

Fare pragmatica alla scuola primaria. Tra teoria e pratica didattica

Stefania Ferrari
Università del Piemonte Orientale
stefania.ferrari@uniupo.it

Abstract

Both first and second language acquisition research and language education invite teachers to integrate grammar and pragmatics into the curriculum. A wider attention towards spoken language use in situational contexts close to children experience can potentially facilitate the development of inclusive teaching practices. However, such a challenge requires a strict collaboration between research and classroom practice, in order to develop teacher training programs and teaching resources for multicultural primary school classrooms.

The present work, after presenting a review of present literature on learning and teaching pragmatics in L1 and L2, discusses the teacher training and action-research project *Oggi facciamo pragmatica* dedicated to the Italian pragmatics in primary schools and illustrates the first results from a serie of exploratory studies.

Parole chiave

Italiano L1 e L2 – pragmatica – scuola primaria

1. Introduzione

Le *Indicazioni Nazionali* (MIUR 2012) invitano gli insegnanti di educazione linguistica a dare spazio alla dimensione orale della lingua italiana, sottolineandone l'importanza non solo come strumento di elaborazione del pensiero, ma anche in quanto abilità che permette agli allievi di ascoltare, produrre o interagire per scopi diversi. Il documento rimarca come lo sviluppo delle competenze linguistiche debba passare anche attraverso l'esperienza dei diversi usi della lingua parlata, includendo quelli di tipo comunicativo (p. 36). Per quel che riguarda la riflessione linguistica, si evidenzia inoltre l'utilità di proporre attività costruite su testi orali prodotti o ascoltati dagli allievi, tenendo conto delle possibili varietà di parlato e del legame tra scelte linguistiche e contesto situazionale (p. 38-39). Seppur senza usare esplicitamente il termine pragmatica, il documento ministeriale coglie un presupposto assodato per la glottodidattica: 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 (sul concetto di competenza pragmatica v. tra gli altri Bazzanella 1994; Bettoni 2006; Nuzzo 2007).

Tale suggerimento operativo è di particolare interesse nel contesto della classe multilingue: portare l'attenzione alla dimensione parlata e allo sviluppo di competenze in contesti situazionali vicini ai domini d'uso dei bambini offre l'occasione per progettare e sperimentare interventi basati su bisogni di apprendimento comuni per allievi monolingui e

bilingui, favorendo di fatto azioni concrete di didattica inclusiva (Ferrari 2016). 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. Chi sta imparando l'italiano ha così occasioni per ampliare la gamma di strategie utili al raggiungimento dei propri obiettivi comunicativi, mentre chi ha già buone competenze linguistiche può sviluppare sensibilità e consapevolezza rispetto alla varietà di possibili formulazioni a disposizione del parlante.

Sul piano pratico, il docente che intende integrare la pragmatica al curriculum di educazione linguistica si muove su un terreno in parte ancora poco esplorato in letteratura e in didattica, in particolare per quel che riguarda la lingua italiana, la classe multilingue e la scuola primaria. Nonostante la vivacità delle ricerche intraprese negli ultimi 40 anni nell'ambito dell'acquisizione e dell'insegnamento della pragmatica, ancora pochi sono gli studi dedicati a giovani apprendenti (per una rassegna: Schauer 2019; Schauer 2022): la letteratura ad oggi si concentra per quel che riguarda la L1 quasi esclusivamente su bambini in età prescolare (Matthews 2014, Zufferey 2015) e per la L2 principalmente su studenti universitari ed adulti (Taguchi, Roever 2017; Taguchi 2019; per una rassegna dei principali studi relativi all'italiano Nuzzo, Santoro 2017).

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: è necessario saper fare inferenze rispetto 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 (Zufferey 2015), tutte abilità che si sviluppano gradualmente sul lungo periodo anche per la L1 (Portolés 2015). Nel caso dei bambini, l'espansione delle competenze pragmatiche non può che procedere di pari passo con lo sviluppo cognitivo e l'ampliarsi dei contesti sociali in cui si trovano ad interagire. Di conseguenza età, monolinguisma o bilinguismo e livello di competenza linguistica generale risultano essere variabili strettamente interconnesse (Portolés 2015).

Progettare e sviluppare interventi didattici mirati a favorire l'integrazione della pragmatica nell'educazione linguistica alla scuola primaria richiede una serie di dati che la ricerca ad oggi fornisce solo in parte. Ad esempio, per definire obiettivi, attività e monitorare gli eventuali progressi sarebbe necessario sapere cosa fanno già fare i bambini della scuola primaria, come variano e si 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 i bambini e come è preferibile intervenire didatticamente per favorire lo sviluppo delle loro competenze. In ragione delle questioni didattiche e teoriche ancora irrisolte, con l'intento di offrire un contributo concreto, nel periodo 2015-2021 è stato sviluppato il percorso pluriennale di formazione e ricerca-azione *Oggi facciamo pragmatica*, rivolto ai docenti di scuola primaria (Ferrari 2016)¹. L'obiettivo principale era fornire agli insegnanti di educazione linguistica gli strumenti necessari per realizzare interventi educativi dedicati allo sviluppo delle competenze pragmatiche nell'interazione orale e contemporaneamente fornire alla ricerca strumenti e dati per ampliare le conoscenze circa le modalità di realizzazione da parte dei bambini di alcuni atti comunicativi nel parlato. Ricercatore e insegnanti hanno pertanto lavorato collaborativamente, condividendo conoscenze teoriche e strumenti pratici, progettando

¹ Il Progetto *Oggi facciamo pragmatica* promosso e coordinato da Stefania Ferrari è un percorso formativo e di ricerca dedicato al tema dell'apprendimento/insegnamento della pragmatica in L1 e L2 alla scuola primaria. Le sperimentazioni educative sono state realizzate grazie alla collaborazione dell'autore con l'Università di Verona prima e con l'Università del Piemonte Orientale poi, oltre che al patrocinio del Multicentro Educativo Modena (M.E.MO.) che ha inserito il Progetto tra le proposte formative per gli anni scolastici 2015-2020.

attività didattiche e valutative, co-conducendo lezioni, analizzando le produzioni dei bambini e concordando modalità di intervento didattico, favorendo di fatto il costante dialogo tra ricerca teorica e applicazione pratica. Il progetto ha generato una varietà di percorsi relativi a diversi atti comunicativi – dal richiedere all’invitare, dalla gestione verbale del conflitto a dare ordini e indicazioni, includendo riflessioni sulla selezione dell’allocutivo di cortesia, sulle strategie per modulare un atto linguistico o realizzarlo nell’interazione –, oltre a una serie di strumenti per la valutazione delle competenze pragmatiche. Nei prossimi paragrafi, dopo aver discusso la letteratura sul tema dello sviluppo (§ 2) e dell’insegnamento della pragmatica (§ 3) ai bambini di età della scuola primaria, si descrive il progetto di formazione e ricerca-azione *Oggi facciamo pragmatica*, illustrandone il modello formativo e didattico (§ 4), si presentano i risultati di una serie di studi esplorativi (§ 5) e si conclude con alcune riflessioni intorno a prospettive future per la formazione, l’insegnamento e la ricerca (§ 6).

