

EL.LE

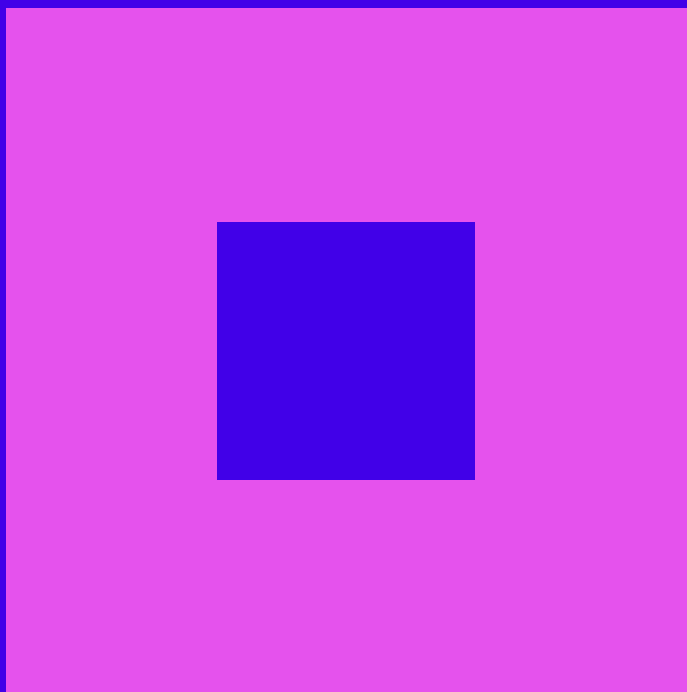
Educazione Linguistica.
Language Education

e-ISSN 2280-6792

Vol. 11 – Num. 1
Marzo 2022



Edizioni
Ca' Foscari



e-ISSN 2280-6792

EL.LE

Educazione Linguistica.
Language Education

Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press

Fondazione Università Ca' Foscari

Dorsoduro 3246, 30123 Venezia

URL <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/>

EL.LE.

Educazione linguistica. Language Education

Rivista quadrimestrale

Comitato scientifico Simona Bartoli Kucher (Universität Graz, Österreich) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, España) Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Enrico Cecconi (University of Bath, UK) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Diego Cortes (California State University, Long Beach, USA) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Radica Nikodinovska (Methodius University, Skopje, Makedonija) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Yashina (Moscow Business University, Russia) Nives Zudič (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

Comitato di redazione Paolo Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università di Parma, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Rita Scotti (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Enrico Serena (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland) Antonio Ventouris (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

Revisori Dalia Abdullah (Ain Shams University, Cairo, Egypt) Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Elena Ballarin (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Mirela Boncea (West University of Timisoara, Romania) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Veronique Castellotti (Université «François-Rabelais», Tours, France) Stefania Cavagnoli (Università degli Studi Roma «Tor Vergata», Italia) Paola Celentin (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Daria Coppola (Università per Stranieri di Perugia, Italia) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino, Italia) Michele Daloso (Università degli Studi di Parma, Italia) Mariapia D'Angelo (Università «G. d'Annunzio» Chieti-Pescara, Italia) Maddalena de Carlo (Università di Cassino, Italia) Paolo Della Putta (Università del Piemonte Orientale, Italia) Anna de Marco (Università della Calabria, Italia) Vesna Deželjin (University of Zagreb, Croatia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Emilia Di Martino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Alessandro Falcinelli (Università Roma Tre, Italia) Giuliana Fiorentino (Università degli Studi del Molise, Italia) Francesca Gallina (Università di Pisa, Italia) Roberta Grassi (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Giulia Grosso (Università per Stranieri di Siena, Italia) Amina Hachoulf (Badji Mokhtar University, Annaba, Algeria) Elisabetta Jafrancesco (Università degli Studi di Firenze, Italia) Zorana Kovacevic (University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina) Matteo La Grassa (Università per Stranieri di Siena, Italia) Terry Lamb (University of Westminster, London, UK) Maslina Ljubicic (University of Zagreb, Croatia) Ivan Lombardi (University of Fukui, Japan) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Cecilia Luise (Università degli Studi di Udine, Italia) Sabrina Machetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Sandra Mardešić (University of Zagreb, Croatia) Carla Marello (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Giuseppe Maugeri (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Darja Mertelj (University of Ljubljana, Slovenia) Nikita Mihaljevic (University of Split, Croatia) Eliana Moscarda Mirković (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada) Johanna Monti (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paolo Nitti (Università degli Studi dell'Insubria, Italia) Alberta Novello (Università degli Studi di Padova, Italia) Cristina Onesti (Università degli Studi di Torino, Italia) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Mariagrazia Palumbo (Università della Calabria, Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Rosa Pugliese (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Simonetta Puleio (Universität Stuttgart, Deutschland) Fabio Ripamonti (University of South Bohemia in České Budějovice, Czech Republic) Fabiana Rosi (Università degli Studi di Trento, Italia) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Camilla Spaliviero (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Antonio Tagliatela (Università degli Studi della Tuscia, Viterbo, Italia) Giulia Tardi (Università degli Studi di Firenze, Italia) Valeria Tonioli (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Victoriya Trubnikova (Università degli Studi di Padova, Italia) Ada Valentini (Università degli Studi di Bergamo, Italia)

Direttore responsabile Paolo Balboni

Redazione | Head office Università Ca' Foscari Venezia | Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati | Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue | Ca' Bembo | Dorsoduro 1075 - 30123 Venezia, Italia | elle@unive.it

Editore Edizioni Ca' Foscari | Fondazione Università Ca' Foscari | Dorsoduro 3246, 30123 Venezia, Italia | ecf@unive.it

© 2022 Università Ca' Foscari Venezia

© 2022 Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press per la presente edizione



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press: tutti i saggi pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima sotto la responsabilità del Comitato scientifico della rivista. La valutazione è stata condotta in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari. **Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press:** all articles published in this issue have received a favourable opinion by subject-matter experts, through an anonymous peer review process under the responsibility of the Scientific Committee of the journal. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari.

Sommario

Bibliografia di Linguistica Educativa in Italia - BLEI

Aggiornamento 2021

Paolo Balboni 5

Il rapporto tra livello di difficoltà e livello di conoscenza della lingua nei testi delle prove di comprensione scritta della lingua italiana

Antonio Venturis 35

Why are Variation and English as a Lingua Franca Important Tools within the EFL Class?

Viviana Gallo 53

Scrivere in italiano L2

Uno studio sui movimenti referenziali e sui meccanismi di coesione in testi descrittivi e narrativi

Fabiana Cupido 65

A aprendizagem funcional de construções imperativas em Português Língua Estrangeira

A didatização de materiais autênticos injuntivos

Maria Antonietta Rossi 87

Foreign Language Motivation in Distance Learning

A Study on Academic FL Online Activities During the COVID-19 Outbreak in Italy

Michela Gronchi 103



Bibliografia di Linguistica Educativa in Italia – BLEI Aggiornamento 2021

Paolo Balboni

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract This bibliography, edited by the Research Center in Language Education of Ca' Foscari University of Venice with the patronage of the Society for Didactics of Languages and Educational Linguistics (DILLE), collects the studies of educational linguistics published in 2021 in Italy or by Italian scholars around the world. The complete online version, which has been regularly updated since 1960, is available at <https://www.unive.it/pag/16976> and <http://www.societadille.it>.

Parte I: 1960-1999

Parte II: 2000-2010

Parte III: 2011-2020

Questo repertorio è un work in progress in continua integrazione e correzione. Segnalare le necessità di intervento a balboni@unive.it.

Criteri di selezione e di organizzazione della bibliografia

Si raccolgono in questa bibliografia monografie, saggi, articoli relativi all'educazione linguistica (italiano, lingue seconde, etniche, straniere e classiche), con queste limitazioni:

- inseriamo studi di riflessione scientifica; non sono inserite relazioni su esperienze didattiche locali, 'buone pratiche', brevi riflessioni 'giornalistiche' più che scientifiche;
- inseriamo gli studi di 'glottodidattica / linguistica educativa' e quelli a cavallo tra educazione linguistica e linguistica generale, psico-, socio-, pragma-, etno-linguistica, se orientati verso l'educazione linguistica, nonché quelli sulla componente linguistica dell'educazione letteraria, che è condotta dallo stesso docente che insegna italiano o lingue classiche e straniere; nella prospettiva dell'approccio



Edizioni
Ca' Foscari

Submitted
Published

2022-03-01
2022-03-22

Open access

© 2022 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Balboni, P. (2022). "Bibliografia di Linguistica Educativa in Italia – BLEI. Aggiornamento 2021". *EL.LE*, 11(1), 5-34.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2022/01/001

- comunicativo inseriamo gli studi sulla dimensione (inter)culturale (ma non quelli di *pedagogia* interculturale);
- c. sono inclusi saggi in italiano e in altre lingue straniere purché prodotti da autori italiani o da studiosi stranieri che operano in Italia;
 - d. poniamo anche un limite minimo di 4-5 pagine per le riviste di glottodidattica di grande formato, 6-7 per le riviste di glottodidattica e i volumi di formato medio;
 - e. se un numero di una rivista non è segnalato, significa che nessuno degli articoli ivi contenuti rientrava nei parametri visti sopra; se invece il numero è marcato da un asterisco, significa che è risultato impossibile reperirlo e schedarlo;
 - f. quale che sia l'ordine con cui i nomi compaiono in frontespizio, BLEI segue l'ordine alfabetico degli autori; negli indici, i titoli sono in ordine alfabetico.

Le difformità di stile in alcune voci sono dovute a informazioni incomplete inviate dagli autori e che non è stato possibile integrare in fase di redazione della BLEI 2021.

Monografie

- Abbatichio, R. (2021). *Una lingua fuorisede. Diffusione, insegnamento e strategie 'di sopravvivenza' dell'italiano lingua straniera*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Barone, L.; Di Sabato, B.; Manzillo, M. (2021). *L'educazione linguistica e letteraria. Un approccio integrato*. Novara: UTET Università.
- Bellinzona, M. (2021). *Linguistic Landscape. Panorami urbani e scolastici nel XXI secolo*. Milano: Franco Angeli.
- Benucci, A.; Grosso, G.I.; Monaci, V. (2021). *Linguistica Educativa e contesti migratori*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-570-4>.
- Benucci, A.; Grosso, G.I. (2021). *Mediazione linguistico-culturale e didattica inclusiva*. Torino: Utet Università.
- Benucci, A. et al. (2021). *Didattica inclusiva e azioni educative in contesti di vulnerabilità*. Roma: Aracne.
- Borghetti, C.; Pallotti, G.; Rosi, F. (2021). *Insegnare a scrivere nella scuola primaria. Il progetto Osservare l'interlingua*. Bologna: Caissa. <https://www.caissa.it/357-insegnare-a-scrivere-nella-scuola-primaria-il-progetto-osservare-l-interlingua-9788867291021.html>.
- Cavagnoli, S.; Passarella, M. (2021). *Crescere nel plurilinguismo*. Milano: Franco Angeli.
- Danesi, M. (2021). *Puzzles and Games in Second Language Teaching. A Bimodal Perspective*. Padova: libreriauniversitaria.it.
- Gallina, F. (2021). *Italiano lingua di contatto e didattica plurilingue*. Firenze: Cesati.
- Giunchi, P.; Roccaforte, M. (2021). *La Grammatica tra acquisizione e apprendimento*. Roma: Carocci.
- Lavinio, C. (2021). *Testi a scuola. Tra lingua e letteratura*. Cesati: Firenze.
- Mardešić, S.; Lütze-Miculini, M. (2021). *Talijansko – hrvatski rječnik školskoga jezika. Priručnik za studente i nastavnike talijanskoga jezika I. svezak / Dizionario croato-italiano del linguaggio scolastico. Manuale per studenti e insegnanti d'italiano*, vol. 1. Zagabria: HFD.
- Maugeri, G. (2021). *L'insegnamento dell'italiano a stranieri. Alcune coordinate di riferimento per gli anni Venti*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-523-0>.
- Maugeri, G.; Serragiotto, G. (2021). *L'insegnamento della lingua italiana in Giappone. Uno studio di caso sul Kansai*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-525-4>.
- Monami, E. (2021). *Correggere l'errore nella classe di italiano L2*. Roma: Edilingua.
- Peppoloni, D. (2021). *Per una didattica digitale delle lingue*. Milano: Mondadori Università.
- Siebetcheu, R. (2021). *Diffusione e didattica dell'italiano in Africa. Dal periodo coloniale agli scenari futuri*. Pisa: Pacini.
- Villarini, A. (2021). *Didattica delle lingue straniere*. Bologna: il Mulino.

Curatele

- Banfi, E.; Diadori, P.; Ferrari, A. (a cura di) (2021). *Didattica della punteggiatura italiana a apprendenti giapponesi, coreani, vietnamiti, cinesi e arabi*. Siena: Edizioni Università per Stranieri di Siena. https://dadr.unistras.it/1/190/539/Didattica_della_punteggiatura_italiana_a_apprendenti_giapponesi_coreani_vietnamiti_cinesi_e_arabi.htm. Include, di edulinguistica:
- Abdelsayed, I. Insegnare la punteggiatura italiana a studenti arabi, 273-293.
Bich, N.P. Insegnare la punteggiatura italiana a studenti vietnamiti, 239-253.
Diadori, P. La punteggiatura italiana in prospettiva contrastiva: questioni acquisizionali fra comprensione e produzione scritta, 181-200.
Li, S.; Jung, I. Insegnare la punteggiatura italiana a studenti coreani, 217-238.
Maruta, M.; Peruzzi, P. Insegnare la punteggiatura italiana a studenti giapponesi, 201-216.
Scibetta, A.; Ni, Y. Insegnare la punteggiatura italiana a studenti cinesi, 253-272.
- Bardière, Y.; Cervini, C.; Masperi, M. (2021). «Evaluation des acquisitions langagières: du formatif au certificatif». *mediAzioni*, 32. <https://mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no-32-2021.html>.
- Ballarin, E.; Nitti, P. La valutazione dei testi in prospettiva linguistico-testuale. Una proposta operativa per la didattica dell'italiano rivolta all'alfabettizzazione e all'italiano accademico.
- Bardière, Y. Artifice et réalisme des tests de langues. Application du principe d'immersion mimétique au CLES B2.
- Bardière, Y.; Cervini, C.; Masperi, M. Évaluation des acquisitions langagières: du formatif au certificatif.
- Biagiotti, T.; Cervini, C.; Masperi, M. Tracciare la competenza linguistica in italiano L2: cosa ci rivela SELF in Comprensione Orale.
- Brault, V.; Coulange, S.; Letué, F.; Jouannaud, M.P.; Martinez, M.J.; Perret, A.C. Comment former des groupes d'étudiants homogènes à partir des résultats de SELF? Présentation d'un outil d'aide à la décision pour la création de groupes.
- Cardinaletti, A. On accessible language testing for students with disabilities.
- Felce, C. Organisation du discours et 'repackaging' informationnel dans les interactions en L2: des pistes pour l'évaluation de la compétence interactionnelle.
- Gianninoto, M. Chen, Y.Z. Le DCL (Diplôme de compétence en langue) de chinois et la certification des compétences langagières pour le CLE (chinois langue étrangère): retour sur expérience et perspectives.
- Higashi, T.; Shiota, C. Activités cognitives et stratégies des apprenants face aux tâches d'«Expression écrite courte» de SELF japonais: étude à travers le Think Aloud Protocol.
- Manoïlov, P. Quels critères retenir pour l'évaluation de la dimension pragmatique des interactions orales en anglais langue étrangère?
- McNamara, T. Fairness, justice and language assessment.
- Nasimi, A.; Peri, G.; Gelo, A.; Machetti, S.; Masillo, P. La valutazione linguistica in contesto plurilingue: quali scenari per la valutazione certificatoria?

- Purpura, J.E. A Rationale for Using a Scenario-Based Assessment to Measure Competency-Based, Situated Second and Foreign Language Proficiency.
- Tardieu, C. Un sujet CLES conçu pour le niveau B2 peut-il permettre de valider un niveau B1?
- Yan, R.; Zhang, Y.; Gianninoto, M.R. L'évaluation de la compétence lexicale en chinois langue étrangère: le dispositif SELF (Système d'Évaluation en Langues à visée Formative).
- Casadei, A. et al. (a cura di) (2021). *Letteratura e Scienze*. Roma: ADI. Contiene una sezione: Ballarin, E.; Nitti, P.; Troncarelli, D. (a cura di). L'italiano per la comunicazione accademica e scientifica. I contesti, le caratteristiche e le sfide. <https://www.italianisti.it/pubblicazioni/atti-di-congresso/letteratura-e-scienze>.
- Ballarin, E. Il testo espositivo informativo tra comunicazione accademica e microlingue.
- Fazzari, G. Microlingua scientifico-professionale: il clima e l'ambiente. Riflessioni su una sperimentazione in italiano L2.
- Nitti, P. L'analisi del testo accademico. Una sperimentazione di linguistica testuale applicata alla didattica dell'italiano.
- Troncarelli, D. Scrittura accademica in Italiano L2: strategie di insegnamento e apprendimento per la stesura del testo espositivo.
- Caruana, S. et al. (a cura di) (2021). *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-501-8>. Include, di argomento edulinguistico:
- Andorno, C.; Sordella, S. Promuovere un'educazione plurilingue parlando a casa di cose di scuola: esiti da una ricerca-azione.
- Angelini, E. Implicazioni psicoaffettive e socioculturali nell'insegnamento della L2 a richiedenti asilo.
- Baldo, G. Finalizzare le occasioni: l'uso delle interviste nella didattica dell'italiano ai calciatori stranieri.
- Bellinzona, M.; Trotta, G. I progetti SPRAR attraverso la lente del Linguistic Landscape: uno studio di casi.
- Benucci, A.; Grosso, G.I. Aspetti interculturali nella comunicazione medico-paziente. IL punto di vista del personale sanitario e dei pazienti.
- Casani, E. Strategie di studenti universitari nell'apprendimento delle lingue. Verso un modello transculturale di competenza strategica.
- Coppola, D.; Moretti, R.; Salvati, L. L'apprendimento linguistico cooperativo in contesti plurilingui: strategie dell'apprendente e dell'insegnante.
- Cucinotta, G. Motivare a motivare: strategie motivazionali per gli alunni di lingua straniera nella secondaria di 1° grado.
- Da Pra, L.M.G. Mobile learning: esempi di buona pratica basata sull'uso dello smartphone in classe.
- De Marco, A. Ruolo del transfer e strategie di rifiuto in apprendenti ispanofoni di italiano L2: uno studio esplorativo.
- Della Putta, P. Caratteristiche ed esiti di un corso di formazione per insegnanti volontari di italiano L2. Suggerimenti per favorire lo sviluppo di prassi didattiche efficaci.

