della microlingua (Balboni 2015: 133). L'ipotesi assume ancora più forza se si considera che Vanessa è una signora che ha più o meno la stessa età della docente e che lavora come ricercatrice presso l'università. Inoltre è interessante notare che oltre al ricorso alla propria LM in questo esempio compare un'altra lingua che evidentemente compone il repertorio linguistico della studentessa, cioè l'inglese, che in contesto universitario assurge a lingua franca (Veronesi, 2016: 25)¹⁷. Tuttavia la SPN proposta dalla collega non soddisfa pienamente la docente che interviene in fase conclusiva per proporre un termine che ritiene più appropriato.

Per ora abbiamo visto esempi di SPN iniziate dalle studentesse, nel caso che segue i ruoli invece si invertono e sarà l'insegnante ad attivarla (esempio 3).

Esempio 3

1. Raquel: ma una cosa che ho sentito che è:: sempre tu hai usato la referenzia tra parentesi è:: io ho scritto testi articoli e tutti per noi nell'architettura sono tutti in *nota de rodapé* é? Nota di *pie-nota di piedi* nessuno tra parentesi sempre va dipende se esplicito o no sempre è *in nota di piedi*
2. Insegnante: ok i riferimenti i riferimenti bibliografici vanno sempre nelle note ho capito nella mia area per esempio no gli articoli lo chiedono esplicitamente che non vengano inserite come note riferimenti bibliografici che le note devono essere elementi in cui si aggiungono si arricchisce la discussione e non servono solamente per citare gli autori questo nella mia area
3. Raquel: entrambe entrambe sono in nota di piedi per noi per questo è un modo di fare che viene dalla scuola di Chicago e:: sempre si preferisce usare le note di piedi e c'è una discussione in nota di piedi in ogni pagina o fine di capitolo è una cosa personale io personalmente preferisco solo la pagina::
4. Insegnante:=direttamente
5. Raquel: direttamente che non::
6. Insegnante: =che non dover andare in fondo
7. Raquel: esatto ma ci sono persone che preferiscono al fondo del capitolo io nella mia ricerca ah:: entrambi master e::
8. Insegnante: dottorato
9. Raquel: dottorato miei:: tutor mio *orientador* tutor
10. Zilda: relatore
11. Raquel: è? ((guardando Zilda))
12. Zilda: è relatore

¹⁶ Sono in tutto 2 le SPN risolte fra pari.

¹⁷ Sono 3 le occorrenze in cui c'è un CS verso l'inglese.

-
13. Insegnante: relatore sì si chiama anche tutor adesso no? si dice anche tutor
 14. Raquel: sempre mi hanno detto di fare nota di piedi nella stessa pagina e io preferisco se io prendo un libro da leggere preferisco da subito vedere la nota è una cosa personale da me
 15. Insegnante: negli articoli però non è personale ci viene imposto quindi di solito ci viene sempre detto tutte le note a meno che non si tratti di note che servono per capire il testo dovranno essere inserite all'interno del testo
 16. Raquel: questo per per voi è è una cosa interessante essere diverso perché quando si prende i *template* i *template* come? ((con pronuncia brasiliana))
 17. Grazia: =il modello
 18. Raquel: =il *template* dell'articolo
 19. Grazia: =*template* è modello ((guardando la docente))
 20. Raquel: =viene specifico
 21. Insegnante: che cos'è *template*?
 22. Anna: modello
 23. Raquel: il *template é um modelo que vem do word que tem os::: ci sono nella quando si partecipa ad un congresso colloquio o qualsiasi c'è il template del come fare l'articolo è una cosa pratica da word*
 24. Insegnante: sì
 25. Grazia: è come se fosse già programmato da word
 26. Raquel: =esatto perché tutti noi riceviamo lo stesso template e tutti scrivi nello stesso modo
 27. Grazia: =è una formattazione del testo
 28. Raquel: =esatto
 29. Grazia: =e in quel modello metti il tuo testo
 30. Insegnante: sì sì è un modello praticamente
 31. Grazia: sì sì
 32. Raquel: è un modello *template é palavra* parola inglese