2. Lo sviluppo delle competenze pragmatiche dei bambini

La presentazione della letteratura relativa allo sviluppo delle competenze pragmatiche nei bambini viene qui organizzata in due sezioni, la prima si riferisce agli studi che si occupano di acquisizione della L1, la seconda di apprendenti di italiano L2.

2.1. Gli studi sulla L1

La letteratura relativa all’acquisizione delle lingue materne ha dedicato uno spazio piuttosto ampio all’esplorazione dello sviluppo delle competenze pragmatiche nei bambini. Tali lavori combinano diverse tradizioni e prospettive teoriche e si concentrano principalmente sulla fascia d’età pre-scolare e sulla lingua inglese (cfr. Duranti *et al.* 2011; Matthews 2014; Ninio, Snow 1996; Thompson 1997; Veneziano 2010; Zuffeley 2015). Un discreto numero di studi ha come paradigma di riferimento la teoria degli atti linguistici (per una rassegna v. Cameron-Faulkner 2014). Tali lavori, basati principalmente sull’analisi di produzioni spontanee, offrono utili indicazioni sull’emergere di specifici atti linguistici nella prima infanzia e mostrano come la loro acquisizione sia strettamente connessa allo sviluppo cognitivo e sociale (Snow *et al.* 1996; Winner, Leekam 1991).

Di particolare interesse ai fini di questo contributo sono due studi condotti rispettivamente da Liebling (1988) e Ervin-Tripp *et al.* (1990) sull’atto linguistico del richiedere. Il primo, dedicato alla comprensione e produzione di atti linguistici di richiesta da parte di bambini di diverse classi di scuola primaria, mostra come i progressi maggiori si evidenzino nella produzione, che pare svilupparsi di pari passo con la crescita della consapevolezza delle relazioni tra forme linguistiche, funzione e contesto. Se i bambini più piccoli tendono a utilizzare principalmente richieste dirette o convenzionalmente indirette introdotte da *will* o *can*, con *please* come principale modificatore, a partire dai 9 anni aumenta in maniera considerevole l’uso di richieste convenzionalmente indirette o introdotte da *would* e *could*. Il secondo lavoro, incentrato invece sull’osservazione di interazioni spontanee di bambini in età pre-scolare in casa con i familiari o con il ricercatore, mostra come dai 2,5 anni i bambini sono piuttosto raffinati nelle loro scelte linguistiche, mentre intorno ai 3 sono pienamente in grado di variare le formulazioni delle loro richieste tenendo conto di status ed età del loro interlocutore. Tra i 2 e i 3 anni i bambini espandono il loro repertorio, utilizzano diverse strategie nella realizzazione dell’atto comunicativo, comprendono e producono richieste indirette, tengono conto della situazione conversazionale e del loro interlocutore,

ampliano quantitativamente e qualitativamente le strategie di mitigazione. Sostanzialmente i bambini in questa fase percepiscono gli strumenti linguistici mirati a mitigare la forza illocutiva come funzionali sia al riconoscimento del loro status di parlanti competenti sia alla realizzazione dell'obiettivo comunicativo. Dai 5 anni in poi si registra invece una riduzione dell'uso delle strategie linguistiche legate alla realizzazione di formulazioni cortesi, in particolare per quel che riguarda l'impiego di modificatori, con un apparente ritorno a modalità di richiesta più dirette, soprattutto quando l'interazione coinvolge i genitori o bambini più piccoli. Questa variazione pare legata al fatto che, attraverso l'esperienza comunicativa – almeno nel contesto monolingue e occidentale a cui lo studio fa riferimento –, i bambini realizzano che l'uso di strategie linguistiche tipiche della cortesia hanno principalmente una funzione di riconoscimento sociale, senza risultare automaticamente utili ai fini dell'ottenimento di uno specifico obiettivo comunicativo. Di conseguenza, i bambini più grandi possono decidere di variare le loro tattiche sociali, favorendo strategie più dirette ma maggiormente persuasive, in particolare quando le richieste si rivolgono all'adulto o a bambini più piccoli, dunque a interlocutori con cui non è necessario negoziare il proprio status sociale, a differenza di quanto avviene, ad esempio, con i pari.

In sintesi, il quadro generale che emerge dalla letteratura mostra come l'acquisizione di competenze pragmatiche in L1 sia un processo di lungo periodo. Già nella fase pre-verbale i bambini utilizzano la lingua per agire socialmente e manifestano una certa sensibilità verso il bisogno di condividere con l'interlocutore informazioni di contesto, ad esempio indicando con lo sguardo o con gesti ciò di cui hanno bisogno. Durante poi tutto il periodo pre-scolare, si affinano gradualmente una serie di abilità, tra cui la capacità di cogliere implicature, di interpretare metafore o di tener conto della relazione con l'interlocutore. Di conseguenza nel tempo risultano sempre più elaborate non solo le loro produzioni, ma anche la capacità stessa di interagire e co-costruire con l'interlocutore l'azione comunicativa. Nel periodo scolare e nell'adolescenza i bambini e i ragazzi raffinano poi ulteriormente le loro abilità, sia linguistiche che strategiche, anche in ragione dell'ampliarsi delle relazioni sociali (Astington, 1988; Cekaite 2012; Zufferey 2016). La letteratura ad oggi a disposizione suggerisce dunque l'utilità di integrare la pragmatica all'educazione linguistica a scuola: poichè i bambini stanno ancora sviluppando e sistematizzando quest'area della competenza comunicativa, non può che risultare fruttuoso riflettere esplicitamente sulle scelte linguistiche e strategiche.

2.2. *Gli studi sulla L2*

Anche il filone di studi dedicato alla pragmatica interlinguistica ha esplorato il tema dello sviluppo delle competenze pragmatiche con una prospettiva incentrata sulla teoria degli atti linguistici (per una rassegna dettagliata v. Taguchi e Roever 2017: ch. 5). Tra questi, l'atto che ha ricevuto maggiore attenzione è indubbiamente quello della richiesta. Come già anticipato in § 1, nonostante la lettura relativa alla pragmatica interlinguistica si sia ampiamente sviluppata negli ultimi 40 anni, le ricerche che descrivono le competenze pragmatiche in L2 dei bambini, il loro sviluppo nel tempo o gli effetti di interventi didattici mirati risultano ancora scarse, anche per lingue ampiamente studiate come l'inglese (Glaser 2018; Schauer 2019).