-
- Fazzi, F. 'Migrare' la classe: i musei come spazi innovativi di apprendimento linguistico e interculturale.
- Gallina, F. Le parole delle politiche linguistiche dell'Unione Europea: spunti per un'analisi lessicale.
- Garofolin, B.; Santipolo, M. Potenziare la lingua dello studio per gli allievi di origine straniera. Il Service Po.Li.S. del Rotary Club di Rovigo.
- Giuliano, P.; Musto, S. Contatto linguistico e influenza translinguistica: un'indagine in una scuola internazionale a Napoli.
- Huszthy, A. Il modello CLIL in contesto scolastico ungherese.
- Luise, M.C. Verso un modello glottogeragogico: lo scaffolding cognitivo-emozionale.
- Marchisio, M.; Marengo, C.; Pulvirenti, M. Esplorare (con) i Dizionari Digitali e trasferire competenze di consultazione.
- Marengo, C.; Onesti, C. Trovare le parole. I risultati di un sondaggio online tra studenti delle scuole secondarie italiane.
- Martari, Y. La lingua letteraria di non nativi in un itinerario didattico multimodale. Cosa resta della formazione nella pratica di insegnamento?
- Mayr, G. Paesaggi linguistici e scrittura plurilingue: un'analisi di testi plurilingui di allievi/e delle scuole secondarie di secondo grado.
- Monaci, V. L'italiano con i graffiti. Patrimonio artistico-culturale: percorso per l'italiano L2.
- No vello, A. Insegnamento linguistico e plusdotazione: le caratteristiche dell'apprendente.
- Novello, A. Un percorso di accostamento precoce al bilinguismo in ambito formativo: il modello e gli strumenti utilizzati.
- Palumbo, M. La commutazione di codice nel parlato dell'insegnante di inglese come lingua straniera. Uno studio di caso.
- Paone, E. 'Yo arrabbiata perché la cucina è sporca e niente caffè'. Aggressività e cortesia percepita nelle proteste di apprendenti di italiano L2.
- Pavan, E.; Gesuato, S. I futuri insegnanti d'inglese alla scuola primaria. Un'indagine sulla percezione delle competenze.
- Piangerelli, E. Il translanguaging in un compito di scrittura collaborativa fra studenti universitari plurilingui.
- Rasom, O.; Atz, E. "...é chësta mat y mot gioca ein palla" (I bambini giocano a palla). Dinamiche di apprendimento in contesti multilingue.
- Siebetcheu, R. Le politiche linguistiche nell'Unione africana.
- Sisti, F. Quale scelta per una politica linguistica universitaria multilingue?
- Spaliviero, C. Insegnare letteratura in prospettiva interculturale nella classe multilingue. La proposta di un approccio.
- Tonioli, V. Educazione linguistica e disturbi della comunicazione in bambini di origine bangladesi. Uno studio di caso e alcune implicazioni glottodidattiche.
- Verdigi, M. Le politiche linguistiche europee e l'educazione plurilingue: un caso nella realtà scolastica.
- Vernetto, G. Competenze linguistiche e competenze plurilingui: quali strumenti per la valutazione e la valorizzazione?
- Cella, R.; De Santis, C.; Setti, R. (a cura di) (2021). *Per una didattica della parola*. Firenze: Cesati. Include:
- Cella, R. Nozioni minime di storia della lingua e della grammatica italiana per insegnanti di scuola primaria, 103-17.
-

- Chiantera, A. Insegnare a insegnare la lingua, 15-21.
De Santis, C. Orientarsi nella bibliografia. Educazione linguistica e didattica dell'italiano per la scuola dell'infanzia e primaria, 119-133.
Lavinio, C. Biglietto di andata e ritorno tra lingua e letteratura, 23-40.
Lo Duca, M.G. Riflettere sulla lingua nella scuola primaria. Le domande dell'insegnante, 41-59.
Sardo, R. Tv, web e formazione delle competenze linguistiche. Analisi e proposte per i nativi digitali, 61-88.
Setti, R. Insegnare linguistica italiana al corso di Scienze della formazione primaria. Tra priorità e sofferte rinunce, 89-102.
- Coccia, B. et al. (a cura di) (2021). *Italiano2020: lingua del mondo globale. Le rose che non colsi...* Roma: Apes.
- Barni, M. Percezioni e indicazioni per la politica linguistica, 386-403.
Brusco, S. Le parole son desideri (soprattutto, se italiane), 330-347.
Coccia, B. Abitare lo spazio linguistico italiano nel mondo, 9-20.
Barni, M. et al. Note propositive. Per una strategia di rilancio dell'italiano nel mondo, 405-409.
De Renzo, F. Le dinamiche in atto nell'italiano all'estero tra vecchie e nuove migrazioni, 135-150.
De Renzo, F. L'attrazione dell'italiano, 298-301.
Ferrerri, S. Il mareggiare delle lingue nello spazio linguistico globale, 89-107.
Ferrerri, S. Cultura e lavoro, 285-297.
La Grassa, M. Metodologia e strumenti, 63-82.
La Grassa, M. Contesti di apprendimento e pubblici dell'italiano all'estero, 212-228.
La Grassa, M. Rete, glottotecnologie e didattica online per l'italiano all'estero, 238-258.
Masillo, P. Formazione dei docenti e materiali didattici, 229-237.
Masillo, P. Le certificazioni, 259-281.
Masillo, P. Le motivazioni dello studio della lingua italiana, 373-385.
Siebetcheu, S. Lo spazio linguistico italiano: la variabilità esterna, 118-132.
Siebetcheu, R. L'italiano e le vecchie emigrazioni, 151-168.
Siebetcheu, R. Decrescita, stagnazione, sviluppo per aree, 354-372.
Sotgiu, M.L. Lo spazio linguistico italiano: la variabilità interna, 108-117.
Sotgiu, M.L. La nuova emigrazione italiana all'estero e l'italiano, 169-179.
Tesei, A. Lingua italiana, mondo del lavoro e Made in Italy, 302-329.
Villarini, A. Il sistema formativo per l'italiano L2: il quadro generale, 183-211.
Vedovelli, M. L'oggetto e le ipotesi di ricerca: una sfida da crisi a crisi, 23-62.
Vedovelli, M. Decrescita, stagnazione, sviluppo. Per una politica linguistica, 351-353.
- Conti, S.; Romagnoli, C. (a cura di) (2021). *La lingua cinese in Italia. Studi su didattica e acquisizione*. Roma: Roma TrE-Press.
- Cuzzolin, P.; Grassi, R.; Valentini, A.; Spreafico, L. (a cura di) (2021). *Scritti scelti di Giuliano Bernini*. Bergamo: AisBerg. Include, di interesse glottodidattico: Le preposizioni nell'italiano lingua seconda, 27-53.
Questioni di fonologia nell'italiano lingua seconda, 55-64.
Strategie di costruzione dei paradigmi verbali in lingua seconda, 65-77.

La seconda volta. La (ri)costituzione di categorie linguistiche nell'acquisizione di L2, 125-150.

La linguistica acquisizionale e l'insegnamento delle lingue, 151-165.

Il plurilinguismo emergente nell'istruzione superiore italiana, 215-224.

Dalla fonetica alla fonologia e alla morfologia: la varietà iniziale di polacco L2 del progetto VILLA, 239-253.

La trascrizione di parlato L2: osservazioni metodologiche, 255-272.

Daloiso, M.; Mezzadri, M. (a cura di) (2021). *Educazione linguistica inclusiva*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-477-6>. Include, di interesse edulinguistico:

Benucci, A. Translanguaging, intercomprensione e didattica inclusiva in contesti 'svantaggiati', 27-38.

Bonvino, E.; Fiorenza, E. Inclusione, valutazione e plurilinguismo: concetti inconciliabili?, 39-54.

D'Annunzio, B.; Daloiso, M. La rappresentazione delle diversità nei materiali glottodidattici Un'indagine comparativa sui manuali di inglese americano e d'italiano per stranieri, 125-140.

Daloiso, M. Linguistica Educativa e bisogni speciali Origini e stato dell'arte della ricerca italiana, 55-66.

Desideri, P. La prospettiva glottodidattica del Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti, 279-290.

Di Sabato, B. And this is the end of the story: raccontare per includere, 141-156.

Ferrari, S.; Pallotti, G. Dalla ricerca alla didattica. Percorsi per un'educazione linguistica inclusiva, 223-234.

Garibald, C. Enneagramma e sviluppo delle soft skills Un supporto per una didattica inclusiva?, 157-174.

Graziano, E.; Romito, L. Uno strumento per comprendere le difficoltà di apprendimento degli alunni stranieri, 213-222.

Luise, C.; Tardi, G. Il PEL in chiave inclusiva Biografie linguistiche in Rete, 185-198.

Mayr, G. Il task plurilingue: uno strumento didattico per la promozione dell'apprendimento interculturale e di inclusione sociale, 199-212.

Mezzadri, M.; Tonelli, G. Formare gli insegnanti all'inclusione, 95-106.

Novello, A. La progettazione inclusiva per gli studenti gifted nella classe di lingua, 291-300.

Peppoloni, D. Pratiche di mediazione non professionale degli studenti stranieri immigrati di prima o seconda generazione nel sistema scolastico italiano, 235-254.

Ravicchio, F.; Torsani, S. Dispositivi mobili per un'educazione linguistica inclusiva App e italiano L2 per migranti, 253-264.

Roccaforte, M. Imparare guardando, insegnare mostrando Peculiarità e limiti nella didattica di una lingua non vocale e non scritta Maria Roccaforte, 301-313

Santipolo, M. Per un sillabo linguistico inclusivo Come superare il Deficit comunicativo extra- e paralinguistico, 81-93.

Sisti, F. L'Enneagramma: uno strumento inclusivo di indagine per il docente di lingue straniere, 175-184.

- Solerti, P. Educazione linguistica inclusiva e Language Teacher Cognition, Proposta di uno strumento di indagine e alcuni dati da un'indagine in Lombardia, 107-123.
- Trubnikova, V. La competenza pragmatica come strumento inclusivo. Uno studio di caso con bambini stranieri di prima e di seconda generazione, 265-276.
- D'Angelo, M.; Ožbot, M. (a cura di) (2021). *Lingue, testi e discorsi. Studi in onore di Paola Desideri*. Firenze: Cesati. Include, di interesse glottodidattico: Balboni, P.E. La necessità di un'evoluzione nei modelli di formazione degli insegnanti di educazione linguistica, 239-251.
- Cambiaghi, B. Dalla proto-glottodidattica alla glottodidattica affermata, 221-225.
- Caruana, S.; Santipolo, M. In touch with reality or wishful thinking? Reflections on language policies and planning in multilingual contexts, 135-154.
- Coonan, C.M. Language education of teachers: the impact of CLIL, 305-317.
- Coppola, D. L'educazione linguistica oggi: problemi aperti, nuove istanze e buone pratiche, 239-251.
- D'Angelo, M. Discorso accademico-disciplinare in prospettiva glottodidattica: una proposta multilingue *corpus based* per il linguaggio dell'architettura e delle costruzioni, 347-361.
- Daloiso, M.; Mezzadri, M. Valutare l'impatto della conoscenza di base e della sua categorizzazione sulla comprensione, 287-302.
- De Marco, A. "That tone says Why am I wasting my breath on you": emozioni, prosodia e (s)cortesia linguistica, 87-102.
- Di Sabato, B.; Perri, A. "The sex of my guitar". La traduzione come strumento didattico per favorire la consapevolezza della categoria di genere grammaticale, 173-190.
- Mazzotta, P. La sociolinguistica di Hymes e il concetto di competenza comunicativa, 227-237.
- Mollica, A. Motivating Language Students with Recreational Linguistics, 263-286.
- Serragiotto, G. CLIL, microlingue, EMI, 319-327.
- Sisti, F. Venti anni di studi CLIL: la parola a studenti e docenti universitari, 329-346.
- De Santis, C.; Martari, Y.; Viale, M. (a cura di) (2021). «Una complessa eredità: ricordando Fabrizio Frasnedi (1944-2015)», sezione monografica in *Italiano LinguaDue*, 13(1). <https://doi.org/10.13130/2037-3597/1>. Include, di interesse edulinguistico:
- Catino, M.R. La poesia: una forma tra lingua e pensiero. un laboratorio per la scuola primaria e secondaria di primo grado, 475-484.
- Martari, Y. 'La grammatica del sorriso': un contributo alla didattica della lingua nell'approccio umanistico-affettivo, 460-469.
- Viale, M. 'Dobbiamo insegnare l'agilità': terremoti linguistici vecchi e nuovi nella riflessione di Fabrizio Frasnedi, 470-474.
- Diadori, P.; Gennai, C.; Monami, E. (a cura di) (2021). *La Nuova DITALS Risponde 3*. Roma: Edilingua.

-
- Di Sabato, B.; Hughes, B. (eds) (2022). *Multilingual Perspectives from Europe and Beyond on Language Policy and Practice*. London; New York: Routledge. Include, di interesse edulinguistico:
- Di Sabato, B.; Hughes, B. Part One: Ouverture. Multilingual Perspectives from Europe and Beyond: Picking Up the Threads.
- Creese, A.; Blackledge, A. Teaching Language in the Library: A Translanguaging Pedagogy in the City.
- Kırkgöz, Y.; Küçük, C. Investigating Translanguaging Practices in an English Medium Higher Education Context in Turkey: A Case of Two Lecturers.
- Kroll, J.F.; Lamar Prieto, C.; Dussias, P.E. Making a Case for Language Study in the Us: When the Social Contexts and Cognitive Consequences of Bilingualism Align.
- Macaro, E. Learner Strategies in English Medium Instruction Context.
- Perri, A. 'Small Rights for Little Homes?' Minority Languages in Europe Between Policies and Ideologies.
- Rose, H.; Sahan, K. Translanguaging or Code-Switching? Re-Examining the Functions of Language in EMI Classrooms.
- Tomasi, L. 'Diverse lingue orribili favelle'. European Institutions and the Babel of Languages.
- Favilla, M.; Machetti, S. (a cura di) (2021). *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*. Milano: Officinaventuno. http://www.aitla.it/images/pdf/eBookAITLA_13.pdf. Include, di interesse edulinguistico:
- Cummins, J. Il multilinguismo in classe: l'evoluzione dei presupposti teorici e pedagogici negli ultimi 50 anni, 292-308.
- Della Putta, P. Acquisire il contatto: dialetto, italiano regionale e italiano standard nel repertorio di cittadine ucrainofone residenti a Napoli, 155-170
- Guidoni, R.; Savona, P.; Siebetchu, R. L'italiano e le altre lingue. Un'indagine nelle città di Monterotondo, Mentana e Fonte Nuova, 255-274.
- Lombardi, G. La leggibilità dei testi istituzionali italiani destinati agli stranieri, 199-214
- Masillo, P. et al. L'italiano nelle scuole di lingua tedesca: un progetto per la rilevazione delle competenze linguistiche degli studenti nella provincia autonoma di Bolzano, 215-238.
- Varcasia, C. Gestire un esame in italiano, inglese e tedesco: strategie di riparazione a confronto, 275-291.
- Vettori, C.; Abel, A. La scuola come unico contesto di apprendimento della seconda lingua? Il caso dell'Alto Adige, 239-255.
- Fiorentino, G. et al. (2021). «Alfabetizzazione come pratica di cittadinanza: teorie. Modelli e didattica inclusiva», numero speciale di *Lingue e linguaggi*, 41. <http://siba-ese.unisalento.it/index.php/lingueLinguaggi/issue/view/1789>. Include, di interesse edulinguistico:
- De Meo, A.; Maffia, M. Oltre 'no buono'. L'espressione di gusti e preferenze nella scrittura in italiano L2 di apprendenti vulnerabili.
- Fiorentini, I.; Gianollo, C. L'alfabetizzazione nella classe plurilingue. Un'indagine a Bologna.
- Fiorentino, G. Alfabetizzazione e literacy.
- Gentile, M.; Bertini Malgarini, P. Inclusive education and migrant pupils: interpersonal effects of cooperative goal structures.
-