Siamo nel corso della seconda lezione il cui scopo è far notare, tramite una serie di esempi selezionati da una rosa di contributi, gli elementi micro usati in italiano per scrivere un articolo. Entrando più nello specifico l'insegnante, poco prima che abbia inizio questa sequenza, ha fatto vedere come fare rinvii bibliografici impliciti ed espliciti in italiano. Raquel interrompe la spiegazione dell'insegnante per sottolineare che nella sua area di studio, l'architettura, di solito i riferimenti bibliografici vanno messi a fine pagina e non nel testo. Non sapendo come si dice "nota a piè pagina" usa inizialmente un CS verso il portoghese "*nota de rodapé*" e poi si autocorregge con un calco dal portoghese all'italiano "nota di piedi" (turno 1). La docente aspetta che la studentessa completi il suo turno e poi riformula in italiano quanto detto da Raquel e aggiunge che invece nella sua area è prassi inserire i riferimenti nel testo e di usare le note a piè pagina solo per arricchire la discussione e aggiungere informazioni che non possono apparire nel corpo del testo (turno 2). Raquel interviene e ribadisce che nella sua area sia i riferimenti bibliografici sia eventuali commenti vanno inseriti in nota. Nonostante l'intervento riparatore della docente usa di nuovo il calco "nota di piedi" (turno 3). Dal turno 4 al turno 6 inizia una costruzione congiunta in cui la docente attraverso delle sovrapposizioni progressive (Jefferson 1983), collabora assieme a Raquel fornendole dei suggerimenti lessicali (turni 4 e 8) e completando il turno 5 che la studentessa non termina, probabilmente a causa di difficoltà linguistiche (turno 6). Nel turno 9 c'è un cambio di *topic* e Raquel inizia a parlare di dottorato: non sapendo come dire "relatore" in italiano, prima ricorre al portoghese "*orientador*", poi sempre nello stesso turno lo sostituisce con il sinonimo "tutor".

Si apre a questo punto una SPN che si conclude nel turno 13, in cui Zilda, studentessa di dottorato che è seduta molto distante da Raquel e che possiede un'ottima conoscenza dell'italiano, eterocorregge Raquel e le suggerisce il termine "relatore" (turno 10). Raquel inizialmente non capisce (turno 11) e Zilda ripete la parola (12), quindi interviene anche la docente che conferma che entrambi i termini vanno bene (turno 13). Raquel riprende il *topic*

lasciato in sospeso nel turno 7 e esprime la sua preferenza per le note riportate a piè pagina: non ricordando la parola usa un'altra volta il calco dal portoghese “nota di piedi” (turno 14). L'insegnante dal canto suo sostiene che non si tratta di gusti personali ma di norme stabilite dalla rivista (turno 15). Raquel continua ad argomentare e aggiunge di prendere i *template*, che esprime con una pronuncia brasiliana (turno 16). Grazia interrompe la collega per fornirle la traduzione in italiano “modello” (turno 17). Raquel riprende il turno interrotto da Grazia e di nuovo ricorre all'anglismo *template* (turno 18). Grazia allora dall'espressione della docente deduce che ha delle difficoltà a comprendere e spiega che *template* vuol dire modello (turno 19). A causa delle sovrapposizioni di voci la docente non capisce l'intervento di Grazia. Per facilitare la comprensione anche Raquel le viene in aiuto e sottolinea che si tratta di un formato specifico (turno 20). Successivamente la docente dichiara apertamente la sua difficoltà (turno 21) e innesca una seconda SPN che servirà per risolvere il problema di comprensione. La risoluzione richiederà l'attivazione di varie strategie discorsive, tra cui: una traduzione in italiano fatta da Anna (turno 22); un turno cominciato in portoghese da Raquel dove spiega puntualmente in che cosa consiste e che poi termina in italiano (turno 23); un'ulteriore spiegazione fatta da Grazia e Raquel in italiano (dal turno 25 al turno 29). Solo nel turno 30 la docente supera la difficoltà. La SPN si conclude con l'intervento di Raquel che dichiara, usando in modo alternato l'italiano al portoghese, che si tratta di una parola inglese (turno 32).

