

REPERTORI LINGUISTICI *IN MOVIMENTO* ASPETTI METAPRAGMATICI IN UNA CLASSE MULTILINGUE E MULTICULTURALE

The integration of pragmatic competence into educational curricula is crucial for preparing students to deal with complex communicative situations, particularly in the context of migration (Sánchez-Hernández & Barón, 2022). In line with Taguchi (2019), this paper highlights the value of exposure to authentic communicative contexts and active participation in promoting a deeper pragmatic awareness. Drawing on the analysis of a pedagogical practice implemented in an Italian language course for women with a migrant background, it demonstrates how interactive, multimodal, plurilingual, and narrative activities, based on the exploration of students' repertoires and metalinguistic reflection, can foster the development of essential pragmatic skills.

● Di Cecilia Bartoli
| Università di Palermo
Maria Rossi
| APS Asinitas
Alessandra Smerilli
| APS Asinitas

1. Plurilinguismo, intercomprensione e metapragmatica

Il concetto di *plurilinguismo* ha ridefinito la compresenza di più lingue nel repertorio individuale: non più fasi successive di acquisizione (L1, L2, Ln), ma un insieme dinamico di risorse linguistiche e semiotiche che i parlanti attivano creativamente in base ai contesti comunicativi. In prospettiva interculturale, esso implica un costante lavoro di mediazione e riflessione sull'uso del linguaggio per orientarsi tra sistemi normativi e pragmatici diversi, riconoscendo che ciò che in una cultura è segnale di cortesia o cooperazione può altrove risultare inappropriato. Il soggetto plurilingue sviluppa una competenza metapragmatica, intesa come la capacità di riflettere in modo consapevole e critico sull'uso della lingua nei diversi contesti comunicativi. Tale competenza permette di comprendere i processi attraverso cui i significati vengono costruiti e negoziati nell'interazione, di interpretare gli impliciti pragmatici e di regolare le proprie scelte espressive in funzione delle

norme d'uso e delle aspettative socioculturali che caratterizzano l'interlocutore e la situazione comunicativa (Verschueren, 1999). In ambito didattico, l'attenzione si sposta oltre la singola lingua-obiettivo, valorizzando la mobilitazione complessiva delle risorse comunicative e la riflessività sugli impliciti e sulle convenzioni che regolano l'interazione (Verschueren, 1999). Nei contesti in cui nessuna lingua è percepita come più legittima delle altre, la comunicazione si realizza attraverso più codici in modo simultaneo secondo la logica del multilinguismo ricettivo (Singer, 2007), le persone si comprendono per approssimazione, basandosi su una intelligibilità reciproca e sull'intercomprensione (Bonvino & Jamet, 2016). La prospettiva pragmatica chiarisce come l'intercomprensione sia una pratica interazionale in cui i partecipanti negoziano il senso attraverso inferenze contestuali, indizi prosodici e gestuali, routine discorsive e conoscenze condivise (Gumperz, 1982). In tali scambi, spesso ciascuno parla la propria lingua e comprende quella dell'altro, ricorrendo a risorse pragmatiche – allineamento, accomodamento,

riparazioni – che sostengono l'intelligibilità (ten Thije & Zeevaert, 2007; Bles & ten Thije, 2017). Affrontare tale complessità richiede che le insegnanti sviluppino una consapevolezza critica delle proprie identità translinguistiche, intese come configurazioni dinamiche e situate che emergono dall'uso integrato di più risorse linguistiche e che influenzano il modo in cui si posizionano, interpretano e valutano le pratiche comunicative in contesti educativi plurali (Ellis, 2016; Motha et al., 2012; Zheng, 2017). A ciò si affianca la necessità di una consapevolezza metapragmatica, intesa come capacità di riflettere sul rapporto tra forme linguistiche, valori socioculturali e norme d'uso, nonché di riconoscere l'incidenza dei propri frame culturali nell'interpretazione e nella gestione dell'interazione didattica (Verschuere, 2000; Ishihara, 2022; Liddicoat & McConachy, 2019). In questa prospettiva, la metapragmatica diventa uno spazio di mediazione tra sistemi di riferimento differenti, dove si negoziano le "regole del gioco" comunicativo per costruire comprensione reciproca e co-costruzione del senso (Piccardo, 2021; Ishihara, 2022). In questo intervento intendiamo valorizzare l'organizzazione cooperativa, circolare e multimodale di una didattica partecipativa che tesse plurilinguismo e consapevolezza metapragmatica.