- Gilardoni, S. Insegnare italiano L2 ad adulti migranti di livello pre A1. Un'indagine sul territorio lombardo.
- Rapetti, F. L'alfabeto con meno parabaleni. Una proposta per un'educazione alla letto-scrittura in italiano L2 con giovani e adulti scarsamente o non alfabetizzati nella L1 e scarsamente o non scolarizzati.
- Sciumbata, F.C. Dal plain language all'easy-to-read per lettori con disabilità intellettive: oltre la semplificazione.
- Sergio, G. Lingue speciali e L2: un percorso didattico attraverso Lo stivale di moda.
- Siebetcheu, R. Alfabetizzazione e educazione linguistica in Africa. Tra precarietà e creatività linguistica.
- Sobrero, A.A. Scuola e alfabetizzazione in Italia. Caratteri e limiti di una correlazione spuria.
- Tavosanis, M. Alfabetizzazione digitale, scrittura enciclopedica ed educazione linguistica democratica.
- Vellutino, D. Insegnare gli usi dell'italiano istituzionale per la comunicazione pubblica.
- Vetruccio, R. Il muro della lingua. Stranieri residenti e apprendimento dell'italiano avanzato a Perugia.
- Welisch, A.; Asta, A. La media literacy come supporto all'apprendimento della lingua.
- Garulli, V.; Pasetti, L.; Viale, M. (a cura di) (2021). *Disturbi specifici dell'apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione*. Bologna: Bononia University Press. https://buonline.com/az13zg/uploads/woocommerce_uploads/d-1-829-viale-garulli-pasetti-disturbi-specifici-apprendimento-vol3-interno-1-1_compressed_compressed.pdf. Include:
- Batisti, R.; Garulli, V.; Pasetti, L. Esperienze di didattica inclusiva delle lingue classiche, 139-140.
- Busi, F. Un e-book dantesco tra scrittura e oralità in classi con studenti con DSA, 39-48.
- Cappa, C.; Ferro, M.; Giulivi, S. Valutare l'efficienza di lettura in classe, fra ecologia e tecnologie, 49-70.
- Daloiso, M. Oltre le didattiche delle lingue: riferimenti teorici e principi evidence-based per costruire un'educazione linguistica inclusiva, pp-9-26.
- Garulli, V.; Pasetti, L.; Viale, M. L'incontro tra scuola e università per la didattica inclusiva nel progetto DISPEL 7, 5-9.
- Imbrogno, G. L'eredità di una grande maestra: ispirazioni montessoriane per la didattica del greco antico rivolta a studenti con DSA, 197-203.
- Leondini, S. Tradurre o non tradurre? Un'esperienza di utilizzo del Blocco appunti di TEAMS, 161-176.
- Martinelli, E. Prove di lettura ad alta voce: la dimensione del lettore e la dimensione del testo, 71-112.
- Notarbartolo, D. L'insegnamento della grammatica tra astrattezza e astrazione: percorsi per studenti con BES e DSA, 113-128.
- Pisano, C. Dall'osservazione al PDP: strumenti compensativi e misure dispensative per le lingue classiche, 141-160.
- Poletti Riz, J. L'inclusione invisibile. La proposta del Writing and Reading Workshop, 33-38.

- Sciumbata, F.C. Dall'inclusione alla didattica della scrittura con il linguaggio facile da leggere e da capire per persone con disabilità intellettive, 129-137
- Valenzano, C. Il potenziamento del canale uditivo nella didattica del latino e le audioguide: esperienze di sperimentazioni tra scuola e università, 177-196.
- Viale, M. Le molteplici sfide della didattica inclusiva all'insegnamento della lingua italiana, 27-32.
- Gatti, M.C.; Gilardoni, S. (a cura di) (2021). *Dalla glottodidattica alla formazione dei docenti. Dall'università alla scuola. In memoria di Cristina Bosisio*. Milano: AltLA / Officinaventuno. Include:
- Balboni, P.E. Flipped Teacher Training: un modello per la formazione 'capo-volta' per gli insegnanti di educazione linguistica, 17-28.
- Cambiaghi, B.; Nardon, E. La glottodidattica all'Università Cattolica del Sacro Cuore: il contributo di Cristina Bosisio, 9-16.
- Cavagnoli, S. L'autobiografia linguistica come strumento per l'apprendimento delle lingue: le/i docenti, 47-60.
- Coppola, D. *Ianua linguarum reserare: insegnamento delle lingue ed educazione interculturale*, 37-46.
- De Meo, A.; Maffia, M. Docenti cinesi di italiano L2 e valutazione di task scritti: tra correttezza formale e adeguatezza funzionale, 29-36.
- Gilardoni, S. La pratica del microteaching nella formazione glottodidattica per il CLIL e l'italiano L2: il punto di vista dei docenti, 75-89.
- Zanola, M.T. Formazione e ricerca in linguistica applicata, un dialogo interculturale, 61-74.
- Gallina, F. (a cura di) (2021). *Itinerari di formazione: spunti di riflessione per i docenti di lingue seconde*. Pisa: ETS.
- Burrows, A.H.; Cetro, R. La création de parcours pédagogiques en FLE à partir de documents authentiques: quels écueils? Et quelles solutions?, 175-191.
- Carbonara, V.; Scibetta, A. Gestire i repertori plurilingui nelle classi virtuali: esperienze didattiche in DaD, 115-142.
- Caruso, G.; Monami, E. La qualità della formazione dei docenti di italiano L2: un'indagine preliminare a partire dalla European Profiling Grid, 279-297.
- Coppola, D. Collaborative Online International Learning per l'insegnamento dell'italiano L2/LS, 193-212.
- Gallina, F. Imparare a insegnare una lingua seconda: un itinerario dall'apprendimento alla valutazione, 21-43.
- La Grassa, M. L'apprendente universitario di italiano L2: bisogni e contesti di comunicazione, 71-93.
- Marasco, V.; Santeusano, N. Insegnare in modo consapevole ed efficace: la certificazione DILS-PG come occasione di formazione per docenti di italiano a stranieri, 251-277.
- Martari, Y. Varietà di base e interlingue. Spunti di riflessione per l'insegnamento linguistico, 45-70.
- Masillo, P. Misurare, verificare e valutare le competenze linguistiche in L2, 213-231.
- Moretti, R.; Verdigi, M. Il plurilinguismo: dai documenti programmatici alla pratica in classe, 95-113.

- Petrocelli, E. The Application of Ellis's Principles of Instructed Language Learning in Italian Lower and Upper Secondary Schools, 143-173.
- Samu, B. Il tirocinio nella formazione degli insegnanti: la pratica riflessiva e la dimensione relazionale come criteri di qualità, 233-250.
- Jafrancesco, E.; La Grassa, M.(a cura di) (2021). *Competenza lessicale e didattica dell'italiano L2*. Firenze: Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/978-88-5518-403-8>. Include, relativamente all'insegnamento:
- Ballarin, E. Insegnare (lessico del)le microlingue: specificità nell'insegnamento e nelle strategie didattiche.
- Cardona, M. Memoria di lavoro, chunks e Lexical Approach: alcune possibili convergenze.
- La Grassa, M. L'uso dell'Unità Didattica Digitale per lo sviluppo della competenza lessicale.
- Maggini, M. La competenza lessicale nei metodi d'insegnamento linguistico.
- Valentini, A. Competenze lessicali in italiano L2: gli eventi di moto in testi narrativi.
- Villari, A. Lo sviluppo della competenza lessicale: incursioni tra le ipotesi teoriche e le applicazioni glottodidattiche.
- Luise, M.C.; Vicario, F. (2021). *Le lingue regionali a scuola. Competenze e certificazione didattica del docente di friulano e di sardo*. Torino: Utet Università. Include, di ambito edulinguistico:
- Bier, A. Le agenzie formative per le lingue regionali e minoritarie in Italia.
- Coonan, C.M. Il docente di lingua: un profilo di competenza a partire dai documenti europei.
- Iannàccaro, G.; Fiorentini, I. Le lingue minoritarie a scuola.
- Luise, M.C. Il profilo del docente di friulano e di sardo: una proposta di certificazione.
- Marra, M. L'insegnamento della lingua sarda.
- Perini, R. L'insegnamento della lingua friulana.
- Piergigli, V. Diritti linguistici e istruzione: il quadro normativo.
- Serragiotto, G. Le certificazioni in didattica delle lingue.
- Marin, T. (a cura di) (2021). *Insegnare la grammatica*. Roma: Edilingua. <https://www.edilingua.it/it-it/Flip.aspx?ElementID=5a5d3adb-37b3-4c8f-8f80-ac62ca5b9a6b>. Include:
- Balboni, P.E. Come è stata insegnata la grammatica, come potrebbe essere insegnata, 11-19.
- Baldassarri, D. Costruire il materiale didattico per l'apprendimento delle seconde lingue, 45-54.
- Baldassarri, D. La rappresentazione linguistica della conoscenza, 157-164.
- Benucci, A. 'Grammatica' e 'grammatiche' per la lingua italiana a straniere, 83-92.
- Daloiso, M.; Jiménez, G. Bisogni Linguistici specifici e apprendimento della grammatica: il potenziale glottodidattico della Linguistica Cognitiva, 113-129.
- Gilardoni, S.; Corzuol, D. Il modello della grammatica valenziale per l'italiano L2. Una sperimentazione in atto in contesto scolastico, 130-142.

- Graffi, G. Teorie linguistiche e insegnamento della grammatica, 143-156.
- La Grassa, M. Il ruolo delle tecnologie educative nella didattica della grammatica in italiano L2, 165-178.
- La Grassa, M.; Troncarelli, D. Riflessioni sulle grammatiche pedagogiche di italiano L2, 20-29.
- Luise, M.C.; Tardi, G. Tra comunicazione e grammatica: *focus on form* nell'insegnamento di italiano a stranieri, 30-37.
- Maugeri, G.; Serragiotto, G. La valutazione della competenza grammaticale, 73-80.
- Nàbboli, E. Attività ludiche per la grammatica, 55-59.
- Piscitelli, M. Quando la grammatica è una canzone dolce... Per una grammatica educativa, 101-112.
- Servetti, S. Grammatica per bambini, 70-72.
- Troncarelli, D. La riflessione grammaticale nei recenti manuali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2, 93-100.
- Melero Rodríguez, C. (a cura di) (2021). «Educazione linguistica e tecnologie», numero monografico di *EL.LE. Educazione Linguistica – Language Education*, 10(1). <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2021/01>. Include: Balbo, A. Latin, Latino, didattica e COVID-19: riflessioni e proposte.
- Bienati, A.; Borghetti, C. Alternanza di codice tra lingue franche. Il caso di un gruppo Facebook plurilingue.
- La Grassa, M. Un modello operativo per la didattica delle lingue online: l'Unità Didattica Digitale.
- Mantelli, A. Development of a Kanji Reference Tool and its Moodle Integration.
- Mazzilli, F. Chatbots for Action-Oriented Language Learning.
- Melero Rodríguez, C.A. Estratto di pubblicazioni su tecnologie di BELI 2010-19.
- Melero Rodríguez, C.A. Glotto-DIDAD-tica.
- Torsani, S. Le reti sociali come contesto informale nell'apprendimento della lingua straniera.

Saggi

- Andreoletti, C.; Gabrinetti, M. (2021). Apprendere e insegnare l'italiano L2: riflessioni glottodidattiche e buone pratiche. Boerchi, D.; Valtonia, G.G. (a cura di), *Nella mia classe, il mondo*. Parma: Edizioni Junior-Bambini, 109-131.
- Bagna, C. (2021). Nota agli studi italiani di Linguistic landscape e schoolscape. Bellinzona, M. *Linguistic Landscape – Panorami urbani e scolastici nel XXI secolo*. Milano: Franco Angeli, 25-31.
- Bagna, C.; Barni, M.; Bellinzona, M. (2021). Linguistic landscape and urban multilingualism. Adamou, E.; Matras, Y. (a cura di), *The Routledge Handbook of Language Contact*. London; New York: Routledge, 349-365.
- Bagna, C.; Bellinzona, M. (2021). Linguistic landscape e dialetti italo-romanzi: usi, ruoli e atteggiamenti. Bernini, G.; Guerini, F.; Iannàccaro, G. (a cura di), *La presenza dei dialetti italo-romanzi nel paesaggio linguistico. Ricerche e riflessioni*. Bergamo: Bergamo University Press, 19-40.
- Bagna, C.; Scibetta, A. (2021). Studenti dei programmi Marco Polo – Turandot: opportunità del sistema universitario e dell'alta formazione, opportunità per la didattica delle lingue. Rastelli, S. (a cura di), *Il programma Marco Polo Turandot: quindici anni di ricerca acquisizionale*. Firenze: Cesati, 81-96.
- Balboni, P.E.; Caon, F. (2021). Un progetto di ricerca sulla comunicazione interculturale tra Italiani e Nord Americani. D'Eugenio, D.; Gelmi, A.; Marcucci, D. (a cura di), *Italia, Italie. Studi in onore di Hermann Haller*. Milano: Mimesis, 257-270.
- Barni, M. (2021). Language Education and Citizenship. *Scuola Democratica*, numero monografico: *Learning With New Technologies, Equality, and Inclusion*, 2, 759-770.
- Barni, M.; Minardi, S. (2021) La prova INVALSI per Inglese prima parte: criteri per la costruzione della prova. *LEND*, 50(4), 7-21.
- Bassetti, B. et al. (2021). Orthographic forms affect speech perception in a second language: Consonant and vowel length in L2 English. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 47, 1583-1603.
- Bier, A.; Borsetto, E. (2021). Building on International Good Practices and Experimenting with Different Teaching Methods to Address Local Training Needs: The Academic Lecturing Experience. *Alicante Journal of English Studies / Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 34, 107-130. <https://doi.org/10.14198/raei.2021.34.03>.
- Borghetti, C.; Pallotti, G.; Rosi, F. (2021). Analisi dell'interlingua, valutazione formativa e sperimentazione educativa nella formazione docenti, *Revista de Italianística*, 2, 23-43. <https://www.revistas.usp.br/italianistica/index>.
- Borghetti, C.; Pugliese, R. (2021). Insegnare la scrittura accademica per le discipline e nelle discipline: una sperimentazione sull'italiano. Fiorentino, G.; Citraro, C. (a cura di), *Percorsi didattici di alfabetizzazione. 'Buone pratiche' per l'italiano L2 e L1*. Firenze: Cesati, 185-201.
- Borro, I. (2021). Comparing the effectiveness of TBLT and PPP on L2 grammar learning: a pilot study with Chinese students of Italian L2. Long, M.; Ahmadian, M.J. (eds), *The Cambridge Handbook of Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carbonara, V.; Scibetta, A. (2021). '我的...futuro?': Multilingual Practices Shaping Classroom Interaction in Italian Mainstream Education. Juvonen, P.;

- Källkvist, M. (eds), *Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives*. Bristol: Multilingual Matters, 95-118.
- Carbonara, V. (2021). Multilingual education in an Italian public preschool: teachers and families among mobility processes and inclusive practices. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, <https://doi.org/10.1515/multi-2021-0124>.
- Caruana, S. (2021). An Overview of Audiovisual Input as a Means for Foreign Language Acquisition in Different Contexts. *Language and Speech*, 4, 1018-1036. <https://doi.org/10.1177/0023830920985897>.
- Caruana, S.; Mori, L. (2021). Rethinking Maltese English as a continuum of sociolinguistic continua through evaluations of written and oral prompts. *English World-Wide*, 3, 245-272. <https://doi.org/10.1075/eww.00072.car>.
- Caruana, S.; Pace, M. (2021). Italian nationals in Maltese schools: a case of 'so near but yet so far'? *Malta Review of Educational Research*, 2, 145-162. <http://www.mreronline.org/wp-content/uploads/2021/11/MR-ER-152-2-Sandro-Caruana-and-Mario-Pace.pdf>.
- Casalicchio, J. (2021). Nominal Agreement in L2 Italian. A proposal for a teaching plan. *International Journal of Linguistics*, 3, 56-73. <https://www.macrothink.org/journal/index.php/ijl/article/download/18596/14517>.
- Cervini, C. (2021). Quale linguistica per gli interpreti in formazione? Un excursus sulle competenze in lingua madre. Russo, M. (a cura di), *Interpretare da e verso l'italiano: didattica e innovazione per la formazione dell'interprete*. Bologna: BUP.
- Cervini, C.; Masperi, M. (2021). Designing a Multilingual Large-Scale Placement Test with a Formative Perspective: A Case Study at the University of Grenoble Alpes. Lanteigne, B.; Coombe, C.; Dean Brown, J. (eds), *Challenges in Language Testing Around the World*. New York: Springer.
- Cervini, C.; Hamon, Y.; Masperi, M. (2021). Évaluer pour mieux enseigner avec SELF FLE: perceptions croisées. Corvaglia, A.; Wolf-Mandroux, F. (éds), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*. Paris: Editions des archives contemporaines, 27-37.
- Cervini, C.; Zingaro, A. (2021). When learning Italian as a Second Language, tourism and technology go hand in hand. *7th International Conference on Higher Education Advances (HEAD'21)*. València: Universitat Politècnica de València. <http://dx.doi.org/10.4995/HEAD21.2021.12961>.
- Cinganotto, L. (2021). Project-Based Learning for Content and Language Integrated Learning and Pluriliteracies: Some Examples from Italian Schools. Thomas, M.; Yamazaki, K. (eds), *Project-Based Language Learning and CALL - From Virtual Exchange to Social Justice*. *Equinoxline*. <https://www.equinoxpub.com/home/project-based-language/>.
- Cinganotto, L.; Turchetta, B. (2021). Italiano L1 e L2 in prospettiva acquisizionale e didattica: alcune riflessioni dall'analisi di un campione di testi di apprendenti stranieri adulti. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 2.
- Cinganotto, L.; Marsh, D. (2021). Teaching English through an additional language. Benedetti, F. et al. (eds), *Pedagogical and Technical Innovation in (and through) Content and Language Integrated Learning*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Coonan, C.M. (2021). Les défis du développement des compétences langagières grâce à l'approche CLIL. Causa, M.; Pellegrini, F.; Stratilaki, S. (éds),