Nell'esempio si possono distinguere ben 3 diverse SPN: 1) dal turno 1 al 15 si tematizza la “nota a piè pagina”, qui si inserisce una seconda SPN (turni 9 a 12) per risolvere con una vera e propria sinergia di forze (pari e insegnante) il problema causato dalla parola “relatore” “orientador” “tutor”; 3) la tematizzazione della parola “template” che inizia in 16 e termina nel turno 32. È Raquel a gestire tutto lo scambio interattivo e a introdurre i temi di discussione (nota a piè pagina, *orientador* e *template*). Nel primo caso, la SPN iniziata da Raquel e proseguita con la riparazione della docente non viene raccolta da Raquel che durante tutto lo scambio usa una forma ibrida “nota di piedi” che in italiano non esiste e che però ha un senso in questo scambio. L'insegnante e le compagne non insistono nella correzione, molto probabilmente perché l'attenzione è ora focalizzata sul contenuto e non sulla forma. Si tratta di una questione di fondo: capire esattamente il funzionamento delle note a piè di pagina nelle varie tradizioni non è una mera questione linguistica, bensì concettuale. Nella SPN che interessa invece la parola “relatore” le tre partecipanti (Raquel, Zilda e insegnante) collaborano per risolvere il dubbio: Raquel introduce il problema nel turno 9, Zilda introduce la soluzione che conferma in 12 e l'insegnante nel turno 13 asserisce che la proposta di Zilda è corretta e propone anche una forma alternativa di origine latina “tutor”, che è molto abituale nel mondo accademico italiano. In questa sequenza vi è un'alternanza dei ruoli: l'esperto non è sempre l'insegnante ma anche le apprendenti e la studentessa si pone nei panni della meno esperta quando in 13 chiede conferma sull'uso di “tutor”. Infine nella terza SPN è Raquel a introdurre la questione del “template” e si colloca così nella posizione dell'esperta mentre l'insegnante si colloca nello spazio della meno esperta. Si crea così un'opportunità favorevole alla discussione e riflessione sulla terminologia specifica della scrittura accademica (turni 22-32), in cui i ruoli sono invertiti.

Questo esempio inoltre ci pare particolarmente significativo in quanto oltre a ribadire che l'inglese, almeno per le studentesse, si configura come lingua franca, testimonia lo sforzo congiunto messo in atto dalle interattanti per far sì che la docente possa superare il momentaneo problema di incomprensione attraverso una SPN che coinvolge una serie di modalità molto ricche sul piano discorsivo e che comprendono traduzioni, riformulazioni, esemplificazioni e 2 CS verso il portoghese che, in quanto lingua condivisa da tutte le parlanti, aiuta a sciogliere il dubbio.

Nell'esempio 4 ci troviamo davanti a uno scambio interattivo tra insegnante e studente in un momento in cui la studentessa sta scrivendo una parte del suo articolo. Si tratta di un

momento di scrittura individuale, con l'insegnante che gira per la classe e si sofferma a leggere gli scritti delle studentesse per fare delle correzioni, dare dei suggerimenti, rispondere a dei dubbi. A volte la docente legge a voce alta quello che le discenti hanno scritto per segnalare la presenza di un punto problematico, come in questo caso.

Esempio 4

1. Insegnante: ((leggendo)) l'idea generale di questa ricerca sarà sarà quella di:: ricostruire la storia della apiciana nel durante durante il ((incomp))
2. Vanessa: ((annuisce e corregge al computer "nel" con "durante"))
3. Insegnante: ovvero
4. Vanessa: questo è troppo informale ((riferendosi al "cioè" che Vanessa ha scritto))
5. Insegnante: ovvero ((mentre Vanessa corregge e sostituisce "cioè" a "ovvero")) studiare la collezione di sedici manoscritti e delle prime quattro edizioni di cui due incunaboli prodotti fra il quindicesimo e il diciassettesimo secolo che::
6. Vanessa: che portano ((leggendo))
7. Insegnante: che vuol dire che portano?
8. Vanessa: *que contem*
9. Insegnante: che contengono appunto
10. Vanessa: ((annuisce e corregge al computer))