2. Mettere le lingue al centro

Il materiale riportato di seguito è tratto da un corso di italiano come lingua aggiunta (A1-A2) per donne/madri con esperienza migratoria dell'associazione APS Asinitas di Roma (www.asinitas.org) che utilizza, nella formazione linguistica, un approccio plurilingue, multimodale e narrativo (Bartoli Lotano 2024, Bartoli 2025, Bartoli e Lötano 2025). L'attività che presentiamo è stata propedeutica a un lavoro narrativo sulle biografie linguistiche e aveva lo scopo di porre le lingue al centro di una riflessione. Attraverso attività interattive, l'obiettivo era mobilitare i repertori linguistico-comunicativo-semiotici delle studentesse, lasciando emergere in modo spontaneo e guidato gli aspetti pragmatici della comunicazione e stimolare la consapevolezza metapragmatica e la sensibilità interculturale (Bennet e Bennet 2004). Il lavoro ha coinvolto 30 studentesse tra i 26 e i 40 anni, con provenienza da Bangladesh (11), Egitto (6), Nigeria (5), Colombia (2), Etiopia (1), Cina

“In ambito didattico, l'attenzione si sposta oltre la singola lingua-obiettivo, valorizzando la mobilitazione complessiva delle risorse comunicative e la riflessività sugli impliciti e sulle convenzioni che regolano l'interazione.”

(1), Marocco (1) Senegal (1) Argentina (1) Afghanistan (1) e si è svolto in 4 fasi all'interno della stessa mattinata: giochi su plurilinguismo e intercomprensione (30 min); presentazione e discussione su ppt frasi idiomatiche sulla "lingua" (45 min); lavoro in gruppi (1h); restituzione in plenaria (45 min).

2.1 Giocare con le frasi idiomatiche

Siamo sedute in cerchio e presentiamo il percorso e il tema delle lingue, chiarendo che consideriamo "lingua" anche le varietà, i codici e i dialetti. Una volontaria di Venezia ci fa sentire una frase in veneziano: *“Quando g'ero anca tutti parlava sol venesian in cà, per la stràda. A scuola però gnente se podèva, la maestra se imbestiava”* giochiamo sulla comprensione di questa frase fino a giungere alla traduzione corretta. Poi ciascuna in cerchio dice quante lingue parla, qualcuna pronuncia una frase, continuando il gioco della traduzione collettiva per ipotesi.

Successivamente ci alziamo, un'insegnante racconta un fatto, in un portoghese stretto e veloce, unica lingua che si presume non essere conosciuta in classe. Il racconto riguarda una difficile interazione con la figlia; fa un ampio uso del corpo nella narrazione, mostrando stati d'animo e utilizzando gestualità esplicative. Si chiede al gruppo di ripetere la storia come l'hanno capita. Iniziano una serie di ipotesi che si avvicinano gradualmente al significato per parole chiave, lettura dei gesti, assonanza con l'italiano. Alla fine, grazie all'intercomprensione di alcune studentesse ispanofone, si arriva alla restituzione corretta. L'altra insegnante rinarra in inglese la storia e viene corretta da alcune studentesse del Bangladesh che apportano delle precisazioni.

Al termine di questa attività viene presentato un power point illustrato che raccoglie alcune frasi idiomatiche e modi di dire sulla lingua: “avere la lingua lunga”,



Cecilia Bartoli: psicoterapeuta, dottoranda in Migrazioni Differenze e Giustizia Sociale all'Università di Palermo

con una tesi su: “Plurilinguismo, multimodalità e narrazione nei contesti di apprendimento con persone dal background migratorio” (Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-3350-9928>). Fondatrice dell'APS Asinitas, si occupa di formazione, educazione e cura delle persone straniere, migranti e rifugiate. Psicoterapeuta e formatrice in ambito pedagogico in particolare in rapporto ai contesti interculturali e alla didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera in contesti plurilingue e pluriculturali. Socia Siped (Società italiana di pedagogia).



Maria Rossi: Insegnante di italiano come lingua seconda e straniera presso APS Asinitas.