- Enseignement Bilingue en Europe: Regards Croisés, Recherche e Applications. *Le Français dans le Monde*, 70, 24-34.
- Coppola, D.; Samu, B. (2021). La migrazione nei piccoli centri: dal pregiudizio alla condivisione. Scocozza, G. (a cura di), *Dialoghi di pace. Dalla nonviolenza alla sostenibilità*. Soveria Mannelli: Rubbettino, 87-105.
- Corino, E.; Marello, C. (2021). Squeezing Italian dictionaries in search of citrus juice and fruit. *Lexicographica*, 1, 115-135.
- Daloiso, M. (2021). Per un accostamento inclusivo alla lingua inglese: il ruolo della sensibilizzazione fonologica. IPRASE (a cura di), *Partire bene, andare lontano. La scuola primaria fra tradizione, ricerca e innovazione*. Trento: Edizioni Provincia Autonoma di Trento, 309-323.
- Daloiso, M. (2021). Tutti gli usi della parola a tutti: allargare lo sguardo per costruire un'educazione linguistica inclusiva. Canevaro, A.; Ianes, D. (a cura di), *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson, 225-230.
- D'Angelo, M. (2021). Werbetexte im Sprachunterricht für die Vermittlung von interkultureller und intersprachlicher Sensibilität. Ikonomu, D. et al. (Hrsgg.), *Mehrsprachigkeit und Zugänge zur Vermittlung von interkultureller und intersprachlicher Sensibilität*. Zürich: Peter Lang, 117-134.
- Della Putta, P. (2021). L'influenza di un corso di formazione per insegnanti volontari di italiano L2 sullo sviluppo di prassi pedagogiche adatte ai bisogni di cittadini migranti. L'analisi di un caso studio. D'Agostino, M.; Mocciano, E. (a cura di), *Atti del convegno XIV convegno LESLLA*. Palermo: Palermo University Press, 429-452.
- Della Putta, P. (2021). Acquisire il contatto: dialetto, italiano regionale e italiano standard nel repertorio di cittadine ucrainofone residenti a Napoli. Marchetti, S.; Favilla, E. (a cura di), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*. Milano: Officina Ventuno, 155-170.
- Della Putta, P.; Ambrosini, M.V. (2021). Problemi di apprendimento di tre perifrasi fra spagnolo e italiano. Osservazioni acquisizionali e proposte pedagogiche. *Cuadernos de Filología Italiana*, 28, 11-44.
- Della Putta, P. (2021). La didattica delle lingue straniere agli studenti sinofoni: perché e come, oggi, abbiamo bisogno di compromessi operativi non radicali. Rastelli, S. (a cura di), *Il programma Marco Polo Turandot. 15 anni di ricerca acquisizionale*. Firenze: Cesati, 171-200.
- De Marco, A. (2021). Insegnare italiano L2 agli studenti universitari: lo sviluppo della competenza pragmatica. Diadori, P.; Gennai, C.; Monami, E. (a cura di), *La Nuova DITALS risponde 3*. Roma: Edilingua.
- Desideri, P.; D'Angelo, M. (2021). Diritti linguistici e mediazione linguistico-culturale in contesti sanitari plurilingui. Ferro, M. (a cura di), *La mediazione linguistico-culturale. Voci e istanze dall'accademia*. Milano: Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto LED, 99-123.
- Diadori, P. (2021). La formazione glottodidattica di base degli studenti in mobilità europea presso i Centri Linguistici in Italia e all'estero: il caso DITALS BASE. Bevilacqua, M.; Pellegrino, R.; Vaccaro, V.A. (a cura di), *Centri Linguistici di Ateneo: strategie di intervento nei processi di comunicazione interlinguistica e interculturale*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 97-111.
- Diadori, P. *Teaching Punctuation in a Multilingual Perspective*. Mordellet-Roggenbuck, I. et al. (Hrsgg.), *Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung. Modelle, Konzepte und empirische Befunde für die Fremd- und Zweitsprachendidaktik*. Berlin: Peter Lang, 69-88.

- Di Sabato, B.; Perri, A. (2021). Gender awareness through and in translation: a learner corpus study. Federici, E.; Maci, S. (eds), *Gender Issues. Translating and mediating languages, cultures and societies*. Bern: Peter Lang, 363-373.
- Di Sabato, B.; Hughes, B. (2021). Moving stories. A tale of inclusion in an ELF context. Mongibello, A.; Russo, K. (a cura di), *Intersezionalità e genere*. Trento: Tangram, 345-362.
- Di Sabato, B.; Kirkpatrick, A. (2022). Learning English and Learning languages other than English: current scenarios and debates. Macaro, E.; Woore, R. (eds), *Debates in Language Education*. Oxford; New York: Routledge.
- Gilardoni, S. (2021). La terminologia per il CLIL in lingua straniera e in italiano L2. Grimaldi, C.; Zanola, M.T. (a cura di), *Terminologie e vocabolari. Lessici specialistici e thesauri, glossari e dizionari*. Firenze: Firenze University Press, 83-98.
- Gilardoni, S. (2021). Il design italiano e l'italianità nei nomi commerciali. Percorsi per la didattica dell'italiano L2. Gałkowski, A.; Cola, I.; Ozimska, J. (a cura di), *Sperimentare ed esprimere l'Italianità. Aspetti linguistici e glottodidattici*. Łódź-Kraków: Uniwersytet Łódzki, 151-171.
- Giuliano, P.; Anastasio, S. (2021). Subordination in Italian and English: Implications for Second Language Acquisition. *Discours. Revue de linguistique, psycholinguistique et informatique*, 28, 1-28.
- Giuliano, P.; Anastasio, S. (2021). The Italian and English perspectives in narrations: evidence from retellings of native speakers and learners. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 2, 54-77.
- Lavinio, C. (2021). Per leggere bene a scuola. Cignetti, L.; Manetti, E.D. (a cura di), *Forme e ritmi della lettura nel Cantone Ticino. La lettura a scuola*. Bellinzona: Dipartimento dell'educazione della cultura e dello sport, 88-93.
- Lo Duca, M.G. (2021). Formazione delle parole e terminologia grammaticale: proposte per il mondo della scuola. *DIDIT. Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura*, 1, 8-29. <https://www.journals-dfa.supsi.ch/index.php/rivistadidit>.
- Lo Duca, M.G.; Toth, Z. (2021). La grammatica nelle prove Invalsi: da dove siamo partiti, dove stiamo andando, dove vorremmo andare. Falzetti, P. (a cura di), *I dati Invalsi per l'innovazione e il miglioramento scolastico. IV Seminario "I dati Invalsi: uno strumento per la ricerca e la didattica"*. Milano: Franco Angeli Open Access, 135-150. <http://bit.ly/francoangeli-oa>.
- Lo Presti, M.V. (2021). Autonomy in language learning: a case study with Italian as a second language. Domènech, J.; Merello, P.; de la Poza, E. (eds), *7th International Conference on Higher Education Advances HEAd'21*. València: Editorial Universitat Politècnica de València, 111-118.
- Maffia, M. (2021). Unveiling oral and writing skills of low-literate learners of L2 Italian: from research to teaching practice. Micheli, I. et al. (eds), *Language and Identity Theories and experiences in lexicography and linguistic policies in a global world*. Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste, 133-144.
- Milanese, G. (2021). Un nuovo "lessico di base" latino. <https://site.unibo.it/eulalia/it/contentslist/intellectual-output-o1>.
- Pallotti, G. (2021). Measuring complexity, accuracy, fluency (CAF). Brunfaut, T.; Winke, P. (eds), *The Routledge Handbook of SLA and Language Testing*. New York: Routledge, 201-210.
- Pallotti, G. (2021). Cratylus' silence. On the philosophy and methodology of Complex Dynamic Systems Theory in SLA. *Second Language Research*. <https://doi.org/10.1177%2F0267658321992451>.

- Pergola, R. (2021). From Pain to Gain: The Search for the Translation Competence. *Cultura & Comunicazione*, 19, 9-11 e 73-74.
- Pigliapochi, S.; Sisti, F. (2021). Un'esperienza CLIL in aula 3.0. MOOCs, Language learning and mobility, design, integration, reuse. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03219264>.
- Ravicchio, F.; Robino, G.; Torsani, S. (2021). CPIAbot: A Conversational Assistant for Learning Italian as Second Language. Trentin, G. (ed.), *Conversational agents as online learning tutors*. New York: Nova Science, 53-88.
- Richieri, C. (2021). Learning to mediate. If not now, when? *Idee in form@zione – Il valore educativo delle discipline*, 9, 149-167. https://www.researchgate.net/publication/350810342_Learning_to_mediate_If_not_now_when.
- Santipolo, M. (2021). The content of CLIL and beyond: classifying typologies of microlanguages for teaching and learning purposes. Graziano, A. et al. (a cura di), *Pedagogical and Technological Innovations in (and through) Content and Language Integrated Learning*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 18-28.
- Samu, B. (2021). L'insegnamento della grammatica nella classe multilingue e le grammatiche di consultazione per l'italiano L2. *Storie e linguaggi*, 7(2), 73-103.
- Torresan, P. (2021). Criticità relative ai testi di prove chiuse e semistrutturate della certificazione di italiano LS CILS. Borreguero Zuloaga, M. (a cura di), *Acquisizione e didattica dell'italiano: riflessioni teoriche, nuovi apprendenti e uno sguardo al passato*. Berna; Peter Lang, 823-848.
- Torresan, P. (2021). Escrita criativa e expresiva: sugestões para à aula de PLE. Tedesco, M.T.; Correia, C. (eds), *Contribuições da Semiótica ao ensino de português no mundo*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 799-817.

Riviste

AggiornaMenti, 2021

<https://adi-germania.org/it/aggiornamenti-19/>.

nr. 19

- Bisanti, T. et al. Dieci anni di ADI: storia, sfide, progetti, 5-16.
Guastalla, C. Studente che scrive, insegnante che non corregge, 17-28.
Machetti, S. La valutazione linguistica dell'italiano di stranieri. Riflessioni per un primo bilancio, 29-35.
Monami, E. Le strategie di correzione orale nella classe di italiano L2, 36-43.
Rückl, M. Sbagliando s'impara... Il ruolo degli errori nei concetti di acquisizione linguistica e risvolti per il lavoro quotidiano in classe, 44-51
Torresan, P. Valutare lo scritto. 15 osservazioni, 52-61.

Bollettino Itals, 2021

<https://www.itals.it/bollettino-itals>.

nr. 87

- Scolaro, S. Didattica a distanza e studenti Marco Polo e Turandot. Un'indagine sull'esperienza presso la School for International Education dell'Università Ca' Foscari di Venezia.
Moro, A. Italiano L2... a distanza!
Cominetti, E.A. Il Cooperative Learning nella classe di lingua seconda come strumento di incremento della motivazione.
Gelo, A. L'insegnamento della lingua e cultura italiana in Georgia.

nr. 88

- Ciccioli, L.C.; Siviero, A. Italiano per l'autopromozione e lo sviluppo.
Mancuso, V.; Palagi, I. Cara Italia mi manchi: incontriamoci online.
Pontis, A. Un progetto fotografico per apprendenti di italiano L2 di livello avanzato a partire dal testo letterario: L'avventura di un fotografo di Italo Calvino.
Maglione, A. Learning Styles e Multiple Intelligences. Riflessioni per una didattica diversificata in base ai profili di apprendimento.
Scolaro, S. Un modello per la progettazione e la gestione di corsi di lingua italiana per studenti cinesi presso istituzioni accademiche nella Repubblica Popolare Cinese durante l'emergenza sanitaria.
Gelo, A. "Dante in linea" e l'insegnamento della lingua italiana a distanza. Intervista al Direttore Stefano Coppa.

nr. 89

- Tonioli, V. Didattica dell'italiano come seconda lingua (L2) nelle scuole dell'infanzia in contesti plurilingui.
Meneghetti, C. Insegnare attraverso le lingue tra scuola primaria e museo.
Nitti, P. Didattica dell'italiano in contesti plurilingui. Un'indagine sui bisogni formativi del personale docente.
Pona, A. L'apprendimento cooperativo nella scuola plurale.
Fazzari, G. Risorse in rete per la didattica dell'italiano L2 per adulti.

- Zara, C. Italiano da gustare. Esperienze di apprendimento digitale tra i sapori e i sapori del bel paese.
- Gavagnin, C. La didattica digitale tra modelli e linee guida.
- Fazzi, F. TRAVEL: una piattaforma digitale per promuovere l'apprendimento linguistico dentro e fuori la classe.
- Spaliviero, C. Leggere e vedere l'italiano e l'Italia. Insegnare lingua, cultura e letteratura italiane L2/LS attraverso il cinema.
- Nitti, P.; Ballarin, E. L'italiano per studiare e per stare a scuola.

nr. 90

- Covarino, G.; Bassani, G. Italiano in Tunisia. La percezione dei docenti e i loro bisogni e interessi formativi.
- Tummillo, F. I gesti "culturali" come stimoli alla produzione orale. Esperienze in classe di italiano L2.
- Langeli, I. Studenti sinofoni universitari. Analisi degli errori nelle produzioni scritte e orali di italiano L2.
- Mancuso, V.; Bertucci, S. Il feedback nell'insegnamento dell'italiano online.
- Facchinetti, L. La nuova valutazione nella scuola primaria. Rubriche per l'italiano L2.
- Consolo, E.; Gelo, A. La lingua e la cultura italiana in Kazakistan.

nr. 91

- Torresan, P. Bollettino Itals. Indice ragionato dei primi 90 numeri.
- Saccuti, E. Il fascino del metodo Montessoriano. Intervista a Sonia Coluccelli.
- Torresan, P. Perché la scuola non funziona? Intervista a José Pacheco.
- Torresan, P. Riconoscimento, società, persona. Intervista a Sergio Batista da Silva.

Educazione Interculturale. Teorie, ricerche, pratiche, 2021

<https://educazione-interculturale.unibo.it/>.

nr. 2

- Numero monografico: Lorenzini, L.; Giulivi, S. Plurilinguismo e accoglienza delle lingue di provenienza delle bambine e dei bambini di origine straniera nei contesti educativi e scolastici. Include, di interesse edulinguistico:
- Baldo, G. Costruire l'accessibilità al testo disciplinare: una risorsa inclusiva nella classe plurilingue della scuola secondaria di primo grado, 166-175.
- Benavente Ferrera, S. Costruire l'accessibilità al testo disciplinare: una risorsa inclusiva nella classe plurilingue della scuola secondaria di primo grado, 176-192.
- Biagioli, R. L'attualità interculturale di Maria Montessori: le infanzie e le lingue nel contesto educativo, 33-45.
- Celentin, P. Educazione plurilingue nella scuola dell'infanzia: esigenze formative e bisogno percepito delle insegnanti. Esiti di un'indagine nel comune di Brescia e proposte di intervento, 94-115.
- Cognigni, E. Educare alla diversità linguistico-culturale a scuola: proposte per una "via italiana" all'educazione plurilingue, 5-16.
- D'Aprile, G.; Tripi, M. Patrimoni linguistici e orizzonti culturali che si incontrano. Una esperienza di educazione interculturale per bambini ospiti di una comunità educativa di accoglienza, 193-203.

- Favaro, G. Educazione plurilingue nella scuola dell'infanzia: esigenze formative e bisogno percepito delle insegnanti. Esiti di un'indagine nel comune di Brescia e proposte di intervento, 75-93.
- Florentini, I.; Gianollo, C. Promuovere un'educazione linguistica interculturale, 17-32.
- Florentino, A. Supportare l'interazione linguistico-disciplinare in classi multilingui attraverso il *role-play*: l'opinione dei docenti della scuola primaria a Verona, 129-141.
- Fusco, F. Lingue di origine in contesto migratorio e italiano «lingua filiale» Alcuni dati dal Friuli Venezia Giulia, 155-165.
- Gross, B. Supportare l'interazione linguistico-disciplinare in classi multilingui attraverso il *role-play*: l'opinione dei docenti della scuola primaria a Verona, 129-141.
- Lorenzini, L.; Giulivi, S. Educare alla diversità linguistico-culturale a scuola: proposte per una «via italiana» all'educazione plurilingue, 1-4.
- Malandrino, A. Biografie linguistiche plurali. Mappe, racconti, mescolanze, 57-74.
- Simone, M.G. La sfida della convivenza interculturale in Andalusia e Catalogna: una ricerca nella scuola primaria Irimia Cerviño Abeledo, 204-215.
- Tonioli, V. Educazione linguistica e interculturale di alunni e alunne della scuola dell'infanzia e dei loro genitori in un percorso di potenziamento della L2 a Venezia, 116-128.
- Zaninelli, F.L. Policy learning per l'introduzione delle lingue migranti nell'istruzione scolastica: quali premesse? Una comparazione tra Austria, Svezia e Italia, 46-56.