Ellis (1992) e Achiba (2002) indagano per primi lo sviluppo nel tempo delle competenze pragmatiche e coinvolgono nelle loro ricerche giovani apprendenti di inglese come L2 in contesti di immersione. Entrambi gli studi sono di tipo longitudinale e basati sull'osservazione di interazioni spontanee di un numero limitato di allievi. In Ellis (1992) lo studio riguarda due informanti, rispettivamente di 10 e 11 anni, inseriti nella classe curricolare e osservati per il

primo anno scolastico di inserimento, mentre Achiba (2002) documenta lo sviluppo delle competenze pragmatiche della figlia di 7 anni attraverso un'osservazione di 17 mesi. Riprendendo i risultati di questi primi lavori, Kasper e Rose (2002) mettono a punto una prima descrizione delle tappe di sviluppo nella realizzazione delle richieste in L2. Se all'inizio del percorso di apprendimento, in ragione delle scarse risorse linguistiche, le strategie di richiesta sono sostanzialmente lessicali (stadio pre-basico), nel tempo si introducono le prime formule di routine, basate principalmente su espressioni ad alta frequenza (stadio formulaico). Gradualmente gli apprendenti iniziano poi a variare le loro formulazioni linguistiche tenendo conto di variabili sociali di contesto. Compaiono così strategie convenzionalmente indirette (stadio dello spacchettamento), seguite poi da un graduale ampliarsi del repertorio di strumenti pragmalinguistici e un impiego più diffuso di strategie di mitigazione (stadio dell'espansione pragmatica), fino a un sempre maggior avvicinamento agli usi della lingua target (stadio dell'affinamento).

Gli studi dedicati all'inglese come lingua straniera a scuola adottano una prospettiva longitudinale trasversale. Rose (2000) esamina le produzioni di giovani apprendenti di 7, 9, 11 nelle scuole primarie di Hong Kong, osservando le loro strategie di realizzazione di diversi atti linguistici, tra cui richieste, scuse e risposte ai complimenti. L'analisi conferma come anche nei contesti di apprendimento guidato con l'aumentare dell'età e del tempo di esposizione alla LS gli studenti elaborino maggiormente le loro strategie: nel caso delle richieste ad esempio i bambini più grandi utilizzano in modo più sistematico formulazioni indirette; mentre nel caso delle scuse sono più frequenti le strategie di riparazione rispetto a quelle che segnalano un semplice riconoscimento della propria responsabilità. In uno studio successivo rivolto allo stesso target di apprendenti, Lee (2010) rileva variazioni significative tra i 7 e gli 11 anni anche rispetto alla comprensione di atti linguistici indiretti, confermando dunque una stretta connessione tra età, tempo di esposizione alla lingua e sviluppo di competenze pragmatiche. Il quadro delineato da tali studi, si conferma anche in lavori più recenti. Ad esempio anche Savić (2015), indagando le richieste di bambini tra i 9 e gli 11 anni nelle scuole primarie svedesi, riscontra progressi graduali e significativi nel tempo: se gli apprendenti più giovani spesso realizzano l'atto di richiesta semplicemente indicando l'oggetto desiderato, nel tempo le strategie linguistiche si raffinano con un graduale aumento di quelle indirette a favore di quelle dirette. Risultati analoghi si confermano in Savić *et al.* (2021), dove si confronta il contesto norvegese con quello delle scuole di Cipro. Savić (2021) analizzando le interazioni tra allievi della scuola primaria coinvolti in attività di discussione metapragmatica in gruppo osserva progressi nel tempo anche rispetto alle abilità di riflessione. I giovani apprendenti della scuola primaria risultano essere già grado di riflettere esplicitamente sul legame tra forme linguistiche e contesto, anche facendo riferimento a esperienze linguistiche personali.

In sintesi, la letteratura sulla pragmatica interlinguistica suggerisce come già nell'età della fascia primaria gli allievi siano sensibili al legame tra scelte linguistiche, contesto e obiettivi comunicativi, con progressi nel tempo sia rispetto alla qualità delle proprie produzioni che alla raffinatezza delle riflessioni metapragmatiche. Tali dati rinforzano l'idea dell'utilità di un'integrazione tra insegnamento linguistico e pragmatica fin dai livelli iniziali, sia in contesti di immersione che in contesti guidati.

4. L'insegnamento della pragmatica

La letteratura relativa alla pragmatica interlinguistica ha dato ampio spazio a indagini dedicate al suo insegnamento in contesti di immersione o di apprendimento guidato, coinvolgendo

sostanzialmente apprendenti adulti o studenti universitari. 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 (per una rassegna v. tra gli altri Bardovi-Harlig 2012; Rose 2005).

Gli studi condotti finora portano a un sostanziale accordo rispetto all'importanza dell'integrazione della dimensione pragmatica al curriculum di L2 o LS fin dai livelli iniziali (Ishihara, Cohen 2010). 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 (Kasper, Rose 1999). Meno netti invece i risultati legati agli effetti di diversi orientamenti didattici, con insegnamento implicito ed esplicito che possono essere proficuamente integrati nella progettazione didattica (Jeon, Kaya 2006; Takahashi 2010a; 2010b).

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 L2; 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 (Bardovi-Harlig, Mahan-Taylor 2003; Félix-Brasdefer, Cohen 2012; Koike 2008). Vivace inoltre risulta essere il dibattito intorno alla norma di riferimento: se le prime indagini, rifacendosi alla teoria della cortesia di Brown e Levinson (1987) e all'idea di universali pragmatici, vedevano l'insegnamento come orientato a stimolare l'imitazione delle norme e delle pratiche interazionali dei nativi, nel tempo l'attenzione si è spostata sul contesto e sulla relazione tra gli interlocutori (Kasper 2006), focalizzandosi infine su elementi come negoziazione e co-costruzione di rapporti sociali attraverso l'interazione (O'Driscoll 2017). In altre parole, i primi modelli per l'insegnamento della pragmatica davano 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 (Félix-Brasdefer, Mugford 2017).

5. Il progetto *Oggi facciamo pragmatica*

Il progetto di formazione e ricerca-azione *Oggi facciamo pragmatica* nasce con un duplice intento: da un lato esplorare le potenzialità nell'ambito della didattica inclusiva di un'integrazione della pragmatica nel curriculum di educazione linguistica della classe multilingue; dall'altro avviare un'indagine circa l'evolversi nel tempo delle competenze pragmatiche in italiano di allievi monolingui e bilingui, oltre che rilevare i possibili effetti di interventi didattici

mirati. Nelle sezioni che seguono si descrivono l'organizzazione del percorso formativo e i modelli di percorso didattico per la classe, rimandando a § 6 la discussione dei primi risultati emersi dalla ricerca.