Operatrice sociale e culturale, interessata alle tematiche di genere in ambito interculturale, segue in particolare progetti legati alle donne con esperienza migratoria e alle giovani di seconda generazione



Alessandra Smerilli: Insegnante di italiano come lingua seconda e straniera presso APS Asinitas. Coordinatrice di

progetti educativi in ambito interculturale. Formatrice per la didattica in contesti plurilingue e pluriculturali

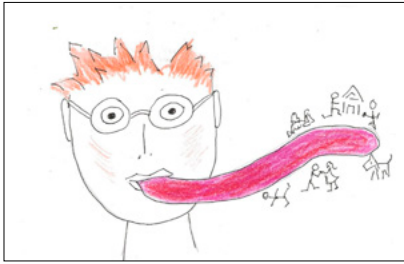


Fig. 1
La lingua lunga

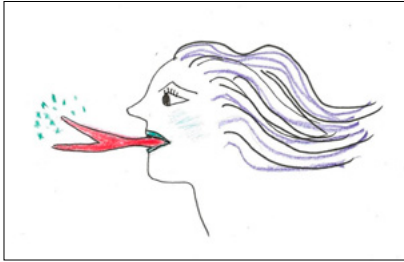


Fig. 2
La lingua biforcuta

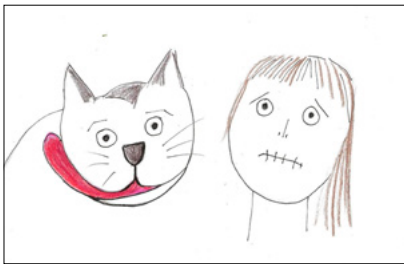


Fig. 3
Il gatto ti ha mangiato la lingua



Fig. 4
Mordersi la lingua

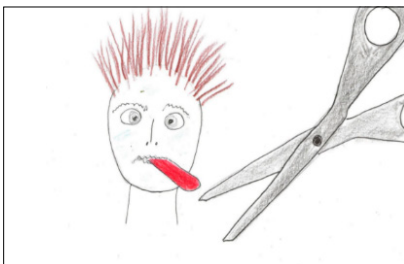


Fig. 5
Ti taglio la lingua

“avere la lingua biforcuta”, “che il gatto ti ha mangiato la lingua?” “mordersi la lingua”. Il gruppo discute, si attiva un confronto, le immagini suscitano risate, si ricercano assonanze con i modi di dire conosciuti nei propri paesi di origine.

Alcuni esempi:

Di seguito un estratto di due conversazioni, utili a comprendere l'approccio metodologico. Nella trascrizione si terrà conto unicamente dei turni di parola, delle pause (/) del latching (= interruzione senza perdita del turno), prolungamenti vocalici (:), esclamazioni (!), le interruzioni con perdita del turno vengono riportate a capo, le traduzioni tra parentesi quadra. Note sulle intonazioni e sul comportamento co-verbale verranno inserite tra parentesi tonde.

La prima conversazione avviene sulla slide: “ti taglio la lingua”:

Legenda:

- I: insegnante (italiano, portoghese, inglese)
- Za: (Afganistan, Farsi)
- S: Bangladesh (Bengalese, hindi, inglese);
- H: Congo (swahili, tetela, kicongo, lingala, francese, inglese)
- C: ricercatrice (Italiano)
- W: Egitto (arabo)
- I2: seconda insegnante (Spagnolo, italiano)
- C: ricercatrice (italiano)
- Che: Colombia (spagnolo)
- COL: Colombia (spagnolo)
- MI: Marocco (arabo francese)
- H: Congo (Francese, Inglese, lingala)
- W: Egitto (arabo, inglese)
- RUM: Bangladesh (bengalese, hindi, inglese,)

1 I: Che significa?

2 CLASSE: (mormorio tra le studentesse)

3 I: Che significa ti taglio la lingua? Tagliare

4 ZA: Forbici?

5 S: Tagliare (si tocca la bocca) (ridono)

6 I: Ma perché io dico “ti taglio la lingua”?

7 S: Troppo parlare

8 H: Troppe parole

9 S2: No parlo/no parlo più (si tappa la bocca con la mano)

10 I: Ma taglio veramente?

11 Classe: Nooo

1 2I: Non ta::glgio veramente

13 C: Non ho capito che significa però/che significa ti taglio la lingua? Quando si dice così?

14 I: A chi? Anche (indicando S) lei dice quando parlo tanto/ giusto? (rivolta verso di lei)

15 S: Sì

16 I: Quando persona parla tanto

17 W: Anche non parlo bene tanto/ parola non sa/ parla male.

18 I: Brava! Dì ancora...

19 W: (gesticola con le mani cercando le parole) non parla bene

20 I: Non parla bene che io non capisco? O non parla bene che...

21 W: Non capisco bene no? (inflessione interrogativa).

22 I: Parole buone?

23 W: Eeh no parole buone/ qualche buone no/ parole no buono (fa il gesto di una mano aggressiva come per mostrare gli artigli)