Educazione Linguistica – Language Education. EL.LE, 2021

<http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792>.

nr. 1

Melero Rodríguez, C. (a cura di) (2021). Educazione linguistica e tecnologie. Numero monografico. Vedere *Curatele*, sopra.

nr. 2

- Peppoloni, D. Didattica teatrale e acquisizione linguistica: un'analisi metodologica.
- Novello, A. Studenti con plusdotazione e inclusione: una questione di politica linguistica.
- Favaro, A. Ay! Gulp! Splash! Una proposta di didattica delle letterature ispano-americane con il fumetto.
- Leone, P.; Fiorenza, E. Intercomprensione e inclusione nella scuola primaria.
- Zanoni, F. Students' View on CLIL: Perceived Benefits and Limitations.
- Tawfik, A.M.M. Difficoltà nell'apprendimento del sistema verbale italiano da parte di studenti egiziani.

nr. 3

- Balboni, P.E. Ripensare la ricerca italiana in linguistica educativa: *a modest proposal*.
- Benzo, V. L'uso delle mappe mentali per l'apprendimento della lingua francese.

- Busà, M.G. Cenerentola entra a palazzo: il nuovo ruolo della pronuncia nell'insegnamento linguistico.
- De Bartolo, A.M.; Mancuso, C. The Promotion of Intercultural Understanding in English Language Teaching Textbooks.
- Masla, A. Imparare dagli errori: apprendenti russofoni di italiano LS/L2.
- Newbold, D. English Lingua Franca: New Parameters for the Teaching (and Testing) of English Pronunciation? A Content Analysis.

EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages, 2021

<http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.14>.

nr. 2

Numero monografico: Ripensare l'insegnamento delle lingue straniere a partire dall'esperienza della didattica a distanza: riflessioni teoriche e proposte applicative.

Borro, I.; Conti, S.; Fiorenza, E. Ripensare l'insegnamento delle lingue straniere a partire dall'esperienza della didattica a distanza: introduzione al numero speciale.

Conti, S. Didattica delle lingue a distanza durante l'emergenza Covid-19: il quadro generale.

Borro, I.; Sclaro, S. Optimal and appropriate input in a second language: the potential of (modified-) elaborated input in distance and classroom learning.

Fazio, A.; Cremasco, C. Distance learning and the development of speaking skills: challenges and opportunities.

La Russa, F.; Nuzzo, E. Peer corrective feedback as an opportunity for metalinguistic reflection in tandem telecollaboration.

Del Bono, F.; Bonvino, E. Dalla valutazione in DaD alle scale di valutazione dell'adeguatezza funzionale.

Peppoloni, D. Caratteristiche e implicazioni di una glottodidattica mobile. Un possibile quadro teorico-metodologico di riferimento.

Gasparini, A. Usabilità ed efficacia di ambienti di apprendimento digitale in ambito linguistico.

Giacosa, A. Clarification and repair in emergency remote EFL classes.

Amezcu, A et. al. The switch to remote instruction in Spanish heritage language courses: Why social presence matters.

Italiano a scuola, 2021

<https://italianoascuola.unibo.it/issue/view/918>.

nr. 3. Contiene, di ricerca edulinguistica:

Bagaglini, V. et al. Il ruolo del testo nell'interdisciplinarietà tra matematica, fisica ed educazione linguistica: il tema del moto parabolico tra testi storici e manuali di fisica per la scuola secondaria di secondo grado.

Bollini, E. Il blog di classe come strumento di didattica della scrittura.

Canducci, M.; Demartini, S.; Sbaragli, S. Plurale o singolare? Disomogeneità linguistica di numero nei manuali di matematica della scuola primaria e secondaria di primo grado italiani.

Carsano, C. Ortogramia, faccio mia l'ortografia. Un'esperienza alla scuola primaria.

Casadei, F. La didattica dell'ambiguità lessicale: il ruolo del dizionario.

- Colombo, V.; Ferrari, S.; Moro, A. 'Da domani le lezioni si fanno online'. Le sfide della pandemia all'insegnamento dell'italiano L2 a scuola.
- Costanzo, G. et al. Una grammatica per l'apprendimento.
- Di Febo, M. Leggere e riscrivere i classici della letteratura ai tempi della didattica a distanza.
- Le Rose, G.; Ricciardi, V. Prova strutturata vs prova con svolgimento aperto: gli effetti sul rendimento degli studenti in Italiano.
- Lo Duca, M.G.; Toth, Z. La competenza ortografica nelle prove INVALSI.
- Manzoni, L.; Dondini, M. Correggere con i simboli: una proposta per la valutazione della produzione scritta in classe.
- Mastrogiovanni, A.; Pieroni, L.; Vendramin, A. Alcuni recenti strumenti INVALSI per l'insegnamento dell'italiano.
- Palermo, M. Le regole della grammatica e le regole del testo. Riflessioni in chiave didattica.
- Polselli, P. Didattica in ambiente digitale per aspiranti insegnanti di italiano L2.
- Rinaldi, F. Scrittura collaborativa e tecnologie nella scuola secondaria di primo grado: sperimentazioni didattiche sul processo redazionale.
- Turano, A. Lingua di scolarizzazione, equità e qualità nell'istruzione e successo scolastico. Note a margine della Raccomandazione CM/Rec (2014)5 del Consiglio d'Europa.
- Urru, C. Tra le righe delle grammatiche: il sessismo linguistico nei libri di testo.

Italiano a Stranieri, 2021

<https://goo.gl/rHx5X6>.

nr. 29

- Caon, F. La competenza comunicativa interculturale: un modello e alcune implicazioni didattiche, 3-9.
- Nicora, F. Sottotitolaggio e apprendimento del vocabolario aziendale in italiano lingua straniera: uno studio esplorativo, 22-27.
- Samu, B. Cortesia e intercultura nell'insegnamento dell'italiano L2, 17-21.
- Sepe, M. Italiano L2 presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi della Basilicata, 28-31.
- Siebetcheu, R. Educazione interculturale in ambito sportivo, 10-16.

Italiano LinguaDue, 2021

nr. 1 <https://doi.org/10.13130/2037-3597/1>

Sezione Monografia

- De Santis, C.; Martari, Y.; Viale, M. (a cura di) (2021). Una complessa eredità: ricordando Fabrizio Frasnè (1944-2015). Vedere *Curatele*, sopra.

Sezione Miscellanea

- Autelli, E. Spunti per la fraseodidattica dell'italiano L2/LS in base al ritrovamento di fraseologie storiche italiane, 319-347.
- Badan, L.; Deraedt, T.; Izzo, G. Divertente o amusante? Interferenze nell'italiano L3 di apprendenti nederlandofoni: analisi e confronto tra produzione scritta e orale, 260-281.
- Balboni, P.E. Formare i docenti di lingua: è possibile capovolgere lo schema?, 1-12.
- Brocca, N. LADDER: un corpus di scritture digitali per l'insegnamento della pragmatica in L2. Un esempio di analisi di disdette in whatsapp, 241-259.

- Cacchione, A. C'era una volta il metodo: vent'anni dopo, 33-52.
- Calamai, S.; Galatà, V.; Nodari, R. Italian school teachers' attitudes towards students' accented speech. A case study in Tuscany, 72-102.
- Celentin, P.; Daloiso, M.; Fiorentino, A. Didattica delle lingue straniere a distanza in situazione emergenziale: gli esiti di un'indagine a campione, 13-32.
- Deiana, I. I test linguistici per l'integrazione e la cittadinanza: alcune riflessioni sul caso italiano, 169-193.
- Dota, M. Figli di un italiano minore. La didattica dell'italiano nelle scuole elementari rurali, 618-636.
- Duso, E.M. Il gerundio nell'apprendimento e insegnamento dell'italiano L2 a studenti in scambio e internazionali, 282-318.
- Fanetti, B. Spalma la voce! L'uso della metafora nella didattica del canto lirico in italiano, 413-430.
- Fazzi, F. Insegnare in italiano all'estero: percezioni e bisogni dei docenti, 53-71.
- Ferroni, R. Parlato pastorizzato? le sit-com per l'insegnamento dell'italiano L2/LS: lingua, interazione e aspetti didattici, 222-240.
- Fratte, I. Le life skills nel volume complementare del QCER, 157-168.
- Greco, M. A brief practical-guide for L2-teachers: K-2 American children learn Italian, 141-156.
- Mastrantonio, D. L'italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche, 348-368.
- Pauletto, F. Un genere a sé. L'interazione verbale nei videocorsi dei manuali di italiano LS/L2, 194-221.
- Rossi, F. All'opera! Proposte Per Una Didattica Della Lingua Italiana (L1 E L2) Attraverso L'opera lirica, 387-412.
- Sammarco, C. Riflessioni sul modello di frase e sulla predicazione nelle grammatiche scolastiche: le frasi senza verbo, 369-386.
- Scolaro, S. I docenti di italiano a studenti sinofoni afferenti ai programmi Marco Polo e Turandot fra Italia e Cina, 120-140.
- Trentanove, F. Integrare gli approcci: laboratori inclusivi e facilitazione linguistica nella presa in carico multidimensionale di minori stranieri del progetto *Famiglia*, 103-119.

nr. 2 <https://doi.org/10.54103/2037-3597/2>

- Canuto, C. Stimolare la partecipazione alla conversazione in classi con livello eterogeneo di scolarizzazione. Le pratiche del teatro sociale per sviluppare scopi comunicativi reali: l'espressione di sé e l'integrazione, 96-121.
- Deiana, I.; Malavolta, S.; Marulo, C. La A23 si racconta: una voce per chi insegna nella classe di concorso di lingua italiana per discenti di lingua straniera, 1-12.
- Fiorentino, A. C'era una volta l'alunno straniero: indagine sulle pratiche di insegnamento dell'italiano lingua seconda nelle scuole del Veneto, 133-151.
- Martari, Y. Basic variety e interlingua in italiano L2. Note sulla scrittura di arabofoni, 74-95.
- Salvati, L.; Russo, I. Indicatori di complessità nel parlato degli insegnanti di italiano L2: un'analisi quantitativa, 122-132.
- Samah, M.I.A. Problematiche di traduzione letteraria dall'italiano in arabo in un modello didattico applicato, 54-73.

- Saturno, J. Interferenza interlinguistica nell'acquisizione dell'accordo di genere in italiano L2, 13-14.
- Testa, M. Un modello per l'insegnamento degli articoli italiani a studenti di lingue madri senza articoli, 35-53.
- Bellinzona, M.; Carbonara, V. Secondary students' attitudes towards linguistic diversity: an investigation on individual and educational aspects in Italian schools, 227-253.
- Dota, M. L'uso delle subordinate gerundiali nella scrittura scolastica e universitaria, 152-181.
- Lazzaretti, L. Traduzione, adattamento e validazione di un questionario su motivazione e disposizione verso la scrittura e suo impiego nello studio dell'autopercezione di classi intere e studenti multilingui, 254-276.
- Marinaro, N. «Le mani le ho gialle perché è l'italiano»: biografie linguistiche e autorappresentazioni di germanofoni in Alto Adige, 277-302.
- Roccia, M. Le prove invalsi e la riflessione sulla lingua nella scuola primaria: un'indagine sulla percezione degli insegnanti, 182-226.
- Amorati, R. Utilizzare risorse grammaticali dell'italiano per ridurre l'ansia linguistica: riflessioni e proposte operative, 606-623.
- Bassanello, I.G. L'ascolto immersivo© con studenti di italiano LS di livello A: esperienze e risultati con adulti francofoni, 714-725.
- Bicciato, S. Materials and resources for teaching Italian pragmatics, 624-644.
- Dianetti, M.; Nicora, N. Didattica performativa nella promozione della lingua e cultura italiana in Irlanda. Il corpo e la danza come strumenti di apprendimento linguistico e ponti tra culture, 665-680.
- Naranjo J; Molineri, I. La sfida della didattica a distanza in una Università Sudanese: la valutazione degli studenti e i risultati nei corsi di lingua italiana, 748-767.
- Seccia, M.C. Teaching translation from English into Italian as a purposeful activity in the language classroom: an empirical study, 645-664.
- Shanshan, Q. Integrazione dei test di profitto ai manuali di italiano usati in Cina per studenti universitari, 726-747.
- Tolentino Quiñones, H. Uso della canzone nella classe di lingua e cultura per sviluppare la competenza socioculturale, 681-713.

LinguaInAzione. Italiano L2 in classe, 2021

<https://www.ornimieditions.com/it/linguainazione-il-sa-italiano-l2-in-classe-rivista-digitale-no1-05-2021>.

nr. 1

- Camodeca, C. La grammatica valenziale nella glottodidattica dell'ITL2. Descrizione del modello ed esempi di applicazione, 29-36.
- Cherubini, N. Pedagogia dell'immaginario: entanglement, percezione immaginale e linguaggio per risanare il circolo ermeneutico dell'attenzione e del processo cognitivo – Parte I, 49-64.
- La Russa, F. Effetti del feedback scritto sulla riscrittura del testo: un confronto tra feedback diretto e indiretto, 37-44.
- Merli, M. Panoramica e riflessioni sulla didattica a distanza: il caso degli study abroad program, 65-74.
- Troncarelli, D. Quale grammatica è insegnata nell'Italiano L2?, 19-28.

Rassegna Italiana di Linguistica Applicata. RILA, 2021

nr. 1-2

Sezione monografica

Arroyo Hernández, I. (a cura di) (2021). Gli atteggiamenti delle matricole nei confronti della pronuncia in lingua straniera: uno studio tramite questionario all'Università Ca' Foscari Venezia. Include:

Arroyo Hernández, I. Atteggiamenti verso la pronuncia della lingua straniera: il questionario di Ca' Foscari (2019) nel panorama attuale di ricerca.

Dal Maso, E.; Miotti, R. Acento extranjero e identidad en el aprendizaje de una lengua extranjera. Algunas reflexiones a partir del cuestionario veneciano.

Newbold, D. Attitudes to accents: the special case of English Lingua Franca (ELF).

Paschke, P. Wahrnehmung und Selbstbeurteilung des fremden Akzents durch Sprachlernende: Forschungsstand und Ergebnisse einer Befragung an der Universität Venedig.

Sezione Miscellanea

Maugeri, G. Gli effetti della paura e dell'ansia sull'apprendimento linguistico di studenti adulti.

Santipolo, M. Le *Grammaticchette* della 'Biblioteca del popolo' di Sonzogno: spunti per una riflessione sul concetto di lingua e l'insegnamento della grammatica tra XIX e XX secolo.

Studi di glottodidattica, 2021

<https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/index>.

nr. 1

Bier, A. Elders' and young adults' perceptions and attitudes towards languages in contact in multilingual Friuli-Venezia Giulia: A comparison to inform language teaching within an intergenerational perspective, 1-21.

Celentin, P. Didactique des langues accessible et approche intercompréhensive: affinités et pistes d'investigation possibles, 22-33.

D'Angelo, F. Exploring the Relationship Between Multilingual Learning Experience, Metalinguistic Knowledge, and Metalinguistic Awareness, 34-46.

De Iaco, M. The Use of Corpora in Language Education. An Overview of the Italian Language Corpora, 101-115.

Favata, G. Il passato perfettivo in italiano L2: analisi di testi scritti, 47-59.

Gronchi, M. Self-determination, self-efficacy, and attribution in FL online learning: An exploratory survey with university students during the pandemic emergency, 116-132.

Piangerelli, E. Una proposta didattica basata sul translanguaging per l'inclusione e il supporto a studenti universitari plurilingui, 71-88.

Puglisi, A. Dentro la rete degli apprendenti. Un'applicazione della *social network analysis* ai MOOC linguistici, 60-70.

Tardi, G. The Adult Foreign Language Learner: Some Proposals for Andragogical Language Teaching, 89-100.

nr. 1 - Supplemento

Supplemento monografico: Emozioni, memorie e ricordi autobiografici nell'anziano che apprende una lingua straniera. <https://ojs.cimeduc.uniba.it/index.php/glottodidattica/issue/view/123>.

Cardona, M. Il ruolo delle emozioni in contesto glotto-geragogico, 1-15.

Cardona, M. La glottogeragogia e l'invecchiamento della memoria. Uno sguardo di insieme, 16-28.

Cardona, M. La memoria a lungo termine nell'invecchiamento. Implicazioni per l'educazione linguistica degli anziani, 29-43.

Cardona, M.; Luise, M.C. La natura della memoria autobiografica e l'autobiografia linguistica. Il metodo autobiografico nella linguistica educativa per gli anziani, 44-58.

nr. 2

Numero monografico: Cardona, M.; De Iaco, M.; Luise, M.C. Nuove prospettive metodologiche per l'educazione linguistica. <https://ojs.cimeduc.uniba.it/index.php/glottodidattica/issue/view/129>.

Abbatichio, R. «Dal Po al Reno». Educazione linguistica tra Italia e Germania oggi: dall'inglese a «tutte le altre lingue», 1-13.

Bassani, G.; Perrello, E. Ludolinguistica e formazione di insegnanti di italiano LS/L2, 14-23.

D'Angelo, F. Translanguaging: a "Practical Theory of Languages" to Support Minority Language Education, 24-35.

Gasparini, A. La fruizione degli ambienti di apprendimento nella didattica dell'italiano L2, 36-49.

Intorcchia, E. Educational (di)stances: reimagining ELT in hybrid learning-teaching environments, 50-63.

Leondini, S. L'apprendente di lingue classiche è un utente plurilingue?, 64-73.

Pontis, A. Lingua italiana a studenti universitari in mobilità internazionale durante la pandemia: una prima valutazione dell'esperienza di insegnamento a distanza, 74-90.

Puglisi, A. Ricerca-azione e analisi delle reti sociali in contesti di apprendimento linguistico online: una proposta metodologica, 91-99.

Scolaro, S. The use of TBLT and metacognitive awareness in enhancing the speaking competence of second language learners: a case study in Chinese students learning beginner level Italian language, 100-114.