5.1. Il percorso formativo

Il progetto di formazione e ricerca-azione si è sviluppato nell'arco di 5 anni scolastici e ha coinvolto complessivamente 50 docenti e 18 classi delle scuole primarie di una zona urbana del nord Italia. Se nel corso dei primi due anni l'impianto formativo era basato su un modello sostanzialmente tradizionale, con lezioni teoriche o laboratoriali alternate a sperimentazioni in classe, negli anni successivi si è tentato di adottare strategie formative che permettessero di attivare un più efficace dialogo tra ricerca teorica e applicazione pratica, anche attraverso l'ampliarsi degli spazi di collaborazione tra ricercatore e docenti. Vediamo brevemente l'evolversi nel tempo della struttura dei percorsi formativi.

Negli anni scolastici 2015-2017, il percorso formativo annuale di 20 ore, condotto in modalità *blended*, prevedeva un alternarsi di momenti di formazione in presenza, di progettazione guidata a distanza e di sperimentazione in aula. Nella fase iniziale, gli insegnanti hanno avuto modo di esplorare la letteratura sul tema dell'apprendimento/insegnamento della pragmatica, con riflessioni sui possibili contatti tra L1 e L2. Nella seconda fase, hanno utilizzato la piattaforma LIRA (Ferrari *et al.* 2016) come strumento di studio. Le esercitazioni proposte prevedevano l'analisi dei materiali didattici del repository e la sezione di possibili stimoli audio-video o modelli di attività adattabili al contesto della scuola primaria. Nella terza fase, a partire da un modello di unità didattica fornito dal formatore (Ferrari 2016), anche avvalendosi della piattaforma collaborativa messa a disposizione per la condivisione di idee e proposte, i docenti hanno progettato tracce di percorsi per le loro classi. Nella fase finale, gli insegnanti sono stati accompagnati nella sperimentazione delle attività con i loro allievi, in alcuni casi anche coinvolgendo il ricercatore nella co-conduzione delle lezioni. In diverse classi si è svolta un'osservazione più mirata, anche attraverso la video-registrazione degli interventi didattici o la raccolta sistematica di produzioni degli allievi. Tali rilevazioni hanno permesso di restituire ai docenti una lettura delle competenze dei bambini in termini di produzione e di capacità di riflettere sulla lingua in contesto, oltre che una valutazione dell'efficacia dei percorsi proposti (Ferrari 2019a; 2019b; Ferrari, Zanini 2019; Ferrari, Zanoni 2017). A conclusione del percorso, i docenti e il ricercatore hanno prodotto collaborativamente una documentazione dei materiali didattici sperimentati in aula².

Negli anni scolastici 2018-2021³, il percorso formativo ha coinvolto un numero più ampio di scuole e docenti, con l'intento di introdurre in modo più sistematico la pragmatica nella programmazione di educazione linguistica. Ogni annualità prevedeva 25 ore di formazione, suddivise in incontri in presenza, *focus group*, progettazione guidata a distanza e sperimentazioni in aula. La formazione è stata condotta secondo un formato che potrebbe essere definito "capovolto", in quanto l'osservazione di interventi realizzati in aula precedeva i momenti di formazione teorica, con docenti e formatore che vestivano, in alcuni momenti del

² Una raccolta dei materiali didattici prodotti nel 2015-2017 è disponibile al seguente link <https://www.glottonaute.it/materiali/oggi-facciamo-pragmatica/>

³ Il modello formativo qui descritto è stato seguito fino a febbraio 2020. Con l'attuazione delle misure sanitarie di contrasto alla diffusione del Covid-19, il percorso formativo e le sperimentazioni in aula sono continuate in modalità a distanza fino a maggio 2020. Nell'a.s. 2020/2021 i docenti hanno continuato il lavoro nelle proprie classi, avvalendosi di una consulenza su misura a distanza da parte del formatore. L'impossibilità ad accedere alle classi non ha permesso invece la raccolta di dati nell'ultimo anno di progetto.

percorso, l'uno i panni dell'altro. Più in dettaglio, nella prima fase di formazione, i docenti, come studenti, hanno sperimentato in prima persona alcune delle proposte didattiche per la classe e, come ricercatori, hanno svolto attività di trascrizione, analisi e codifica di interazioni realizzate da bambini della scuola primaria e raccolte nelle edizioni precedenti del progetto⁴. Gli insegnanti hanno così avuto modo di affinare le proprie conoscenze teoriche, oltre che acquisire maggiore autonomia sia nell'analisi della lingua che nella selezione e gestione di materiali didattici. Nella seconda fase, il formatore-ricercatore ha realizzato in 10 delle classi coinvolte brevi interventi didattici di 6-8 ore: i docenti, nel ruolo di osservatori, portavano l'attenzione sulle strategie didattiche impiegate e osservavano attraverso griglie appositamente predisposte le produzioni e le riflessioni linguistiche dei propri allievi. Successivamente in piccoli gruppi i docenti partecipavano a *focus group* mirati a ripercorrere a posteriori le attività realizzate in aula. Il formatore proponeva poi una raccolta di proposte didattiche, organizzata come una sorta di cassetta degli attrezzi, che i docenti potevano utilizzare come punto di partenza per proseguire gli interventi in classe (Ferrari 2021). Nella terza fase di formazione ognuno dunque riprendeva il proprio ruolo: i docenti proponevano in classe a cadenza settimanale attività dedicate alla pragmatica, mentre il formatore partecipava come osservatore ad alcune lezioni, collaborava alla documentazione delle sperimentazioni e metteva a punto un corpus di dati per indagare le produzioni dei bambini, le riflessioni metapragmatiche e i progressi ottenuti attraverso l'intervento didattico (Ferrari 2019b; Ferrari, Zanini 2019). Il progetto ha portato poi alla realizzazione di una serie di materiali per la didattica e la ricerca, tra cui un gioco da tavolo per la ricerca, la valutazione e l'insegnamento della pragmatica.

5.2. Il percorso per la classe

Gli interventi didattici proposti alle classi coinvolte nel progetto prendono il via dal presupposto che insegnare la pragmatica non significa offrire modelli a priori su come realizzare al meglio un determinato atto linguistico, ma piuttosto stimolare la riflessione sulla lingua e sulle situazioni comunicative in contesti in cui i bambini si trovano ad interagire quotidianamente. A partire da interazioni orali prodotte dai bambini, si riflette sulle situazioni comunicative, si identificano le variabili di contesto, si esplorano le possibili formulazioni e strategie a disposizione del parlante, valutando poi l'efficacia di ciascuna possibile scelta in relazione a contesto e obiettivi degli interlocutori.