24 I: No::n parlo tante parole buone

25 W: No! No!

26 I: Parlo parole...

27 W: (si stringe) Parole arrabbiata/ duro!

28 I: Parole....

29 I (2): Come si dice parole brutte?

30 CHE: Parolacce

31 I: parolaccia! Parolaccia / conosci-
te parolaccia? Che cos'è parolaccia?

32 S: Cazzo! (buttandosi indietro
con il corpo coprendosi la bocca e
ridendo)

33 Classe: tutte ridono

34I: Brava! (rivolgendosi alle altre
dice la parola "cazzo" solo con il
labiale senza pronunciarla, poi
sottovoce con aria complice) brutta
parola ///

35 I: Bambino dice? "Cazzo" (solo
labiale) = [S: cazzo! (ad alta voce
ridendo)] eh

36 I: Mamma dice? (Fa il gesto di
tagliare la lingua)

37 Classe: (risate)

Nella Slide successiva appare il disegno
di: "ce l'ho sulla punta della lingua"

38 I: Ah! (Indicando il disegno e
poi la punta della propria lingua)
Avere una parola sulla punta della
lingua// La punta (si tocca la punta
della lingua)

39 CHE: Quando... Quando *estoy*
parlando con alcuna persona e *yo*
dimenticato qualcuna parola eee....
Eee... la tengo a punta de lingua e a
no sale (gesticola come a voler far
uscire qualcosa dalla bocca)

40 COL: (gesticola specularmente
sorridente)

41 RUM: (alza la mano)

42 I: Eh / no sale (rivolta a RUM)
come spieghi questo anche tu

43 RUM: Tante parole no stop

44 Classe: No no (scuotendo la testa)

45 I: Avere una parola ///sulla
punta della lingua/ CHE ha spiegato
bene/ lei dice "io parlo con una
persona ma..." (fa dei gesti come se
qualcosa le scappa dalla testa), ma...

46 COL: Dimenticato

47 I: Dimenticato! Dimenticato pa-
rola /Io dico ce l'ho (indica qualcosa
che non esce dalla bocca)

Classe: le studentesse commentano
tra di loro con segni di assenso

48 C: Esiste in Bangladesh dire così?
Quando non ricordi una parola dici
tzsssss... Ce l'ho qui (indica la punta
della lingua).

Classe: Le studentesse discutono tra
loro sorridendo e ridendo

49 S: Testa sì ma non è bocca

50 I: Esatto! Testa sì ma non è in
bocca

51 S: (continua a fare gesti tra la
testa e la bocca per rappresentare il
concetto)

52 I: È vicina è vicina (intendendo
la parola alla testa e alla bocca che
si tocca con le mani)

53 S: Vicina sì

54 I: Ma non ti esce

55 MI: *Ṭarf al-lisān* [punta della
lingua] (rivolta alle studentesse
egiziane sedute di fronte a lei)

56 I: (girandosi verso di lei) esiste
in arabo? Ugual? Com'è in arabo?

57:MI *'Alà ṭarf al-lisān* [sulla punta
della lingua] (indica)

58 W2: *La tujad kalima* (non viene la
parola) / *Kilma 'alà ṭarf lisānī bas miš*
'ārfa 'a'ūlhā [una parola sulla punta
della mia lingua ma non riesco a
dirla] (Le studentesse egiziane sedu-
te accanto a lei in fila ridono)

59 I: In francese c'è?

60 H: *Je ne sais pas /tu m'arraches*
les parol de la langue? Mais c'est
peut-être un peu différent [non so/tu
mi strappi le parole dalla lingua? Ma
forse è un po' diverso] (sorridente)

61 I: Forse...ok

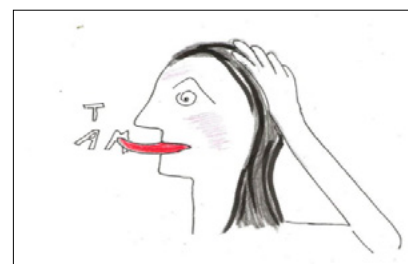


Fig. 6

Sulla punta della lingua

“La prospettiva pragmatica chiarisce come l’intercomprensione sia una pratica interazionale in cui i partecipanti negoziano il senso attraverso inferenze contestuali, indizi prosodici e gestuali, routine discorsive e conoscenze condivise.”