Scuola e Lingue Moderne. SeLM, 2021

<https://tinyurl.com/29ew89fz>.

nr. 1-3

Cardona, M.; De Iaco, M. Metafore, vita quotidiana e pandemia. Seconda parte. Novello, A. La formazione dei docenti di lingue sul tema della plusdotazione: una questione urgente.

Lattanzi, L. Una riflessione su uno studio di caso relativo a esperienze CLIL di eccellenza.

Cinganotto, L. La didattica digitale delle lingue ai tempi dell'emergenza sanitaria da COVID-19.

Amono, M. Didattica oltre le distanze: attività di lingua e cultura spagnola durante il lockdown.

- Giangrande, G. Fare Storia in Tedesco: *30 Jahre nach dem Mauerfall*- 30 anni dopo la caduta del Muro.
- Cappellin, J. Grammatica tedesca e studenti con BiLS: come esprimere una motivazione con *weil*.

nr. 4-6

- Gruppo di ricerca Italiano per lo studio-verifica. Griglia di riferimento per l'apprendimento, l'insegnamento e la verifica per l'italiano dello studio.
- Gallo, V. Inglese Lingua Franca nella classe CLIL: sviluppo e valutazione delle competenze trasversali
- Galimberti, A. Didattica in presenza e a distanza: luci e ombre.
- Marcario Marizza, A. Il Translanguaging come pratica glottodidattica in classi di studenti di L2 adulti: un caso di studio.
- Bassani, G. Inclusione nelle università americane: il caso della lingua italiana.
- Azzalini, A. L'adolescente gifted nella classe di lingue: principali peculiarità e ricadute didattiche.
- Messina, L. La Bella e la Bestia nell'insegnamento del francese a scuola.

nr. 7-9

- Cardona, M. Il processo di chunking e la memoria fonologica. Implicazioni per l'educazione linguistica.
- Pergola, R. La "lista del secchio": i proverbi nella didattica della lingua inglese.
- Carlesso, A. Dalla didattica online durante il Covid-19 all'integrazione pianificata di lezioni virtuali in un percorso in presenza.
- Battaglia, S. Apprendere le lingue attraverso lo sport: motivazioni ed opportunità.
- Dossier* a cura di Daloiso, M. Costruire le competenze professionali per l'educazione linguistica inclusiva: il Progetto CEaL (Certificazione di Esperto dell'Apprendimento Linguistico):
- Daloiso, M.; Mezzadri, M. Certificare le competenze professionali per l'educazione linguistica inclusiva: le coordinate del Progetto CEaL.
- Daloiso, M.; Celentin, P. Il Progetto CEaL: dal syllabo delle competenze all'impianto certificatorio.
- Aielli, M.C.; Benavente Ferrera, S.; Marsi, S. Il profilo dell'educatore linguistico inclusivo: *hard e soft skills*.
- Bassani, G.; Genduso, M.; Ghirarduzzi, A. Il percorso formativo dell'educatore linguistico inclusivo all'interno del Progetto CEaL.

Il rapporto tra livello di difficoltà e livello di conoscenza della lingua nei testi delle prove di comprensione scritta della lingua italiana

Antonio Venturis

Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Abstract This study aims to show the readability limits of the B and C language level Italian texts, which can be used for the reading assessment and the characteristics they depend on. For this purpose, 184 Italian texts used in the certification exams of the KPG system were analysed in an attempt to reveal the main traits (quantitative, lexical and syntactic) of the texts defining their readability and their correlation with the language level for which they are intended. The correlation analysis indicated that cognitive characteristics are more important than quantitative characteristics, while a high correlation of lexical variables with B1 and B2 levels and syntactic variables with C1 and C2 levels emerged.

Keywords Readability limits. Language levels. Written comprehension assessment. Language certification.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Metodi di misurazione della leggibilità. – 3 Caratteristiche metodologiche della ricerca. – 4 Risultati della ricerca. – 5 Conclusioni.



Peer review

Submitted	2021-02-25
Accepted	2022-01-14
Published	2022-03-22

Open access

© 2022 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Venturis, A. (2022). "Il rapporto tra livello di difficoltà e livello di conoscenza della lingua nei testi delle prove di comprensione scritta della lingua italiana". *EL.LE*, 11(1), 35-52.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2022/01/002

1 Introduzione

La grande importanza che la società greca attribuisce alla Certificazione di conoscenza della lingua straniera è ormai un dato di fatto, come è stato sottolineato da un buon numero di studiosi (Alexiou 2003, Dendrinos, Zouganelli, Karavas 2013; Psitos, Marotta 2018; Tsiplakidis 2014). Il fatto che gli allievi, sin dalle prime classi del ginnasio o ancora prima, siano orientati a ottenere la Certificazione è associato alla convinzione che essa costituisca un requisito fondamentale e necessario per un futuro sbocco professionale, ma è collegato anche a tutto ciò che è coinvolto nella ricerca del lavoro, come l'istruzione, l'emigrazione o l'acquisizione della cittadinanza (Hill, McNamara 2015). Questa convinzione appare più forte nelle classi sociali con un reddito basso dove la Certificazione della conoscenza della lingua sembra essere associata a un miglioramento del proprio status. In effetti, le condizioni che si sono create in Grecia a causa delle politiche linguistiche adottate in questi ultimi decenni, ma anche a causa del contesto economico in cui è costretta a vivere la famiglia greca, hanno accentuato le disuguaglianze sociali. Alcune ricerche svolte in questo campo dimostrano infatti che il capitale sociale, culturale ed economico dei genitori è correlato con l'ottenimento della Certificazione di conoscenza della lingua (Tsiplakidis 2014). Questa forte attenzione alla Certificazione crea un notevole effetto *washback* durante la lezione di lingua straniera. L'ansia degli esami e la sua incidenza nella fase di apprendimento durante la lezione viene comprovata anche da studi (Cheng 2000; Shohami 2007) condotti in contesti sociali dove la Certificazione non riveste un ruolo così importante. Si può quindi facilmente intuire quanto forte possa essere questa influenza in Grecia, data la grande importanza che le viene attribuita.

Questa realtà genera pertanto una serie di problematiche. Se la Certificazione è di importanza fondamentale in Grecia per il prestigio e/o la sistemazione professionale, i test utilizzati a questo scopo dovranno assolutamente garantire:

- a. la loro adeguatezza al livello di conoscenza a cui si riferiscono,
- b. la coerenza dei contenuti nelle varie sessioni di esame,
- c. il controllo del livello di difficoltà dei loro contenuti.

La mancanza di una di queste condizioni per lo svolgimento ottimale dell'esame di conoscenza della lingua potrebbe condurre a una limitazione della validità del test e di conseguenza a un'alterazione del suo risultato: la deviazione del livello di conoscenza della lingua può condurre a un errore di misurazione e la difficoltà del contenuto agire come variabile regolatrice (e in alcuni casi come variabile parassita) dell'esame (Bachman 1990; Kane 2008). In tal caso le conseguenze sono di importanza fondamentale, dal momento che viene influenzato sia il processo decisionale a breve termine, quello rela-

tivo all'esito positivo dell'esame per il candidato, sia quello a medio e/o lungo termine, che riguarda l'uso della Certificazione da parte dello stesso candidato.

Un test di competenza linguistica comprende principalmente delle prove costituite da un foglio illustrativo che descrive le attività che il candidato deve svolgere, da uno o più testi che servono come fonte di informazione o spunto per il loro svolgimento, e da domande (items) desunte dal testo.

Il presente studio si prefigge, da una parte, di esaminare il grado di coerenza dei testi dello stesso livello linguistico che sono stati usati in diverse sessioni di esame; dall'altra, di determinare i limiti di difficoltà dei testi che possono essere usati nei livelli B1, B2, C1 e C2.

2 Metodi di misurazione della leggibilità

La necessità di una parametrizzazione delle caratteristiche che determinano la difficoltà di un testo è stata formulata fin dal 900 d.C. dai Talmudisti, i quali usarono come indice di difficoltà dei testi che studiavano il criterio delle occorrenze delle parole, oltre ad altri criteri specifici (Tekfi 1987; Zakaluk, Samuels 1996). I primi studi sistematici sulla frequenza di occorrenze nei testi scritti risalgono al 1889 e sono attribuiti al russo Nikolai Rubakin che, dopo aver analizzato 10.000 manoscritti, compilò una lista con le 1.500 parole che la maggior parte degli utenti della lingua russa doveva essere in grado di capire (Tefki 1987; Broda et al. 2014; DuBay 2007). Ricerche più sistematiche sulla leggibilità sono state condotte inizialmente da Sherman, il quale si è occupato dei parametri che rendono un testo letterario più facilmente comprensibile per il lettore, arrivando alla conclusione che la lunghezza delle frasi del testo ha una notevole influenza sulla sua leggibilità (Sherman 1893). Due decenni più tardi anche Kitson si è occupato dello stesso argomento, attraverso l'analisi di testi della stampa quotidiana e di periodici, proponendo come indici di leggibilità la lunghezza delle frasi e la lunghezza delle sillabe delle parole contenute in un testo.

Un elemento importante della ricerca di Kitson è stata la dimensione sociopsicologica da lui introdotta nello studio della leggibilità, dichiarando che importanti fattori che determinano la difficoltà di un testo sono le preferenze personali e i propri interessi (Kitson 1977). Proposte complete di formule di leggibilità appaiono dal 1923 in poi, prima tra tutte quella di Lively e Pressey, la quale ha utilizzato dati della ricerca precedentemente pubblicata da Thorndike (Bailin, Grafstein 2016). Da allora si sono succedute numerose proposte di classificazione delle formule che è possibile dividere in tre categorie principali:

- A. parametri quantitativi
- B. teorie cognitive
- C. metodi e pratiche della linguistica computazionale
(Benjamin 2012; Hill, McNamara 2015; Dell’Orletta et al. 2011; Vajjala, Meurers 2014; Venturis 2018)

Le formule che appartengono alla prima categoria si basano su misurazioni quantitative del contenuto del testo da analizzare. Tali misurazioni possono essere il numero di sillabe per parola, il numero di parole per frase, e il numero di frasi per periodo. Questo tipo di indici di leggibilità ha conosciuto un vasto consenso durante l’ultimo secolo ma ha ricevuto anche delle critiche, in particolare per aver trascurato le dimensioni semantiche e sintattiche del testo, elementi fondamentali per la comprensione da parte del lettore (Davison, Kantor 1982; Vajjala, Meurers 2014). Pertanto, una formula quantitativa procede nel calcolo della leggibilità di un testo persino se contiene parole inesistenti o i suoi elementi non hanno coerenza e coesione. Le formule più conosciute di questo tipo sono Dale-Chall, Flesh e Fry. Negli ultimi anni si è tentato di affrontare questi punti deboli, introducendo ulteriori variabili e banche dati di parole. In particolare, sono state usate variabili come l’occorrenza delle parole contenute nel testo e una serie di criteri cognitivi (Chall, Dale 1995). Le formule più impiegate con queste caratteristiche sono New Dale-Chall Redability Formula, LEXILE, ATOS, Flesch-Kincaid e Read-X. I testi in lingua italiana possono essere elaborati dalle formule Franchina-Vacca e GULPEASE (Ciobanu, Dinu 2014; Garais 2011).

Sulla base delle teorie cognitive sono state sviluppate formule che misurano la leggibilità, usando variabili legate alla coerenza del testo ma anche analizzando la relazione delle sue varie componenti (McNamara, Kintsch 1996). Questa proposta ha conosciuto un grande consenso tra i ricercatori del settore. Nella sua applicazione però ha presentato difficoltà pratiche che riguardano soprattutto l’associazione dei processi cognitivi alla comprensione di un testo. Per questo motivo sono stati sviluppati processi tecnologici automatici come LSA (Latent Semantic Analysis) che rappresenta il contenuto del testo in formato vettoriale nel campo semantico (Benjamin 2012). In questa categoria vengono classificate le formule Coh-Metrix, WordNet e DeLite.

Con l’utilizzo di formule di linguistica computazionale è possibile classificare un testo a un certo livello di leggibilità sulla base di un modello di apprendimento automatico, creato con uno strumento di elaborazione del linguaggio naturale (Natural Language Processing). Tale strumento consente l’individuazione o la composizione di un insieme di criteri di classificazione, i quali possono costituire modelli linguistici, caratteristiche sintattiche, elementi di coerenza e coesione, elementi morfologici e caratteristiche semantiche dei linguaggi settoriali, aspetti del genere testuale, caratteristiche di pro-

venienza cognitiva e dati risultanti dalla ricerca sull'apprendimento della lingua seconda (Collins-Thompson, Callan 2004; Feng, Elhadad, Huenerfauth 2009; Vajjala, Meurers 2014). Nell'ambito di questa pratica furono sviluppati due tipi di analisi, SLM (Statistical Language Modeling) e SVM (Support Vector Machine). Il primo mira all'individuazione delle caratteristiche che stabiliscono la normalità del linguaggio naturale, in modo da ricercarle nei testi analizzati e attribuire il livello di leggibilità con maggiore fedeltà (Rosenfield 2000; Si, Callan 2001). Il secondo mira alla classificazione di una serie di testi sulla base di dati addestrati (*trained data*) che sono stati creati in una fase precedente (Joachims 2000; Vapnik 1982).

3 Caratteristiche metodologiche della ricerca

L'ipotesi di ricerca primaria di questo studio è che il livello linguistico dei testi possa essere identificato in base all'indice della loro leggibilità. Partendo da questa ipotesi si è cercato di indagare i limiti di leggibilità dei testi che permettono la loro categorizzazione in uno dei livelli B1, B2, C1, C2. Un'ipotesi di ricerca secondaria è che i criteri quantitativi-superficiali non costituiscano un chiaro indice del livello linguistico del testo. Per la verifica di questa ipotesi è stato controllato il grado di pertinenza della lunghezza testuale, frastica e lessicale con il livello di conoscenza della lingua. Un'ulteriore ipotesi di ricerca è che nel definire il grado di difficoltà dei testi il contributo delle variabili sintattiche e lessicali sia maggiore delle variabili superficiali (quantitative).

La ricerca si è basata su un corpus di 184 testi raccolti dall'insieme dei testi usati negli esami di Certificazione di Conoscenza della Lingua Italiana della Certificazione Statale Greca per testare la comprensione scritta (unità 1), nel corso degli anni 2011-16 (12 sessioni d'esame). La scelta di questo periodo si deve al fatto che dal 2011 è stato introdotto il test graduato nel sistema della Certificazione Statale di conoscenza della lingua (KPG), per cui si prevede di arrivare a una chiara distinzione tra i testi di diverso livello che coesistono nello stesso test.

Il KPG è un sistema di certificazione di conoscenza delle lingue straniere, glocal e multilingue, sviluppato in base ai principi del Quadro Comune Europeo e diretto dal Ministero della Pubblica Istruzione della Grecia. Opera dal 2003 e organizza esami per la certificazione di 6 lingue (francese, inglese, italiano, spagnolo, tedesco, turco) per tutti i livelli del QCER (A, B, C). Una delle particolarità del KPG è che le prove sono strutturate in 3 livelli che all'interno presentano prove graduate (A: A1-A2, B: B1-B2, C: C1-C2). Un'altra particolarità importante del sistema è che per i livelli B e C comprende anche una prova di mediazione, come prevede il QCER, sia nella fase della pro-

duzione orale che della produzione scritta. La responsabilità scientifica del sistema è stata affidata alle Università Aristotele di Salonicco e Capodistriaca di Atene e in particolare a un gruppo di professori esperti in testing e valutazione linguistica (Dendrinis, Karavas 2013).

La distribuzione dei testi nelle sessioni di esame inclusi nel campione si può osservare nella tabella 1:

Tabella 1 Distribuzione dei testi per sessione d'esame e livello

		Livello				Totale
		B1	B2	C1	C2	
Sessione	2011A	4	4	4	0	12
	2011B	5	4	6	0	15
	2012A	4	5	5	0	14
	2012B	4	4	7	0	15
	2013A	4	4	7	0	15
	2013B	4	4	5	3	16
	2014A	4	5	4	4	17
	2014B	4	4	5	3	16
	2015A	5	4	5	3	17
	2015B	4	4	4	4	16
	2016A	3	5	4	4	16
	2016B	3	4	4	4	15
Totale		48	51	60	25	184

Il livello linguistico dei testi compresi nel corpus è stato fissato dagli autori che fanno parte della commissione per la preparazione delle prove per gli esami di lingua italiana della Certificazione statale, in base alle specifiche del sistema (National and Kapodistrian University of Athens, Aristotle University of Thessaloniki 2016).

Per l'analisi dei testi è stato usato il software DyLan TextTools v2.1.9,¹ il quale implementa l'analisi e la misurazione della leggibilità dei testi di lingua italiana e inglese, combinando criteri quantitativi con criteri cognitivi e sfruttando tecniche di linguistica computazionale. Il risultato finale è la classificazione di ogni testo analizzato in un certo grado di difficoltà, determinato numericamente nella scala da 0 a 100. Questo software è in realtà SVM il quale usa una libreria di testi (LISVM). Sulla base di una serie di caratteristiche del testo analizzato, ma anche di un corpus addestrato di testi, crea un modello statistico e misura con questo la leggibilità del testo introdotto nel campo di analisi (Dell'Orletta et al. 2011). Tra l'altro questo pro-

¹ Nella letteratura pertinente questo software viene indicato come READ-IT, ma nella sua versione online ha il nome menzionato all'inizio del paragrafo.

gramma misura la leggibilità con la formula GULPEASE, consentendo di confrontare il risultato ottenuto con quello di una formula basata su caratteristiche quantitative del testo analizzato.