I materiali didattici prodotti con le sperimentazioni educative sono organizzati intorno a quattro fasi di lavoro. La prima, definita *Osservare*, ha lo scopo di introdurre gli allievi al tema dell'unità di lavoro e attivare le conoscenze o intuizioni pregresse su uno specifico fenomeno pragmatico. La seconda fase, *Produrre*, porta i bambini a utilizzare la lingua simulando situazioni di interazione. Le produzioni così elicitate servono al docente per condurre una valutazione formativa dei bisogni di apprendimento e definire gli obiettivi specifici dell'intervento didattico. La terza fase *Riflettere* consiste in attività per sviluppare una maggiore consapevolezza metapragmatica: i bambini vengono accompagnati nell'analisi delle proprie produzioni, nell'individuazione di relazioni tra forme linguistiche e funzioni comunicative e nella riflessione sugli effetti di determinate scelte grammaticali. L'obiettivo non è individuare ciò che è giusto o sbagliato, ma piuttosto ciò che è più o meno adeguato in relazione al contesto, tenendo conto delle intenzioni comunicative dei parlanti. Nell'ultima fase di lavoro *Fare*

⁴ Per la trascrizione delle interazioni è stato utilizzato un sistema di trascrizione semplificato, in cui i docenti annotavano esclusivamente, oltre ai turni, pause brevi e lunghe; la codifica delle interazioni è invece stata basata sulle stesse tassonomie sviluppate da Nuzzo (2007), a cui sono stati aggiunti esempi tratti dalle produzioni dei primi anni di sperimentazione.

esperienza gli allievi sono invece invitati a osservare le interazioni a cui partecipano al di fuori della scuola, stimolando così la loro naturale predisposizione all'osservazione di fatti linguistici in contesto. La Tabella 1 riassume le fasi di lavoro previste in ciascun intervento didattico, esemplificando alcune delle possibili attività didattiche per la classe (per approfondimenti v. Ferrari 2016; 2021).

FASE 1, OSSERVARE (ENTRARE IN ARGOMENTO)	
Obiettivi	Possibili attività
<p>-introdurre l'atto comunicativo (o aspetti specifici) -attivare le conoscenze o le intuizioni pregresse su un fenomeno pragmatico.</p>	<p><i>brainstorming di classe</i>: a partire da una parola/frase data, l'insegnante guida i bambini a far emergere idee e conoscenze pregresse.</p> <p><i>condivisione di esperienze</i>: l'insegnante invita i bambini, prima in piccolo gruppo, poi a grande gruppo, a narrare esperienze linguistiche personali.</p> <p><i>video senza audio</i>: l'insegnante mostra un breve video senza audio e chiede ai bambini di fare alcune ipotesi sulla situazione rappresentata.</p> <p><i>ascolto di uno o più brevi audio</i>: l'insegnante presenta uno o più brevi estratti audio e chiede ai bambini di ipotizzare chi sono i parlanti, dove sono e cosa fanno con le parole.</p> <p><i>somiglianze e differenze</i>: alla classe vengono illustrate due situazioni (o due audio o due video con brevi dialoghi), l'insegnante chiede ai bambini di individuare cosa hanno in comune o cosa hanno di diverso.</p>
FASE 2, PRODURRE	
Obiettivi	Possibili attività
<p>-utilizzare la lingua</p>	<p><i>role play a partire da una situazione data</i>.</p> <p><i>role play a partire da un video muto</i>: l'insegnante mostra un video muto, i bambini in coppia o in piccolo gruppo devono ipotizzare un possibile dialogo e prepararsi per dare voce al video.</p> <p><i>role play in cui gli alunni riformulano un'interazione secondo criteri dati</i>: l'insegnante propone un video o un audio alla classe, dopo un'analisi guidata dell'interazione, ai bambini viene chiesto di provare a mettere in scena un dialogo trasformando la situazione secondo criteri dati.</p>
FASE 3, RIFLETTERE (ANALISI E PRATICA)	
Obiettivi	Possibili attività
<p>-riflettere su strategie linguistiche e su strutture specifiche -analizzare e reimpiegare forme linguistiche</p>	<p><i>identificazione di parole</i>: a partire dalle trascrizioni di alcune interazioni realizzate dalla classe, si richiede agli allievi di identificare le parole cui si realizzano determinate funzioni pragmatiche</p> <p><i>cosa si fa con le parole</i>: a partire dalle trascrizioni di alcune interazioni, si invitano i bambini a etichettare le battute del dialogo cercando di descrivere cosa fanno i parlanti con le parole.</p> <p><i>riformulare parti di un dialogo</i>: a partire dalle trascrizioni di alcune interazioni, si chiede ai bambini di provare a dire diversamente la stessa cosa.</p> <p><i>completamenti</i>: agli alunni vengono proposte le trascrizioni di alcuni dialoghi dove sono state cancellate le battute in cui si realizza l'atto comunicativo oggetto della riflessione e viene richiesto di completare i dialoghi.</p>

	<p><i>confronto</i>: i bambini vengono invitati a confrontare diversi modi per dire una stessa cosa o diversi dialoghi. L'obiettivo è individuare gli elementi linguistici che permettono ai parlanti di essere più efficaci.</p> <p><i>ricostruzione di una norma</i>: con la guida dell'insegnante gli alunni propongono un elenco di indicazioni utili per realizzare un atto linguistico o ricostruiscono una possibile norma d'uso per una funzione pragmatica.</p>
FASE 4, FARE ESPERIENZA	
Obiettivi	Possibili attività
<p>-osservare la lingua in contesti comunicativi reali</p> <p>-condividere con la classe le proprie esperienze di parlante</p> <p>-collegare il lavoro di riflessione in aula con l'osservazione della realtà linguistica</p>	<p><i>osservare</i>: ai bambini viene chiesto di ascoltare con un'attenzione diversa le interazioni a cui assistono o partecipano al di fuori del contesto scolastico e di raccogliere e riportare per la discussione in classe esempi di dialoghi o espressioni linguistiche legate all'atto comunicativo oggetto del percorso.</p> <p><i>intervistare</i>: i bambini vengono guidati dall'insegnante nel preparare brevi questionari sugli usi pragmatici da proporre in famiglia o a conoscenti. L'analisi delle risposte raccolte diviene oggetto di riflessione in classe.</p>

Tabella 1. Traccia per costruire un percorso per la classe

6. I risultati di alcuni studi preliminari sull'italiano L1 e L2

Le sperimentazioni educative realizzate nell'ambito del progetto *Oggi facciamo pragmatica* hanno dato origine ad alcuni studi preliminari, con l'intento di aprire la riflessione intorno a una serie di domande di ricerca: come realizzano nell'interazione orale alcuni atti comunicativi i bambini della scuola primaria? Cosa sanno già fare e cosa devono ancora imparare? Quali tipi di riflessioni metapragmatiche è possibile stimolare a questa età? Come rispondono i bambini a brevi percorsi didattici? Nelle pagine che seguono si presentano e discutono i principali risultati emersi dalle analisi condotte su dati raccolti nel periodo 2015-2018.