L’insegnante sostiene affettivamente le studentesse attraverso segnali verbali e co-verbali, raccogliendo le intenzioni di intervento anche da timidi cenni, sorridendo, incoraggiando e ripetendo le loro frasi, così come pronunciate dalle studentesse al turno precedente (24,42). Utilizza ampiamente il corpo, gesti iconici, metaforici e deittici¹, modulando la voce per complicità (sussurri) o apprezzamento (esclamazioni), favorendo così la partecipazione e l’adozione di modelli multimodali da parte delle studentesse. Il suo obiettivo è valorizzare gli interventi e sostenere il procedere della conversazione, senza correggere la grammatica né direttamente né indirettamente. L’interazione va osservata nella sua globalità e sequenzialità come processo multimodale situato (Fontana & Mignosi, 2023), anche in una relazione pedagogica infatti (per sua natura asimmetrica) c’è ampia imprevedibilità nei termini di apertura, chiusura, scelte tematiche, turni e riparazioni e può manifestarsi con chiarezza la costruzione congiunta delle conoscenze (Jacobi e Ochs 1995).

La frase idiomatica nell’acquisizione linguistica è solitamente inserita a un livello più avanzato, perché considerata una capacità complessa, in grado di cogliere delle metafore legate a dimensioni culturali e pragmatiche che non possono essere date per scontate. La difficoltà risiede nella comprensione del loro senso figurato e senz’altro a questo scopo è stato d’aiuto presentare delle immagini. Nell’interazione riportata si può scorgere come il gruppo esca gradualmente da una zona di ambiguità alla definizione di un significato, collaborando e interagendo. Nella prima conversazione il significato parte dall’oggetto forbice e dal verbo “tagliare”, per poi slittare a: “troppo parlare” (7, 8, 9) a “parole arrabbiato, dure” (23, 27) a “parole brutte, parolacce” (30, 31, 32)

fino al punto in cui l’insegnante cerca di contestualizzare un uso possibile della frase idiomatica, riportando la scena tra un bambino che dice una parolaccia e la madre che lo minaccia usando la frase: “ti taglio la lingua”. La frase idiomatica “decifrata” diventa così chiave di lettura condivisa di un’intenzione comunicativa nella relazione.

Nella seconda interazione emerge un passaggio di mediazione intralinguistica: MI, studentessa del Marocco, pronuncia l’espressione in arabo rivolta alle compagne egiziane sedute dall’altra parte del cerchio, che inizialmente mostravano perplessità. L’insegnante raccoglie l’intervento, colto anche dalle destinatarie (55-58). Passaggi di questo tipo, frequenti ma spesso non trascrivibili perché sussurrati tra vicine, testimoniano il clima partecipativo e la circolarità comunicativa. Quando RUM propone per “ce l’ho sulla punta della lingua” il significato “troppe parole”, il gruppo non concorda; l’insegnante riprende allora la conversazione dall’inizio di CHE e coinvolge chi mostra, con sguardi o cenni, la volontà di intervenire, facilitando contributi plurilingui (59). H risponde in francese, formulando un’ipotesi utile a confronti successivi su sfumature di significato. L’attività crea uno spazio di riflessione in cui le studentesse collaborano alla costruzione condivisa dei significati, procedendo per approssimazione e usando mediazione, intercomprensione e risorse multimodali per esplicitare i possibili usi pragmatici della frase idiomatica.

2.2 Come si fa a capirsi quando non c’è una lingua in comune?

L’attività procede con il porre al gruppo due domande molto ampie:

- 1) “A cosa serve la lingua? Perché gli uomini e le donne hanno iniziato a parlare?”
- 2) “Cosa si fa per capirsi quando non c’è una lingua in comune?”