Nel turno 1 l'insegnante comincia a leggere a voce alta quello che ha scritto la studentessa, ad un certo punto propone una correzione "nel durante/durante il" che la studentessa accetta annuendo e corregge immediatamente al computer. L'insegnante continua a leggere in silenzio e nel turno 3 propone la parola "ovvero" al posto di un "cioè" che si trova nel testo. La studentessa capisce la ragione di questo suggerimento e infatti nel turno 4 verbalizza il suo pensiero e identifica che il problema sta nel registro utilizzato che è troppo informale. Nel turno 5 l'insegnante insiste su "ovvero" e poi continua nella lettura del paragrafo scritto da Vanessa e si ferma a un certo punto allungando il suono della vocale finale del relativo "che", in modo da far dedurre alla studentessa che la frase non è formulata appropriatamente, favorendo così la riflessione su quel punto. La studentessa quindi continua a leggere e menziona il verbo "portano" che costituisce il problema. Nel turno 7 l'insegnante insiste e chiede il significato di "portano" inducendo così la studentessa o a dare una spiegazione in italiano o una traduzione in portoghese. Vanessa preferisce questa seconda opzione, sicura del fatto che l'insegnante capisce il portoghese. In 9 l'insegnante offre l'alternativa e termina il turno con l'avverbio di giudizio "appunto" con l'intenzione di rafforzare la proposta e chiudere così lo scambio interattivo. In questo esempio ci sono due aspetti da sottolineare: il primo è che la scrittura accademica porta la discente a interrogarsi sull'adeguatezza di certe proposte, spingendola a riflettere per orientarsi su scelte stilistiche adeguate; la seconda è la posizione che occupa ogni interattante, dato che entrambe sono esperte del testo che si sta scrivendo: Vanessa è esperta sul contenuto che deve essere spiegato nell'articolo e l'insegnante è l'esperta che domina lo strumento (la lingua) che consente alla studentessa di spiegare quel contenuto tematico. In questa SPN l'insegnante è l'esperta che non si limita a fornire risposte a Vanessa ma che crea le condizioni affinché l'apprendente possa arrivare a trovare autonomamente le proprie risposte avvalendosi delle competenze nel suo ambito di specializzazione. Una situazione simile appare anche nel prossimo esempio in cui la stessa studentessa ha un dubbio e ricorre all'aiuto dell'insegnante che agisce creando degli spazi per favorire e potenziare la riflessione di Vanessa.

Esempio 5

1. Vanessa: si dice Franca *sa-saberes?* *Saberes* ((mentre l'insegnante sta camminando per la classe))
2. Insegnante: no che cosa vuoi dire?

3. Vanessa: ((guardando il computer)) circolazione di:: conoscenza però io:: volevo usare un'altra parola non conoscenza *sa-saberes*,
4. Insegnante: ((si avvicina al computer di Vanessa e legge velocemente a voce alta) questo progetto ha come titolo eh:: eh dove lo vuoi mettere? ((leggendo il testo)) circolazione di:: è:: perché in portoghese come sarebbe? ((guardano Vanessa))
5. Vanessa: *saberes*
6. Insegnante: eh:: conoscenze?
7. Vanessa: conoscenze è un po' troppo erudito in questo per quanto riguarda questo momento ((gesticolando))
8. Insegnante:: metti un punto interrogativo metti "sapere conoscenze" un punto interrogativo poi dobbiamo risolverlo però ((Vanessa annuisce con la testa))

Vanessa richiama l'attenzione dell'insegnante, che sta passando tra i banchi, perché ha un dubbio di tipo lessicale. La studentessa nella presa di turno utilizza un CS al portoghese per indicare all'insegnante in che cosa consiste il suo dubbio. Inizia così uno scambio di battute in cui chi fa le domande è l'insegnante ed è la studentessa che dà le risposte. L'obiettivo delle domande dell'insegnante è cercare di individuare e comprendere meglio la difficoltà della studentessa in modo da dare una risposta adeguata. In questo modo appare evidente che il dubbio di Vanessa non sorge semplicemente dalla mancanza di conoscenza di una parola, ma dalla necessità di trovare un sinonimo (turno 3). A partire dalla proposta fatta dall'insegnante nel turno 6 c'è il rifiuto della studentessa nel turno 7 in cui però Vanessa fornisce una spiegazione e indica che la proposta dell'insegnante non è adeguata al registro che sta utilizzando nel testo che sta scrivendo. Nel discorso emerge la riflessione dell'apprendente che scaturisce dalla realizzazione del testo accademico, in quanto quest'ultimo richiede un certo sforzo di adeguatezza e accuratezza formale. La studentessa va acquisendo più sicurezza durante lo scambio, tanto che arriva a mettere in difficoltà l'insegnante che conclude la sequenza interattiva proponendo di segnalare nel testo che permane un problema da risolvere perché, in quel momento, non è in grado di fornire una risposta soddisfacente. Nei turni di entrambe si nota una certa titubanza che viene espressa attraverso l'allungamento di alcune vocali (turno 3 di::, io::; turno 4 di::, è::; turno 7 è::) che possono anche essere momenti in cui tanto l'insegnante quanto la studentessa stanno pensando a possibili soluzioni per risolvere il dubbio di Vanessa. In questa SPN insegnante e studentessa si pongono nella condizione di co-costruire l'interazione in modo paritario: entrambi gli attori esprimono dubbi e segnalano possibili soluzioni. Anche in questo esempio, come nei precedenti, si nota quindi che i dubbi linguistici oltrepassano la necessità immediata di risolvere il problema di trovare il corrispondente in italiano di una parola in portoghese, ma si tratta di cercare altre soluzioni, a volte concettuali, come nell'esempio 3, altre volte di stile, come in questo caso. Il CS riveste quindi non solo la funzione di ponte tra le due lingue, ma è un mediatore che consente di ricercare una soluzione adeguata stilisticamente e sul piano del registro.