6.1. Richiedere e protestare: cosa sanno già fare i bambini? Cosa devono ancora imparare?

Ferrari e Zanoni (2017) e Ferrari (2019a) analizzano le produzioni orali di bambini di seconda, terza e quarta elementare impegnati nella realizzazione di atti linguistici di richiesta o protesta con pari e adulti. Per entrambi gli studi, il corpus di riferimento è composto di interazioni orali semi-spontanee elicitate tramite *role play* all'inizio di ciascun percorso didattico, mentre l'analisi quantitativa delle produzioni è stata condotta utilizzando le tassonomie elaborate da Nuzzo (2007), a cui è stata integrata un'osservazione della struttura interazionale di ciascun evento comunicativo. Le classi coinvolte sono composte per il 30–50% da allievi con una lingua familiare diversa dall'italiano. Nella quasi totalità dei casi questi studenti sono nati in Italia o comunque sono stati inseriti nel sistema scolastico italiano almeno dall'ultimo anno di scuola dell'infanzia. Tali allievi, qui definiti bilingui, in ragione della varietà dei singoli profili linguistici, non possono essere considerati apprendenti di italiano L2 in senso stretto, ma piuttosto come parlanti esposti nella quotidianità a più lingue.

Il contributo di Ferrari e Zanoni (2017) è dedicato all'atto linguistico della richiesta e il corpus di riferimento è costituito di 81 interazioni elicitate in classi terze e quarte della scuola primaria. Lo studio rileva come i bambini di 8-9 anni, seppur realizzino richieste semplici e

dirette, spesso formulate in un unico turno, con *per piacere* e *potrei* come principali modificatori, o l'appello come unico possibile atto di supporto, sappiano già utilizzare le principali strategie messe a disposizione dalla lingua italiana per formulazione del nucleo dell'atto comunicativo, quali verifica delle condizioni preliminari, giustificazione, conferma o ordine. Rari sono invece i casi in cui i bambini combinano diversi tipi di atti, usano più strategie di modificazione, o optano per una distribuzione dell'atto su diversi turni, anche attraverso atti di supporto mirati a preparare il terreno.

In Ferrari (2019a) si indaga invece l'atto comunicativo della protesta. Il corpus di riferimento è composto in questo caso di 51 interazioni elicitate in classi seconde e quarte. A differenza di quanto emerso per le richieste, l'atto del protestare risulta particolarmente complesso per i bambini di 7-8 anni, di nuovo senza sostanziali differenze tra allievi monolingui e bilingui. In ben un terzo dei *role play* infatti l'atto non viene realizzato verbalmente, ma attraverso gesti sostanzialmente orientati ad auto-riparare il torto subito, ad esempio una spinta o il recupero dell'oggetto ingiustamente preso dal compagno. Quando i bambini protestano verbalmente, si registra l'uso di un numero limitato di strategie: a questa età sostanzialmente avviano la protesta con critiche o accuse esplicite all'interlocutore e raramente elaborano le loro produzioni con atti di supporto o modificatori. Le interazioni risultano pertanto tendenzialmente aggressive e non portano facilmente a una risoluzione positiva della situazione o a una riparazione del torto subito. Anche nei rari casi in cui i bambini tentano elaborazioni più raffinate della protesta, ad esempio esplicitando nel primo turno la sola componente espressiva e rimandando eventualmente la componente direttiva ai turni successivi, la difficoltà da parte del pari di cogliere le implicazioni delle scelte linguistiche del compagno tende comunque a inficiare negativamente il risultato finale dello scambio comunicativo. Nel caso della protesta, a differenza di quanto osservato per le richieste, i bambini non solo devono ancora affinare le strategie di mitigazione, preparazione e gestione dell'atto nell'interazione, ma devono anche ampliare la gamma di possibili strategie per la realizzazione dello stesso nucleo dell'atto comunicativo.

In sintesi, questi primi dati confermano quanto già emerso nella letteratura discussa in § 2: il percorso di sviluppo delle competenze pragmatiche avviene nel lungo periodo, con la scuola primaria che rappresenta sia per la L1 che per la L2 un tempo in cui i bambini sono già naturalmente impegnati nell'elaborare e affinare le loro abilità comunicative e sociali, dunque potenzialmente pronti per riflettere in modo sistematico intorno alle loro scoperte e intuizioni.

6.2. *Quali tipi di riflessioni metapragmatiche è possibile stimolare a questa età?*

I due lavori sopra descritti, oltre ad analizzare le produzioni dei bambini, riportano una serie di osservazioni intorno alle riflessioni metapragmatiche che è possibile stimolare negli allievi della scuola primaria a partire dalla condivisione di esperienze linguistiche personali o attraverso l'osservazione delle proprie produzioni o di quelle realizzate dai pari. Come anticipato in § 5.2, i percorsi proposti alle classi prevedono un ampio spazio per la riflessione sulla lingua e lo sviluppo di consapevolezza metapragmatica. I bambini vengono accompagnati dal docente nell'analisi delle proprie produzioni, nell'individuazione di relazioni tra forme linguistiche e funzioni comunicative, nella riflessione sugli effetti di determinate scelte grammaticali, oltre che nella condivisione con la classe delle loro riflessioni. L'obiettivo non è tanto individuare ciò che è giusto o sbagliato, ma piuttosto ciò che è più o meno adeguato in relazione al contesto, tenendo conto delle intenzioni comunicative dei parlanti.