Nell'analisi condotta sono state comprese 17 variabili, 4 delle quali erano categoriche-qualitative e le restanti quantitative [tab. 2]. Le variabili categoriche comprendevano la sessione d'esame, il livello, la prova degli esami in cui è stato usato il testo (*task*), la coesione del testo come elemento degli esami, vale a dire se il testo era continuo, conteneva spazi o era scomposto in paragrafi senza coerenza. Le variabili quantitative erano gli indici di READ-IT (variabili 5-8), delle quali READ-IT Global riguarda il valore complessivo di leggibilità. READ-IT Base è il valore di leggibilità sulla base delle caratteristiche quantitative del testo, ossia, della media di parole per frase e della media dei caratteri per parola. L'indice READ-IT Lexical si basa sulle caratteristiche lessicali e morfo-sintattiche del testo. I parametri presi in considerazione per il calcolo di questo indice sono la distribuzione del vocabolario testuale secondo le categorie di frequenza d'uso, definite da De Mauro (2000), il rapporto tra i tipi di parole singole (*types*) e il numero delle parole del testo (*tokens*), il modello di probabilità linguistica delle parti monogrammate del discorso (il modello linguistico che calcola la probabilità che una parola appaia in un testo), la densità lessicale (rapporto tra parole complete e la totalità delle parole) e la distribuzione dei verbi (distribuzione dei verbi secondo la loro disponibilità) (Dell'Orletta et al. 2011).

L'indice READ-IT Syntactic si forma sulla base dei parametri sintattici della probabilità anormale di dipendenza dei tipi sintattici (es. soggetto, oggetto diretto, definizione), della profondità dei componenti dell'albero di analisi, degli elementi della categoria verbale, degli elementi di subordinazione e della gamma dei dati sulla coesione (Feng et al. 2010; Dell'Orletta et al. 2011; 2014).

Tabella 2 Variabili della ricerca

Statistics		
Valid	N	Missing
1. Sessione	184	0
2. Livello	184	0
3. Task	184	0
4. Coesione	184	0
5. READ-IT Base	184	0
6. READ-IT Lexical	184	0
7. READ-IT Syntactic	184	0
8. READ-IT Global	184	0
9. GULPEASE	184	0
10. Tipo/Unità	184	0
11. Densità lessicale	184	0
12. Vocabolario di base	184	0
13. VdB Fondamentale	184	0
14. VdB Alto Uso	184	0
15. VdB Alta disponibilità	184	0
16. Proposizioni principali	184	0
17. Proposizioni subordinanti	184	0

La nona variabile riguarda l'indice di leggibilità GULPEASE (Tonelli, Manh, Pianta 2012), mentre le variabili 10-17 costituiscono singoli elementi che concorrono alla formazione del risultato dell'indice sintattico o lessicale, che si è ritenuto opportuno analizzare ulteriormente in modo da valutare il loro eventuale particolare contributo alla formazione del risultato finale di leggibilità.

L'analisi dei dati raccolti utilizzando gli strumenti di testo DyLan v2.1.9 è stata eseguita con l'aiuto del software SPSS 24.

4 Risultati della ricerca

Dall'elaborazione iniziale dei dati raccolti è emerso che mentre l'indice di ranking READ-IT Global evidenzia la differenziazione dei testi in base al livello di conoscenza della lingua per il quale è stato selezionato, l'indice GULPEASE, al contrario, non lo raggiunge.

Tabella 3 Media di difficoltà degli indici della ricerca e deviazione

Statistica Descrittiva				
Level		Mean	Std. Deviation	N
B1	READ-IT Base	46.228	26.7397	48
	READ-IT Lexical	68.483	33.8988	48
	READ-IT Syntactic	64.040	32.9941	48
	READ-IT Global	59.585	39.2900	48
	GULPEASE	57.200	<u>8.4120</u>	48
B2	READ-IT Base	41.471	30.5911	51
	READ-IT Lexical	71.104	32.3373	51
	READ-IT Syntactic	67.493	33.6823	51
	READ-IT Global	72.284	34.3752	51
	GULPEASE	59.616	<u>11.8003</u>	51
C1	READ-IT Base	55.197	33.1812	60
	READ-IT Lexical	78.910	29.2616	60
	READ-IT Syntactic	76.393	26.7880	60
	READ-IT Global	87.910	19.2659	60
	GULPEASE	55.170	<u>11.2533</u>	60
C2	READ-IT Base	66.048	31.8251	25
	READ-IT Lexical	87.432	22.0423	25
	READ-IT Syntactic	76.128	33.6953	25
	READ-IT Global	94.512	20.1307	25
	GULPEASE	54.972	<u>15.1254</u>	25

In particolare, nella tabella 3 troviamo che il grado medio di difficoltà dei testi analizzati è 59.585 per il livello B1, 72.284 per il livello B2, 87.910 per il livello C1 e 94.512 per il livello C2.

La graduazione della difficoltà sembra essere in linea con la differenza di difficoltà risultante dalle descrizioni del Quadro Comune Europeo di Riferimento (Consiglio d'Europa 2001). Osservando però la colonna della deviazione standard, si nota che esiste una differenza significativa nel grado di leggibilità dei testi utilizzati negli esami del KPG: l'indice READ-IT Global presenta SD = 39,29 mentre tutti e tre gli indicatori dai quali risulta la leggibilità totale mostrano una deviazione standard notevolmente elevata.

Questo fatto conferma l'ipotesi della ricerca secondo la quale i criteri quantitativi per la selezione di un testo, come la quantità di parole, combinati ad altri elementi come ad esempio l'argomento, non sono sufficienti per una scelta adeguata al livello prestabilito di co-

noscenza della lingua; soprattutto per una scelta coerente con le caratteristiche dei testi inclusi per lo stesso scopo negli anni precedenti e valutati in base al loro livello di difficoltà. A questa conclusione si arriva anche per il fatto che la deviazione standard dell'indice del criterio di superficie GULPEASE è molto più piccola, dando l'impressione che i testi selezionati per ogni livello in periodi diversi di esame non differiscano molto tra loro nei livelli di difficoltà. Questa conclusione però viene ribaltata applicando una formula che utilizza criteri diversi come, in questo caso, READ-IT.

Il controllo di correlazione tra i risultati degli indicatori finali (READ-IT Global, GULPEASE) e intermedi (READ-IT Base, READ-IT Lexical, READ-IT Syntactic) ha guidato alle seguenti informazioni:

Per il livello B1 esiste una forte correlazione (livello di significatività 0,01) dell'indice lessicale con il READ-IT finale (0,538). Lo stesso fenomeno si verifica al livello B2 (0,593). Al livello C l'indice che risulta essere fortemente correlato al risultato finale dell'indice finale di leggibilità (READ-IT finale) è quello delle caratteristiche sintattiche del testo (rispettivamente READ-IT Syntactic), mentre solo per il livello C1 appare come coerente (0,430) al risultato finale della difficoltà del testo anche l'indice delle caratteristiche quantitative (READ-IT Base). Da questi dati possiamo concludere che a livello B (B1 e B2) le variabili lessicali e morfosintattiche che compongono l'indice READ-IT Lexical (es. densità lessicale) portano un contributo particolarmente importante nella rappresentazione della difficoltà dei testi selezionati per questo livello, mentre per il livello C il contributo delle variabili sintattiche sembra essere più rilevante, tale da determinare in sostanza il risultato finale di leggibilità. La relazione delle variabili di estensione con il grado di difficoltà del livello C1 può sembrare interpretabile per via della relazione tra la profondità delle componenti dell'albero di analisi, che conta, tra gli altri, l'indice sintattico della ricerca e il numero di parole della frase misurate dall'indice READ-IT. Nei testi di livello C2, tuttavia, la coerenza delle variabili sintattiche con il risultato finale di leggibilità risulta più evidente, dato che variabili come la probabilità anormale di dipendenza dei tipi sintattici, rendono più evidente la loro presenza.

Per quanto riguarda l'indice GULPEASE, si osserva che al livello C ha un'ampia correlazione con l'indice quantitativo READ-IT ma in rapporto inverso (all'aumentare di un valore diminuisce l'altro). Questo fatto potrebbe sollevare dubbi se non fosse per il fatto che l'indice GULPEASE non riesce a distinguere il livello di conoscenza della lingua dei testi in base alla loro difficoltà. Mostra infatti i testi di livello B più difficili di quelli di livello C, fatto che difficilmente potrebbe essere accettato, se si tiene conto delle loro caratteristiche lessicali e sintattiche.

Questa interpretazione viene probabilmente confermata in quanto in entrambi i livelli compare una relazione inversamente propor-

zionale dello stesso indice con la sintassi (C1 e C2), mentre al livello C1 è correlato anche con l'indice READ-IT complessivo.

Tabella 4 Correlazione tra indici di leggibilità finali e intermedi (livello B)

Level			READ-IT Base	READ-IT Lexical	READ-IT Syntactic	READ-IT Global	GULPEASE
B1	READ-IT Base	Pearson Cor	1	.017	.259	-.110	-.021
		Sig. (2-tailed)		.909	.076	.459	.890
		N	48	48	48	48	48
	READ-IT Lexical	Pearson Cor	.017	1	-.085	.538**	-.203
		Sig. (2-tailed)	.909		.564	.000	.171
		N	48	48	48	48	48
	READ-IT Syntactic	Pearson Cor	.259	-.085	1	.122	-.006
		Sig. (2-tailed)	.076	.564		.407	.970
		N	48	48	48	48	48
	READ-IT Global	Pearson Cor	-.110	.538**	.122	1	1
		Sig. (2-tailed)	.459	.000	.407		
		N	48	48	48	48	48
B2	GULPEASE	Pearson Cor	-.021	-.203	-.006	1	.361*
		Sig. (2-tailed)	.890	.171	.970		.013
		N	48	48	48	48	48
	READ-IT Base	Pearson Cor	1	.050	.581**	.163	.186
		Sig. (2-tailed)		.728	.000	.254	.222
		N	51	51	51	51	51
	READ-IT Lexical	Pearson Cor	.050	1	.118	.593**	-.432
		Sig. (2-tailed)	.728		.409	.000	.003
		N	51	51	51	51	51
	READ-IT Syntactic	Pearson Cor	.581**	.118	1	.222	-.219
		Sig. (2-tailed)	.000	.409		.118	.148
		N	51	51	51	51	51
	READ-IT Global	Pearson Cor	.163	.593**	.222	1	1
		Sig. (2-tailed)	.254	.000	.118		
		N	51	51	51	51	51
	GULPEASE	Pearson Cor	.186	-.432	-.219	1	.488
		Sig. (2-tailed)	.222	.003	.148		.001
		N	51	51	51	51	51

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabella 5 Correlazione tra indici di leggibilità finali e intermedi (livello C)

Level			READ-IT Base	READ-IT Lexical	READ-IT Syntactic	READ-IT Global	GULPEASE
C1	READ-IT Base	Pearson Cor	1	-.210	.560**	.430**	-.804**
		Sig. (2-tailed)		.107	.000	.001	.000
		N	60	60	60	60	60
	READ-IT Lexical	Pearson Cor	-.210	1	-.168	.131	.216
		Sig. (2-tailed)	.107		.198	.318	.097
		N	60	60	60	60	60
	READ-IT Syntactic	Pearson Cor	.560**	-.168	1	.476**	-.504**
		Sig. (2-tailed)	.000	.198		.000	.000
		N	60	60	60	60	60
	READ-IT Global	Pearson Cor	.430**	.131	.476**	1	-.332**
		Sig. (2-tailed)	.001	.318	.000		.010
		N	60	60	60	60	60
	GULPEASE	Pearson Cor	-.804**	.216	-.504**	-.332**	1
		Sig. (2-tailed)	.000	.097	.000	.010	
		N	60	60	60	60	60
C2	READ-IT Base	Pearson Cor	1	-.273	.536**	.052	-.904**
		Sig. (2-tailed)		.187	.006	.804	.000
		N	25	25	25	25	25
	READ-IT Lexical	Pearson Cor	-.273	1	-.347	-.146	.262
		Sig. (2-tailed)	.187		.090	.485	.205
		N	25	25	25	25	25
	READ-IT Syntactic	Pearson Cor	.536**	-.347	1	.506**	-.570**
		Sig. (2-tailed)	.006	.090		.010	.003
		N	25	25	25	25	25
	READ-IT Global	Pearson Cor	.052	-.146	.560**	1	-.025
		Sig. (2-tailed)	.804	.485	.010		.906
		N	25	25	25	25	25
	GULPEASE	Pearson Cor	-.904**	.262	-.570**	-.025	1
		Sig. (2-tailed)	.000	.205	.003	.906	
		N	25	25	25	25	25

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

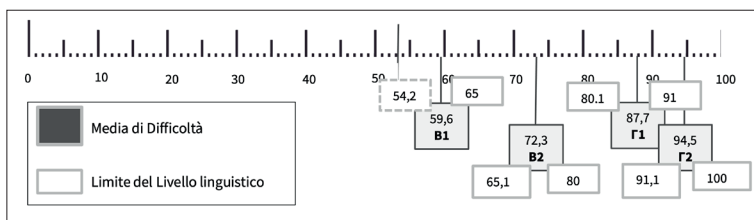
5 Conclusioni

Dal trattamento dei dati raccolti e presentati risulta che la selezione di un testo per uso valutativo o didattico, basata esclusivamente sulle caratteristiche del suo contenuto, non sembra consentire la scelta appropriata.

Alla stessa conclusione si arriva anche per quanto riguarda la coerenza della selezione per il livello di difficoltà del testo, in quanto tali informazioni possono fornire dati basati su variabili lessicali, morfosintattiche e sintattiche.

Pertanto, una formula che utilizza tali criteri per calcolare il grado di leggibilità di un testo può essere un utile supporto per un autore di test linguistici di comprensione di un testo o di attività create per uso didattico.

Un'altra considerazione da fare è che può esistere una corrispondenza tra il grado di difficoltà di un testo e il suo livello di competenza linguistica. Sulla base dei dati presentati in precedenza vengono proposti i seguenti limiti di difficoltà di un testo di lingua italiana per ogni livello di conoscenza della lingua.



I limiti di difficoltà dei livelli derivano dalla formula:

$$\lim_{i \rightarrow j} RG = (X_{jmax} - X_{imin}) : 2$$

dove $\lim_{i \rightarrow j} RG$ simbolizza il limite di transizione dal valore READ-IT Global di ogni livello di conoscenza della lingua successivo (i, j) X_{jmax} a quello immediatamente successivo (i-j), il valore più alto di ogni livello di conoscenza della lingua successivo (i, j) e X_{imin} il valore più basso di ogni livello di conoscenza della lingua successivo.

Va sottolineato che la scala formata sulla base di quanto sopra è a intervalli; indica cioè una relazione gerarchica tra i suoi gradi, con intervalli conosciuti ma non uguali.

Poiché mancano i dati sui livelli A1 e A2 che non interessano il presente studio, la scala risulta incompleta e di conseguenza risulta impossibile calcolare il livello inferiore al B1.

Per il momento e fino al completamento della scala, si potrebbe utilizzare come limite inferiore del livello B1, la gamma della parte superiore della classe, ovvero 5.4. In questo caso il limite inferiore viene fissato a 53,3.

In conclusione, determinare il livello di difficoltà di un testo utilizzato nel quadro di un processo di valutazione di conoscenza della lingua, ma anche dell'insegnamento delle lingue, è un'esigenza che, se non soddisfatta, rischia di creare condizioni che potrebbero portare a scelte inappropriate e inaffidabili nell'ambiente sociale.

La pratica migliore sarebbe ovviamente quella di compilare limiti standard, sulla base di testi utilizzati da tutti i sistemi validi di certificazione della lingua italiana e tenendo in considerazione il corpus dei testi provenienti da ricerche pertinenti (Baroni et al. 2009) in cui sono state create delle categorie in base al livello di conoscenza della lingua. Una tale selezione sarà soggetta a limitazioni in quanto la difficoltà di un testo è legata anche alle caratteristiche del lettore (esperienze, background socioculturale), che differiscono a seconda del suo contesto sociale, economico e/o operativo.

Bibliografia

- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford; New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.
- Bailin, A.; Grafstein, A. (2016). «Readability: Text and Context». *Readability: Text and Context*, January, 1-224. <https://doi.org/10.1057/9781137388773>.
- Baroni, M.; Bernardini, S.; Ferraresi, A.; Zanchetta, E. (2009). «The WaCky wide web: A Collection of Very Large Linguistically Processed Web-Crawled Corpora». *Language Resources and Evaluation*, 43(3), 209-26. <https://doi.org/10.1007/s10579-009-9081-4>.
- Benjamin, R.G. (2012). «Reconstructing Readability: Recent Developments and Recommendations in the Analysis of Text Difficulty». *Educational Psychology Review*, 24(1), 63-88. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9181-8>.
- Broda, B.; Ogrodniczuk, M.; Niton, B.; Gruszczyński, W. (2014). «Measuring Readability of Polish Texts: Baseline Experiments». *Proceedings of the Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'14)*, 573-80. <http://nlp.ipipan.waw.pl/Bib/broda:etal:14:lrec.pdf>.
- Chall, J.; Dale, E. (1995). *Readability Revisited: The New Dale-Chall Readability Formula*. Cambridge: Brookline Books.
- Cheng, L.; Curtis, A. (2004). «Washback or Backwash: A Review of the Impact of Testing on Teaching and Learning». *Washback in Language Testing: Research Contexts and Methods*, 27, 3-17.
- Ciobanu, A.M.; Dinu, L. (2014). «A Quantitative Insight into the Impact of Translation on Readability». Williams, S.; Siddharthan, A.; Nenkova, A. (eds), *Proceedings of the 3rd Workshop on Predicting and Improving Text Readability for Target Reader Populations (PITR)*. Gothenburg: Association for Computational Linguistics, 104-13. <http://dx.doi.org/10.3115/v1/W14-1212>.