7. Conclusioni

Dall'analisi degli scambi interattivi emerge che il ricorso al CS è gestito dai soggetti osservati attraverso varie modalità interazionali che cambiano, a seconda del livello di competenza nella LS, e comprendono auto ed eterocorrezioni, oltre a richieste d'aiuto rivolte alla docente o alla collega più competente linguisticamente. Pur essendo l'italiano la lingua di comunicazione preferita, il portoghese fa le sue apparizioni molto sporadiche, all'interno di SPN. Si manifestano per risolvere problemi di natura lessicale che presuppongono la conoscenza di termini molto specifici in italiano (esempi 1, 3, 4, 5). Sempre per le stesse ragioni in alcune circostanze le studentesse optano per il cambio di codice dall'italiano all'inglese che si

configura all'interno di questa comunità scientifica come lingua franca, per lo più circoscritta a singole parole (esempi 2, 3).

L'insegnante, trattandosi di un contesto di apprendimento guidato, quando chiamata direttamente in causa, interviene in qualità di esperta per fornire il termine mancante (esempi 1, 3, 4, 5), in altre circostanze sono le stesse studentesse che assumono il ruolo di docente, data la loro competenza nella LS (esempi 2 e 3).

Inoltre è possibile notare anche la presenza di particolari SPN che insorgono a causa della divergenza fra i repertori linguistici delle studentesse e della docente, attivate dalla stessa docente in prossimità di problemi di incomprensione: queste vengono risolte grazie all'aiuto delle studentesse attraverso una serie di strategie linguistiche congiunte che vanno dalle esemplificazioni, alle riformulazioni, alla traduzione fino al CS verso il portoghese, in quanto lingua ugualmente condivisa da tutti i membri (esempio 3).

Considerando che si è trattato di un corso molto specifico, finalizzato cioè all'apprendimento di una microlingua scientifico-professionale e che le studentesse possedevano un livello culturale elevato, oltre ad un repertorio linguistico molto ampio, tutti questi fattori hanno fatto sì che vi sia stato un uso limitato del CS. Benché la classe sia il luogo per eccellenza deputato alle correzioni (Piazza 1995: 150), le SPN che sorgono in seguito a problemi di comprensione linguistica fra il parlante nativo e non nativo non sono così frequenti come si potrebbe immaginare (Orletti 2000: 122), dato che nell'attivarle i parlanti mettono a nudo le loro difficoltà e quindi costituiscono una forte minaccia per la faccia (Brown e Levinson 1987). Questo è vero anche per il contesto osservato dove le allieve hanno preferito adottare delle strategie di comunicazione per non esporsi in maniera troppo diretta e prevenire possibili attacchi alla loro immagine di "esperte". Inoltre è interessante notare che, nel corso della scrittura, a livelli così alti e specialistici, i dubbi posti all'insegnante non siano tanto di carattere primariamente linguistico quanto di adeguatezza in base al genere testuale. Il CS e la LM fungono cioè da mediatori e, in quanto condivisi tra i partecipanti, permettono di arrivare a soluzioni precise e adeguate alla situazione comunicativa.

Avendo le studentesse un livello linguistico pari o superiore al livello B2 del QCER (2002) in lingua italiana ed essendo esperte dei contenuti tematici dell'articolo da redigere, in alcune occasioni si assiste ad un ribaltamento dei ruoli in cui l'insegnante chiede conferma delle sue proposte linguistiche. Si lavora così in un'atmosfera di collaborazione tra nativo e non-nativo e tra non-nativo e non-nativo che potrebbe paragonarsi a quella fra parlanti esperti in cui si ricorre alle diverse competenze linguistiche proprie del repertorio di ciascuno e condivise con gli altri con l'intento di migliorare la lingua scritta che, per la sua peculiarità diamesica, favorisce la riflessione.