L'analisi delle sequenze di interazione tra studenti e tra studenti e docente riportate in Ferrari, Zanoni (2017), Ferrari (2019a; 2019b) e in Ferrari, Zanini (2019) evidenziano come i bambini siano in grado di sostenere discussioni anche piuttosto sofisticate intorno alla relazione tra scelte linguistiche, interlocutori, contesto e obiettivo comunicativo. Nell'analizzare le produzioni elicitate tramite *role play*, i bambini portano autonomamente l'attenzione su una serie di elementi: tono della voce, variabili di contesto, elementi linguistici e linguaggio non verbale. In molti casi, l'analisi di un esempio apre poi la strada alla condivisione di esperienze linguistiche personali. Ne risulta che, quando accompagnati nell'osservazione attenta della lingua e nell'esplicitazione delle loro intuizioni, i bambini riescono non solo ad affinare sempre più le loro riflessioni, ma in molti casi ad integrare nell'uso linguistico elementi su cui hanno riflettuto esplicitamente con il docente o con i pari.

6.3. Quali gli effetti sulle produzioni semi-spontanee di un intervento didattico breve?

Ferrari, Zanini (2019) presentano uno studio di caso che coinvolge una stessa classe della scuola primaria impegnata per due anni scolastici consecutivi, in terza e in quarta, nelle sperimentazioni educative proposte dal progetto. I due percorsi della durata complessiva di 8 ore ciascuno sono stati dedicati all'atto comunicativo del richiedere. Il corpus di riferimento è in questo caso composto di 92 *role play*, suddivisi in quattro rilevazioni: T1 con 20 *role play* elicitati prima della realizzazione dell'intervento educativo, T2 con 48 *role play* prodotti una settimana dopo la conclusione dell'intervento educativo, T3 con 11 *role play* stimolati a distanza di 12 mesi da T1, dopo la prima lezione del secondo intervento educativo e T4 con 13 *role play* registrati un mese dopo la conclusione del secondo intervento educativo. A T1 i dati confermano il quadro già rilevato in Ferrari e Zanoni (2017), con le richieste introdotte in modo semplice e diretto, nella maggior parte dei casi senza essere – anche se richiesto dal contesto – accompagnate da atti di supporto o modulate con modificatori.

Dopo l'intervento didattico, i bambini migliorano rispetto a tutti e i parametri considerati, con un sostanziale progresso dopo il primo intervento didattico in terza tra T1 e T2 e un incremento ulteriore in quarta con il secondo percorso a T3 e a T4. L'analisi quantitativa mostra come nel tempo i bambini progrediscono nella capacità di variare la realizzazione delle loro richieste integrando diverse delle strategie su cui hanno avuto modo di riflettere in classe, combinando diversi modificatori o ampliando l'uso di atti di supporto. Questi primi risultati confermano l'idea che interventi anche relativamente brevi di *focus* pragmatico possono avere ricadute sulla qualità d'uso della lingua da parte dei bambini, con progressi che si mantengono nel tempo.

7. Conclusione

L'esperienza formativa, didattica e di ricerca descritta in queste pagine ha permesso di esplorare le potenzialità di percorsi didattici capaci di integrare grammatica e pragmatica nell'educazione linguistica. Dal punto di vista dei docenti, la partecipazione al progetto ha portato a osservare come sia possibile coinvolgere attivamente tutta la classe basando la riflessione linguistica sulla lingua parlata dagli allievi in contesti comunicativi quotidiani. Se per gli studenti più deboli le sperimentazioni hanno offerto l'occasione per riflettere sui propri usi e ampliare le proprie strategie comunicative – ad esempio variando le strategie di formulazione del nucleo dell'atto,

elaborando maggiormente attraverso l'uso di atti di supporto o modificatori, per i più bravi è stato possibile riflettere anche in modo sofisticato sugli usi linguistici e sui rapporti forma e funzione – si veda ad esempio la funzione dell'imperfetto o della persona del verbo rispetto alla mitigazione della forza illocutiva.

Il lavoro di analisi condotto poi con i docenti durante la formazione e con gli studenti nelle sperimentazioni ha rimesso al centro della lezione la lingua e i suoi usi. Gli insegnanti non solo hanno sviluppato competenze nell'analisi pragmatica del parlato, ma hanno soprattutto avuto la possibilità di mettersi in gioco nella costruzione di attività basate sull'osservazione degli usi linguistici dei bambini, piuttosto che sulle proprie intuizioni.

Dal punto di vista della ricerca, gli studi preliminari qui descritti, seppur con le limitazioni dovute alla dimensione dei corpora osservati, hanno permesso da un lato di evidenziare aspetti che richiedono ulteriori indagini – ad es. lo sviluppo nel tempo o la variazione delle ricadute didattiche nelle diverse classi –, dall'altro di mettere a punto e validare una serie di strumenti metodologici mirati a elicitar e analizzare produzioni e riflessioni metapragmatiche da parte di bambini della scuola primaria.

Riferimenti bibliografici

Achiba M., 2002, *Learning to request in a second language: A study of child interlanguage pragmatics*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Astington J.W., 1988, "Children's understanding of the speech act of promising", *Journal of Child Language*, 15, pp. 157-173.

Bardovi-Harlig K., 2012, "Pragmatics in second language acquisition", in S. Gass, e A. Mackey (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, New York, Routledge, pp. 147-163.

Bardovi-Harlig K., Mahan-Taylor R., 2003, *Teaching pragmatics*, Washington D.C., United States Department of State.

Bazzanella C., 2005, *Linguistica e pragmatica del linguaggio*, Roma / Bari, Laterza.

Bettoni C., 2006, *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Roma / Bari, Laterza.

Brown P., S. Levinson (1987) *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press.

Cameron-Faulkner T., 2014, "The development of speech acts", in D. Matthews (ed.) *Pragmatic Development in First Language Acquisition*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 37-52.

Cekaite A., 2012, "Child Pragmatic Development", in C.A. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Chichester, UK, Blackwell Publishing, pp. 1-7.

Duranti A., Ochs E., Schieffelin B., 2011, *Handbook of Language Socialization*, Chichester, UK, Wiley-Blackwell.

Ellis R., 1992, "Learning to communicate in the classroom: A study of two learners' requests", *Studies in Second Language Acquisition*, 14, pp. 1-23.

Ervin-Tripp S., Guo J., Lampert M., 1990, "Politeness and persuasion in children's control acts", *Journal of Pragmatics* 14, pp. 195-219.

Félix-Brasdefer, J.C., Cohen A. D., 2012, "Teaching Pragmatics in the Foreign Language Classroom: Grammar as a Communicative Resource", *Hispania* 95(4), pp. 650-669.

Félix-Brasdefer, J.C., Mugford G., 2017, "(Im)politeness: Learning and Teaching", in J. Culpeper, M. Haugh, D. Kádár. (eds.), *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness*, London, Palgrave Macmillan, pp. 489-516.

Ferrari S., 2016, "Oggi facciamo pragmatica: un percorso di formazione e ricerca-azione nella scuola primaria", *ItalianoLinguaDue* 8(2), pp. 270-280.