Le domande vengono scritte alla lavagna e tradotte con l’aiuto delle studentesse più esperte, la classe viene divisa in piccoli gruppi di massimo otto persone. La suddivisione dei gruppi si ispira ai criteri di translanguaging di Garcia (2014)² prevedendo l’affiancamento di partecipanti con lingue comuni ma differenti livelli di competenza in italiano, in modo da favorire la mediazione e la traduzione

¹ I gesti iconici rappresentano visivamente oggetti, azioni o caratteristiche concrete del referente; i gesti metaforici rappresentano concetti astratti mediante immagini gestuali basate su analogie concettuali, rendendo visibili processi mentali, relazioni o strutture discorsive; i gesti deittici indicano persone, oggetti, luoghi o direzioni nello spazio fisico o discorsivo, ancorando l’enunciato al contesto dell’interazione.

² Il translanguaging è un costrutto teorico che descrive l’uso integrato e dinamico delle risorse linguistiche e semiotiche di un individuo come parte di un unico repertorio comunicativo, attraverso il quale i parlanti costruiscono significato, organizzano l’interazione e svolgono pratiche sociali, senza aderire alla separazione strutturale tra lingue. In ambito didattico è una pratica pedagogica che la partecipazione alle attività scolastiche e lo sviluppo delle competenze disciplinari senza rigidamente separare le lingue coinvolte. Per approfondimento si veda <https://www.cuny-nysieb.org/translanguaging-resources/>

reciproca all'interno del gruppo. In ogni tavolo, si decide chi presenterà in plenaria le risposte elaborate dal gruppo; la persona designata è libera di scegliere le lingue e i linguaggi con cui restituire il lavoro. Si presenta un breve estratto di una conversazione avvenuta intorno alla domanda 2.

Legenda:

- C: ricercatrice italiano, inglese
H: Har, Congo. (francese, tetela, kicongo, inglese, lingala)
M: Mai, Colombia (spagnolo)
R: Rah, Etiopia. (amarico, italiano)
L: Lov, Nigeria. (edo, pidgin, inglese)
T: Tin, Nigeria. (edo, pidgin, inglese)
K: Kel, Colombia. (spagnolo)

Lingue:

italiano, **inglese**, spagnolo, francese.

M1: Quando vado la gente non me capisce io parlo con segna (imita un'interazione) "Yo voy questo// mi fa male *aqui aqui*..." (indica qualcosa sul tavolo poi si tocca la pancia)

C2: Capito? (Scuotono la testa)

K3: Quando lui va via e la gente non capisce quello che lui parla e lei le fa così/ le fa male la gamba/ le fa male il braccio (toccandosi)... con *segna*

M4: (mimando un'interazione)
"Per favore questo non lo so come si chiama/ per favore questo" // *Por* esempio io vado dove vendono frutta/ la spesa/ e non lo so come chiama **watermelon**/ non lo so// Io lo vedo e dico questo! Questo! (indicando sul tavolo) (Hscuote la testa, non capisce e interviene T per tradurre in inglese)

T5: **I will translate in english for you// She said if she doesn't know/ she asks someone what is this? She will tell you this one is for this/ Do you understand?**

H6: Sì **I understand thank you**

M7: *Como* se dice in inglese...?

T8: **"What is this?"**

L9: "Che significa?"

H10: Che significa in italiano, sì

C11: Se ho capito giusto quando non posso parlare perchè non ho la lingua/ parlo con le mani// Faccio vedere/ dico con il corpo/ **with the body language**

M12: Quando non ho la lingua come parlo? *Tambien* posso parlare con emozione/ non *este* non me piace/ mi arrabbio /*Ya tu sabes con mi face que estoy arrabiata o estoy felice*

R13: Esempio/ Tutti i giorni lavoro/ io troppo stanca/ altra persona come parlo? (imita una persona stanca, triste)

C14: Puoi spiegare a loro?

R15: **A little bit**/ Tutti i giorni lavoro/ troppo stanca// Altra persona come mio amico vuole parlare? (imita persona stanca) Lei troppo stanca/ Senza parlare lui capito/ io già stanca

H16: (H cerca di spiegare a Y) Les expression facial/ **It's the same in english ma pronunciation is different**// **"Expression" in english**/ "expression" en francais/ In italiano "espressione"

K17: È un po' uguale no?