BIBLIOGRAFIA

- Antón, M., DiCamilla, F. (1999), *Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom*, "The Modern Language Journal", 83.2, pp. 233-247.
- Balboni, P. (2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet.
- Baraldi, C. (2007), *Il dialogo in classe: presupposti e condizioni*, in C. Baraldi (a cura di), *Dialogare in classe. La relazione tra insegnanti e studenti*, Roma, Doninzele: pp. 3-28.
- Bazzanella, C. (1992), *Aspetti pragmatici della ripetizione dialogica*, in G. Gobber (a cura di), *Linguistica pragmatica*, Atti SLI XXIV (Milano 1990), Bulzoni, Roma, pp. 433-454.
- Birello, M., Ferroni, R. (2016), *Quando più lingue entrano in gioco: riflessione metalinguistica e approccio orientato all'azione*, in "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata" 2.3, pp. 117-132.
- Brooks, F.B., Donato, R., McGloane, J. (1997), *When are they going saying 'it' right? Understanding learner talk during pair-work activity*, in "Foreign Language Annals", 30.4, pp. 534-541.

-
- Brooks-Lewis, K. (2009), *Adult's learners perception of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning*, in "Applied Linguistics", 30.2, pp. 216-235.
- Brown, P., Levinson, S. (1987), *Politeness: some universal in language usage*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ciliberti, A. (2016), *Pratiche discorsive e processi sociali in classi multilingue*, in "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata", 2.3, pp. 131-140.
- Cook, V. (2001), *Using the first language in the classroom*, in "UTP Journal", 57.3, pp. 1-14
- Cummins, J. (2000), *Language, Power and Pedagogy*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1979), *Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters*, in "Working Papers on Bilingualism", 19, pp. 121-129.
- Desideri, P. (2011), *Pragmatica, argomentazione e glottodidattica del discorso accademico*, in P. Desideri, G. Tessuto, G. Il discorso accademico. *Lingue e pratiche disciplinari*, Urbino, QuattroVenti, pp. 43-72.
- Faerch, C., Kasper, G. (1983), *Strategies in interlanguage communication*, London, Longman.
- Fele, G. (2007), *L'analisi della conversazione*, Bologna, Il Mulino.
- Hall, G., Cook, G. (2012), *Own-language use in language teaching and learning*, in "Language Teaching", 45.3, pp. 271-308.
- Jefferson, G. (1983), *On a Failed Hypothesis: 'Conjunctionals' as Overlap-Vulnerable*, in "Tilburg Papers in Language and Literature", 28, pp. 1-33.
- Lavinio, C. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Roma, Carocci.
- Lüdi, G., Py B. (2002), *Être bilingue*, Bern, Peter Lang.
- McMillan, B., Rivers, D. (2011), *The practice of policy: Teachers' attitudes toward "English only"*, in "System", 39.2, pp. 251-263.
- Orletti, F. (2000), *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Roma, Carocci.
- Piazza, R. (1995), *L'interazione verbale nella classe di lingua: uno sguardo alle riparazioni prodotte da insegnanti e studenti*, in R. Piazza (a cura di), *Dietro il parlato. Conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 137-183.
- Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento insegnamento valutazione (2002), Firenze, La Nuova Italia-Oxford.
- Sacks, H., Schegloff, E., Jefferson, G., (1974), *A Simplest Systematics of the Organisation of Turn-Taking for Conversation*, in "Language" 50, pp. 696-735.
- Serragiotto, G. (2014), *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*, Torino, Utet.
- Sperafico, L., Veronesi, D. (2012), *La gestion de la participation dans deux séminaires académiques plurilingues*, in L. Mondada, L. Nussbaum (a cura di), *Interactions cosmopolites: l'organisation de la participation plurilingue*, Limoges, Editions Lucas Lambert, pp. 133-167.
- Veronesi, D. (2016), *Usare più lingue nella classe di materia: esperienze da un contesto universitario multilingue*, in "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata", 2.3, pp. 25-40.
- Van Lier, L. (1995). *The use of the L1 in L2 classe*, in "Babilonia", 2, pp. 37-43.
- Widdowson, H. G. (2003), *Defining Issues in English Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
-