Ferrari S., 2019a, "Usare le parole per gestire situazioni di conflitto alla scuola primaria", *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 6 (1), pp. 56-73.

Ferrari S., 2019b, "Riflettere sulla (s)cortesia linguistica alla scuola primaria. Un percorso di formazione e sperimentazione educativa dedicato alla pragmatica linguistica", *Mediazioni*, 24 (1), pp. 1-26.

Ferrari S., 2021, *Oggi facciamo pragmatica. Guida alla costruzione di attività didattiche per la scuola primaria*, Le lavagne bianche delle Glottonaute 3, <https://www.glottonaute.it/materiali/oggi-facciamo-pragmatica/>

Ferrari S., Nuzzo E., Zanoni G., 2016, "Sviluppare le competenze pragmatiche in L2 in rete: problemi teorici e soluzioni pratiche nella progettazione dell'ambiente multimediale LIRA", in C. Cervini (a cura di), *Interdisciplinarietà e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*, Quaderni del CeSLiC - Centro di Studi Linguistico-Culturali, Bologna, pp. 5-20.

Ferrari S., Zanini R., 2019, "La pragmatica alla scuola primaria: tra ricerca e insegnamento. Un'osservazione longitudinale delle ricadute di una sperimentazione educativa", in E. Nuzzo I. Vedder (a cura di), *Lingua in contesto, la prospettiva pragmatica*, Milano, Officinaventuno, pp. 185-198.

Ferrari S., Zanoni G., 2017, "Fare pragmatica nella scuola primaria: uno studio esplorativo sulle richieste", in *Revista de Italianistica* 35, pp. 29-53.

Glaser K., 2018, Enhancing the role of pragmatics in primary English teacher training, *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 45 (2), pp. 119-131.

Ishihara N., Cohen A.D., 2010, *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture meet*, London, Longman.

Jeon E.H., Kaya T., 2006, "Effects of L2 instruction on interlanguage pragmatic development", in N. John e L. Ortega (eds.) *Synthesizing research on language learning and teaching*, Philadelphia, John Benjamins, pp. 165-211.

Kasper G., 2006, "Beyond repair: Conversation analysis as an approach to SLA", *AILA Review* 19, pp. 83-99.

Kasper G., Rose K., 1999, "Pragmatics and SLA", *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, pp. 81-104.

Kasper G., Rose K., 2002, *Pragmatic development in a second language*, Oxford, Blackwell.

Koike D., 2008, "A Grammar of L2 Pragmatics: Issues in Learning and Teaching", in S. Katz e J. Watzinger-Tharp (eds.), *Conceptions of L2 grammar: Theoretical approaches and their application in the L2 classroom*, Boston MA, Heinle, pp. 35-52.

Rose K., 2002, *Pragmatic development in a second language*, Oxford, UK, Blackwell.

Lee C., 2010, "An exploratory study of the interlanguage pragmatic comprehension of young learners of English", *Pragmatics*, 20 (3), pp. 343-373.

Liebling C., 1988, "Means to an end: children's knowledge of directives during the elementary school years", *Discourse Process*, 11 (1), pp. 79-99.

Matthews D., 2014, "Introduction: An overview of research on pragmatic development", in D. Matthews (ed.) *Pragmatic Development in First Language Acquisition*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 1-12.

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, 2012, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_in_fanzia_primo_ciclo.pdf

Ninio A., Snow C., 1996, *Pragmatic development*, Boulder CO, Westview Press.

Nuzzo E. (2007), *Imparare a fare cose con le parole: Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*, Perugia, Guerra.

Nuzzo E., Santoro E., 2017, "Apprendimento, insegnamento e uso di competenze pragmatiche in italiano L2/LS: la ricerca a partire dagli anni Duemila", *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 4(2), pp. 1-27.

O'Driscoll J., 2017, "Face and (Im)Politeness", in J. Culpeper, M. Haugh, D. Kádár. (eds.), *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness*, London, Palgrave Macmillan, pp. 89-119.

Portolés L., 2015, *Multilingualism and Very Young Learners. An Analysis of Pragmatic Awareness and Language Attitudes*, Berlin, Walter de Gruyter.

Rose K., 2000, "An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development", *Studies in Second Language Acquisition*, 22(1), pp. 27-67.

Rose K., 2005, "On the Effects of Instruction in Second Language Pragmatics", *System* 33, pp. 385-399.

Savić M., 2015, "Can I very please borrow it?": Request development in young Norwegian EFL learners", *Intercultural Pragmatics*, 12 (4), pp. 443-480.

Savić M., 2021, "Co-constructing metapragmatic understandings: How young EFL learners talk about making requests", *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 10 (2).

Savić M., Economidou-Kogetsidis M., Myrset A., 2021, "Young Greek Cypriot and Norwegian EFL learners: Pragmalinguistic development in request production", *Journal of Pragmatics*, 180, pp. 15-34.

Shauer G., 2019, *Teaching and Learning English in the Primary School. Interlanguage Pragmatics in the EFL Context*, Cham, Switzerland, Springer Nature Switzerland.

Shauer G., 2022, "Teaching L2 pragmatics to young learners. A review study", *Applied Pragmatics*, 4, 2, pp. 137-158.

Snow C.E., Pan B.A., Imbens-Bailey A., Herman, J. ,1996, "Learning how to say what one means: A longitudinal study of children's speech act use", *Social Development*, 5, pp. 56-84.

Takahashi S., 2010a, "Assessing learnability in second language pragmatics", in A. Trosborg (ed.) *Handbook of Pragmatics*, Berlin, Mouton de Gruyter, pp. 391-421.

Takahashi S., 2010b, "The effect of pragmatic instruction on speech act performance", in A. Martínez-Flor e E. Usó-Juan (eds.), *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues*, Amsterdam e Philadelphia, John Benjamins, pp. 127-142.

Taguchi N., (ed.) 2019, *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*, New York / London, Taylor & Francis.

Taguchi N., Roever C., 2017, *Second Language Pragmatics*, New York, Oxford University Press.

Thompson L., 1997, *Children Talking. The Acquisition of Pragmatic Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.

Veneziano E., 2010, "Conversation in language development and use: An introduction", *First Language*, 30 (3-4), pp. 241-249.

Winner E., Leekam S., 1991, "Distinguishing irony from deception: Understanding the speaker's second order intention", *British Journal of Developmental Psychology*, 9, pp. 257-270.

Zufferey S., 2015, *Acquiring Pragmatics. Social and Cognitive Perspectives*, London, Routledge.

Zufferey S., 2016, "Pragmatic acquisition", in J.-O Östman, J. Verschueren (eds.), *Handbook of Pragmatics*, Amsterdam, John Benjamins.