C18: In spagnolo com'è?

K19: *Expresión*

C20: *expresión* quasi come il francese (verso R) In Amarico?

R22:xxx (parola in amarico)

H23: In francese paroles des signes/ quando ehm | quand tu ne veux pas parl- ehm | quando non voglio parlare ehm | tu montres en signes/ ouais c'est ça

M24: *En espagnol segnas*

H25: **segnal**

M26: *segnas*

H27: in francese signes

In questa interazione le studentesse, pur con pochissima lingua in comune, fanno una riflessione metalinguistica e metapragmatica rilevando l'importanza degli aspetti multimodali nella comunicazione. M con frasi mistilingue italiano-spagnolo porta il tema della comunicazione gestuale, ma non viene capita subito. K media per lei verso il gruppo riformulando maggiormente in italiano, è una mediazione concettuale e interlinguistica. M continua portando degli esempi di situazioni dirette in cui si possono usare i gesti deittici, per farsi comprendere, lo fa spostandosi maggiormente sull'italiano e T interviene con una mediazione in inglese (5) per veicolare il significato a H. M a quel punto chiede: "come si dice in inglese?" intende la domanda "cos'è questo" che L e H traducono come: "che significa?" sembra che ci sia una sorta di incomprensione tra le studentesse in questo punto e il significato resta "sospeso", interviene la ricercatrice con una riparazione facendo una sintesi e riportando l'attenzione sul discorso iniziale di M (11), chiudendo in inglese con la traduzione di una parola chiave (Body Language) per coinvolgere il gruppo nella comprensione sintetica del discorso. M allora riprende spostandosi dai gesti deittici per farsi comprendere, all'espressione emotiva (12). Interviene R esprimendosi in italiano e mostrando ciò che intende mimando una "messa in situazione". In quest'attività, a partire dalla domanda stessa, si è favorita la riflessione sull'importanza degli aspetti multimodali e contestuali nella comunicazione. La conduzione anche in questo caso favorisce la partecipazione, senza temere le incomprensioni e affrontando le difficoltà della poca lingua in comune appoggiandosi ampiamente al plurilinguismo, la mediazione e l'espressione co-verbale. Le studentesse concludono con una riflessione metalinguistica sui termini "espressione" e "segni" confrontando nelle lingue parole e significati.

3- Conclusioni

La carenza di competenza pragmatica può generare fraintendimenti e interruzioni nella comunicazione, rischiando di consolidare stereotipi culturali reciproci. Nei contesti di apprendimento interlinguistici e interculturali si rende dunque necessario attivare spazi di riflessione e confronto per accrescere la consapevolezza metalinguistica e metapragmatica

degli studenti e delle studentesse. Tale consapevolezza non può essere promossa unicamente attraverso l'esposizione alle forme linguistiche, ma va costruita "dentro" la dimensione pragmatica della lingua, rendendo visibili e negoziabili le norme comunicative implicite e i loro significati culturali. L'uso delle frasi idiomatiche si è rivelato un dispositivo didattico particolarmente fertile, in quanto tutte le lingue e comunità linguistiche possiedono espressioni di questo tipo, ma i loro contenuti metaforici e culturali sono profondamente radicati nei contesti d'origine. L'analisi condivisa del loro significato costituisce quindi un terreno d'incontro tra universalità linguistica e specificità culturale.

Nelle attività presentate, abbassare l'attenzione alla norma grammaticale e valorizzare la dimensione pragmatica e multimodale della comunicazione favorisce l'espressione di ciascuna, stimolando riflessione metalinguistica e metapragmatica. La dimensione relazionale dell'apprendimento diventa centrale: costruire un contesto positivo, accogliente e collaborativo permette di sospendere l'ottica performativa e valutativa, accettando l'errore e l'ibridazione linguistica come parte del processo di co-costruzione del senso (Bartoli 2025). In questa prospettiva, la scuola di lingua si configura come uno spazio di mediazione, confronto e sperimentazione, dove le forme sociali, linguistiche e culturali vengono continuamente negoziate attraverso il contributo personale di ciascuno (Bartoli & Lotano 2025). Sostenere affettivamente le apprendenti, riconoscere e valorizzare i loro tentativi comunicativi, dare spazio al corpo, alla voce e alla gestualità come strumenti di costruzione del significato, spaziare nel proprio repertorio linguistico-comunicativo-semiotico dà modo all'insegnante di essere co-partecipe nel processo del gruppo. In questo modo, la pragmatica non è solo una competenza da sviluppare/valorizzare nelle apprendenti, ma un vero e proprio spazio dialogico e creativo tra insegnamento e apprendimento — un terreno comune in cui l'insegnante, consapevole e riflessiva, diventa mediatrice di significati e generatrice di partecipazione.

Riferimenti bibliografici

Bamberg M. (2017) *Language, interaction and culture*. Sage publications

Bartoli, C. (2025). The school that cares: Plurilingualism and multimodality for narration in Italian as a non-native language classes. *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*.

Bartoli, C., & Lotano, L. (2024). La didattica laboratoriale dell'associazione Asinitas nelle classi di italiano come lingua non materna con giovani e adulti dal background migratorio. *Pedagogia delle Differenze*, 53(1), 51–74.

Bartoli, C., & Lotano, L. (2025). Il laboratorio espressivo-narrativo come dispositivo per lo sviluppo di processi di mediazione in contesti multilingue. *Italiano LinguaDue*. (in corso di stampa)

Bennett, M. J., & Bennett, J. M. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (3rd ed., pp. 147–165). Sage Publications.

Blees, G. J., & ten Thije, J. D. (2017). Receptive multilingualism and awareness. In J. D. ten Thije & L. Zeevaert (Eds.), *Receptive multilingualism*. John Benjamins.

Bovino, E., & Jamet, M.-C. (a cura di). (2016). *Intercomprensione: Lingue, processi e percorsi*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing.

Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg. <https://rm.coe.int/cccr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

D'Agostino, M. (2023). Costruire/bruciare confini. Le lingue nell'era della (im)mobilità. In S. Dal Negro & D. Mereu (a cura di), *Confini nelle lingue e tra le lingue. Atti del LV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Bressanone, 8–10 settembre 2022)* (pp. 269–287). Milano: Officinaventuno.

Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405–428.

Fontana, S., & Mignosi, E. (2023). Tra esplicito e implicito: Comunicazione multimodale e relazione intersoggettiva nei contesti di apprendimento. *Italiano LinguaDue*, 15(2), 154–164.

García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.

Halenko, Nicola & Jiayi Wang (2022). *Pragmatics in English Language Learning*. Cambridge University Press.

Ishihara, N., & Cohen, A. D. (2022). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet* (2^a ed.). Routledge.

Jacoby, S., & Ochs, E. (1995). Co-construction: An introduction. *Research on Language and Social Interaction*, 28(3), 171–183.

Liddicoat, A. J., & McConachy, T. (2019). Meta-pragmatic awareness and agency in language learners' constructions of politeness. In T. Szende & G. Alao (Eds.), *Pragmatic and cross-cultural competences: Focus on politeness*. Peter Lang.

Liddicoat, A. J., & McConachy, T. (2019). *Teaching and learning second language pragmatics for intercultural understanding*. Routledge.

Motha, S., Russell, F., Nerantzi, S., Simmons-McDonald, S., Turk, L., & Weber, B. (2012). Translingual identity as pedagogy: Implications for language teacher education. *International Journal of Innovation in English Language Teaching Research*, 1(1), xx–xx.

Orletti F (2000) *La conversazione diseguale. Potere e interazione*. Carocci

Piccardo, E. (2021). The mediated nature of plurilingualism. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, & G. Lawrence (Eds.), *The Routledge handbook of plurilingual language education*. Routledge.

Sánchez-Hernández, A. & J. Barón (Eds.). *Language Teaching Research 2022/6 – Special Issue: Teaching second language pragmatics in the current era of globalization*.

Singer, M. (2007). Understanding receptive multilingualism. In J. D. ten Thije & L. Zeevaert

(Eds.), *Receptive multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. John Benjamins.

Taguchi, Naoko (Ed.) (2019), *The Routledge handbook of second language acquisition and pragmatics*.

Ten Thije, J. D., & Zeevaert, L. (Eds.). (2007). *Receptive multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. John Benjamins.

Verschuereen, J. (2000). Notes on the role of metapragmatic awareness in language use. *Pragmática*, 10(4), 439–456.

Zheng, H. (2017). *Teacher identity in English language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors*. Springer.