- Collins-Thompson, K.; Callan, J. (2004). «A Language Modeling Approach to Predicting Reading Difficulty». *Proceedings of the Human Language Technology Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics (HLT-NAACL 2004)*. Boston (MA): Association for Computational Linguistics, 193-200. http://acl.ldc.upenn.edu/hlt-naacl2004/main/pdf/111_Paper.pdf.
- Council of Europe. (2001). *The Common European Framework in Its Political and Educational Context: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97>.
- Davison, A.; Kantor, R. (1982). «On the Failure of Readability Formulas to Define Readable Texts: A Case Study from Adaptations». *Reading Research Quarterly*, 17(2), 187-209.
- Dell'Orletta, F.; Montemagni, S.; Venturi, G.; Zampolli, A.; Moruzzi, G. (2011). «READ-IT: Assessing Readability of Italian Texts with a View to Text Simplification». *Computational Linguistics*, 73-83.
- Dell'Orletta, F.; Wieling, M.; Cimino, A.; Venturi, G.; Montemagni, S. (2014). «Assessing the Readability of Sentences: Which Corpora and Features?». Alm, N. (ed.), *Proceedings of the Ninth Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications*. Edinburgh: Association for Computational Linguistics, 163-73. <http://www.aclweb.org/anthology/W14/W14-1820>.
- De Mauro, T. (2000). *Il dizionario della lingua italiana*. Torino: Paravia.
- Dendrinis, B.; Karavas, K. (2013). *The Greek Foreign Language Examinations for the State Certificate of Language Proficiency. The KPG Handbook. Performance Descriptors and Specifications*. Athens: RCEL publications. https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/files/KPG_Handbook_17X24.pdf.
- Dendrinis, B.; Zouganeli, K.; Karavas, K. (2013). *Foreign Language Learning. European Survey on Language Competences*. Athens: National and Kapodistrian University of Athens. http://www.rcel.enl.uoa.gr/fileadmin/elp.enl.uoa.gr/uploads/ESLC_EN_WEB.pdf.
- DuBay, W.H. (2007). *Smart Language. Readers, Readability, and the Grading of Text*. Costa Mesa (CA): Impact Information.
- Feng, L.; Elhadad, N.; Huenerfauth, M. (2009). «Cognitively Motivated Features for Readability Assessment». *Proceedings of the 12th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics*. Athens: The Association for Computational Linguistics, 229-37.
- Feng, L.; Jansche, M.; Huenerfauth, M.; Elhadad, N. (2010). «A Comparison of Features for Automatic Readability Assessment». *COLIN '10: Proceedings of the 23rd International Conference on Computational Linguistics: Posters* (August). Stroudsburg (PA): Association for Computational Linguistics, 276-84. <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=1944598>.
- Garais, E.-G. (2011). «Web Applications Readability». *Journal of Information Systems and Operations Management*, 5(1), 117-21.
- Hill, K.; McNamara, T. (2015). «Validity Inferences Under High-Stakes Conditions: A Response From Language Testing». *Measurement*, 13(1), 39-43. <https://doi.org/10.1080/15366367.2015.1016334>.
- Joachims, T. (2000). *Estimating the Generalization Performance of a SVM Efficiently*. Dortmund: Universität Dortmund.
- Kane, M. (2008). «Errors of Measurement, Theory, and Public Policy». *Policy*, 40. <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICANG12.pdf>.

- Kitson, H.D. (1927). *The Mind Of The Buyer-A-Psychology Of Selling*. New York: The Macmillan Company.
- Mattheoudakis, M.; Alexiou, T. (2009). «Early Foreign Language Instruction in Greece: Socioeconomic Factors and their Effect on Young Learners' Language Development». *The Age Factor and Early Language Learning*, 40, 227-52. <https://doi.org/10.1515/9783110218282.227>.
- McNamara, D.S.; Kintsch, W. (1996). «Learning from Texts: Effects of Prior Knowledge and Text Coherence». *Discourse Processes*, 22(3), 247-88.
- National and Kapodistrian University of Athens; Aristotle University of Thessaloniki (2016). Προδιαγραφές του συστήματος αξιολόγησης για το ΚΠΓ (Standards del sistema di valutazione per il KPG). Athens: RCeL. http://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/files/KPG_Prodiagrafes.pdf.
- Psitos, M.; Marotta, C. (2018). «Tratti neo-standard nel parlato degli insegnanti di italiano LS: uno studio a Salonicco». *Italiano LinguaDue*, 9(2), 97-120. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/9873/9345>.
- Rosenfield, R. (2000). «Two Decades of Statistical Language Modeling: Where Do We Go from Here?». *Proceedings of the IEEE*, 88(8), 1270-8.
- Sherman, L.A. (1893). *Analytics of Literature: A Manual for the Objective Study of English Prose and Poetry*. Ginn & Co. Boston: Ginn & Company. <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:N+o+Title#0>.
- Shohamy, E. (2007). «Language Tests as Language Policy Tools». *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(1), 117-30. <https://doi.org/10.1080/09695940701272948>.
- Si, L.; Callan, J. (2001). «A Statistical Model for Scientific Readability». *Proceedings IEEE 2000 First International Symposium on Quality Electronic Design* (San Jose, California, 20-22 March 2000). Los Alamitos (CA): IEE Computer Society, 303-7. <https://doi.org/10.1109/ISQED.2000.838852>.
- Tekfi, C. (1987). «Readability Formulas: An Overview». *Journal of Documentation*, 43(3), 261-73.
- Tonelli, S.; Manh, K.T.; Pianta, E. (2012). «Making Readability Indices Readable». *Proceedings of the First Workshop on Predicting and Improving Text Readability for Target Reader Populations* (Montréal, Canada, 7 June 2012). Stroudsburg (PA): Association for Computational Linguistics, 40-8. <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=2390924>.
- Tsiplakidis, I. (2014). Το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η προσφυγή στο φροντιστήριο: μια εμπειρική έρευνα για την επίδραση της κοινωνικής τάξης στην εκμάθηση και πιστοποίησή της (La materia della lingua inglese nella Pubblica Istruzione secondaria e il ricorso agli istituti: Una ricerca empirica sull'influenza della classe sociale sul suo apprendimento e certificazione) [PhD Dissertation]. Ioannina: University of Ioannina. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39561>.
- Vajjala, S.; Meurers, D. (2014). «Readability Assessment for Text Simplification: From Analyzing Documents to Identifying Sentential Simplifications». *International Journal of Applied Linguistics*, 165(2), 1-23. <https://doi.org/10.1075/ijl.165.2.04vaj>.
- Vapnik, V. (1982). *Estimation of Dependences Based on Empirical Data*. 2nd ed. New York: Springer-Verlag.

- Venturis, A. (2018). «La selezione di testi italiani per il controllo della comprensione scritta: indicatori di livello linguistico e di difficoltà». Pirvu, E. (a cura di), *Il tempo e lo spazio nella lingua e nella letteratura italiana*. Firenze: Franco Cesati Editore, 243-58.
- Zakaluk, B.L.; Samuels, S.J. (1996). «Issues Related to Text Comprehensibility: The Future of Readability». *Revue Québécoise de Linguistique*, 25(1), 41-59. <https://doi.org/10.7202/603126ar>.

Why are Variation and English as a Lingua Franca Important Tools within the EFL Class?

Viviana Gallo

Università degli Studi di Padova, Italia

Abstract This article focuses on the importance of variation and English as a Lingua Franca (ELF) within the EFL class, as this language shows a plurality of native and non-native varieties. Most of the interactions take place between speakers of different L1, where ELF works as a shared code. Concerning variation, this study highlights how its use allows learners to mirror the cultural identity of their interlocutors by developing extremely effective mutual understanding. Finally, examples of experience-based activities show how the use of communication strategies elicits important life skills, whose development is strongly recommended by Agenda 2030.

Keywords English as a Lingua Franca. Variation. English as a Foreign Language. Multilingualism. Translanguaging. English language teaching. Educational Linguistics. Sociolinguistics.

Summary 1 Introduction. – 2 Variation: Enrichment or Contamination? – 3 Example of Variation Awareness. – 4 What is English as a Lingua Franca? – 5 What to Do Within the EFL Class. – 6 Example of ELF Awareness with the Elicitation of Soft Skills. – 7 Conclusions.



Peer review

Submitted	2021-06-29
Accepted	2022-02-26
Published	2022-03-22

Open access

© 2022 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Gallo, V. (2022). "Why are Variation and English as a Lingua Franca Important Tools within the EFL Class?". *EL.LE*, 11(1), 53-64.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2022/01/003

1 Introduction

While teaching English it is important to focus on those sociolinguistic and geo-linguistic differences that characterise this language, as it is no longer monolithic (Vettorel 2010). It shows a set of variants learners can come into contact with, such as, different accents, terms, idioms and uses that can be learnt in order to obtain effective communication. According to Santipolo (2010), variation is an enriching element not only from a linguistic point of view but also from a social one, since it develops cultural awareness and respect towards diversity. Furthermore, languages, thanks to their unity and variety, allow the development of variation awareness as an essential part of the communicative competence.

The first hints to the social dimension of languages date back to 1937. J.R. Firth developed a philosophy of language that was based on the interdependence of language, culture and society and on the idea that language should be studied as a social phenomenon in its real context of use. In 1965 Chomsky introduced the difference between competence and performance. Then, in 1974, Hymes underlined the importance of a communicative approach in foreign language teaching and developed his S.P.E.A.K.I.N.G. model. He highlighted that speech acts should be analysed by taking into consideration some social variables affecting the use of language, such as time, place, participants, purposes, social rules and styles that characterize a speech act. According to Hymes, grammar and vocabulary are not sufficient to interact successfully because it is necessary to possess a wide range of complex skills that are interconnected and their development should be considered as the goal of language education (Santipolo 2010).

Sociolinguistic rules depend on dynamic and contextual factors that are very different from the rules of traditional grammar. The exclusion of variation from the EFL (English as a Foreign Language) class, thus, compromises and strongly reduces the usefulness of teaching, since it does not mirror the real use of English. In light of this, it becomes important to develop, among learners, a sociolinguistic sensitivity that allows them to become independent in understanding and managing the social use of language, in relation to the context, the interlocutors and the goals of a communicative event (Santipolo 2010).

2 Variation: Enrichment or Contamination?

In 1747 Samuel Johnson announced his plan of a dictionary of the English language, where his main goal was to preserve it and, in particular, he aimed to:

preserve the purity and ascertain the meaning of our English idiom [...] put a stop to those alterations which time and chance have hitherto been suffered to make in it without opposition. (in Nordquist 2020)

According to Johnson, English seemed to need some discipline, so his dictionary would help govern it by stabilising its rules. His words reveal that change was considered as something to erase, to fight against. Variation was perceived as a terrible pandemic that could seriously endanger the English language and its own life, since it was “copious without order and energetick without rules” (Johnson 1755, Preface). As a result, the best antidote against this contamination was to embalm the language inside a dictionary, which took over eight years to compile.

Nonetheless, Johnson, in his preface to *A Dictionary of the English Language*, had to admit that language mutability was impossible to fix because of its constantly changing nature. He realised that his role was to chronicle the real language, even though “there was perplexity to be disentangled, and confusion to be regulated”, wherever he turned his view:

those who have been persuaded to think well of my design require that it should fix our language. With this consequence I will confess that I flatter myself for awhile; but now begin to fear but I have indulged expectation which neither reason nor experience can justify. When we see men grow old and die at a certain time one after another, from century to century, we laugh at the elixir that promises to prolong life to a thousand years; and with equal justice may the lexicographer be derided, who being able to produce no example of a nation that has preserved their words and phrases from mutability, shall imagine that his dictionary can embalm his language, and secure it from corruption and decay, that it is in his power to change some sublinary nature, or clear the world at once from folly, vanity and affectation. (Johnson 1755, Preface)

This example highlights how variation is an unavoidable phenomenon, a peculiar characteristic of any living language, which conveys different features as according to the context. Since the EFL class is multicultural and multilingual (MIUR 2019), learners constantly come into contact with linguistic variability, which affects pronunciation, lexis and morpho-syntax. It is an essential part of any language that teaching can no longer ignore.

3 Example of Variation Awareness

Within this scenario, how can variation become an enriching key element for learners? Teachers should let learners experience some varieties of English, ranging, for example, from British, American or Australian English to localisms and regionalisms. In this way, students can come into contact with those socio-cultural and socio-pragmatic elements (Santipolo 2006) that enable them to develop contextualised communication, which leads to successful understanding.

This work aims at highlighting that variants act as a cornerstone of the communicative approach: they are expressive potentials conveying different semantic nuances that produce a different social impact, in relation to the context of their use. Furthermore, this study underlines that the use of variation allows learners to choose the most appropriate language options, according to the situation. As a result, learners can take responsibility both for their choice and, thus, for the impact it can have in a specific context, by triggering a relevant improvement in the quality of the oral interaction.

The following activity aims at introducing variation in English and promoting its awareness within the EFL class. It mainly focuses on the diatopic dimension of some lexical variants for 'bread roll' all over the United Kingdom. A contrastive translanguaging activity involved learners, at an Italian high school, to make them draw on their personal experience and direct knowledge about bread, by recalling possible variants in their own L1.

Thanks to this exercise, they shared some Italian and foreign terms, such as *michetta* from Milan, *puccia* from Apulia, *panuozzo* from Naples, *mianbao ciué* from China, *rolou de péine* from Romania, *duub rootige* from Somalia etc. These terms stemmed from the personal experience of learners, according to their origins. This kind of experience-based activity made them aware of the fact that variation is not a peculiarity that only concerns the foreign language they study, but it is a living and strong feature of their own language as well. Then, learners were given some images of bakeries/ sandwich shops [fig. 1] and an article [fig. 2] to help focus on the fact that the generic term 'bread roll' (loaf, lump of bread) can be different, depending on where you are in the United Kingdom. As soon as they saw the pictures, they could not understand what 'bun', 'barm', 'cob' and 'bap' exactly meant, but they could relate them to bread thanks to the previous exercise. Therefore, this activity acted as a bridge to lead learners towards some British regional variants, which embody the identity, the history and the culture of different places and people.



Figure 1 Examples of different British bakery signs. Pictures taken with permission from a) <https://nearer.com/>; b) <http://www.thecrustycob.com/>; c) <http://letstourengland.com/>; d) <https://random-times.com>

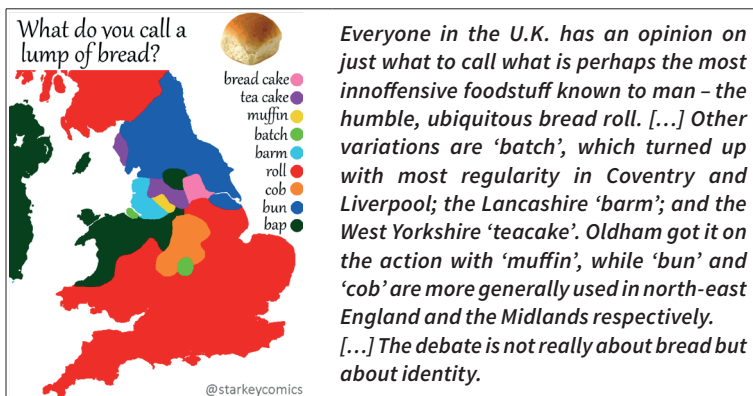


Figure 2 Article about variants for breadroll: <https://www.bbc.com/travel/article/20180717-why-the-uk-has-so-many-words-for-bread>. Figure taken with permission from <https://starkeycomics.com/2018/12/10/nine-names-for-british-bread-lumps/>

Interestingly, this activity shows that the use of linguistic variation allows learners to mirror the cultural identity and the *Weltanschauung* of their interlocutors. As a result, this ability enables learners to build empathy by improving mutual understanding. Variation, therefore, let them become similar to their interlocutors by knocking down socio-cultural barriers and fostering extremely effective communication.

4 What is English as a Lingua Franca?

The use of English, all over the world, has been affected by the English as a Lingua Franca (ELF) phenomenon which challenges natives speakers' (NSs) norms in English communication (Jenkins 2006) by requiring intercultural awareness rather than native-like language competence. According to the British Council,¹ today English is estimated to be spoken by two billion people around the world, so the panorama of this language is no longer homogeneous: it is characterised by a plurality of expressions that include native and non-native varieties. This means that the contexts, where interactions normally take place, result from the meeting of different languages and cultures, within which at least three linguistic codes come into play: the L1 of the interlocutors and the English language as a shared medium of communication (Vettorel 2010).

For this reason Kachru's model, which explains the spread of the English language around the world, does not seem to describe today's scenario anymore. In fact, it considers non-native speakers (NNSs), the Expanding circle, as simple rule-users; ESL (English as a Second Language) speakers from the former British colonies, the Outer circle, as rule-modifiers; and NSs, the Inner circle, as the only possible rule-makers who can affect the structure of English, thus, providing its norms. As the situation has deeply changed, the Outer circle and the Expanding circle will act as rule-makers as well (Santipolo 2016). This is a consequence of the paradox of internationalisation: the more a language is used worldwide, the less it can convey the worldview of its NSs, who can no longer be considered as the unique owners of its correctness (Santipolo 2006).

In light of this, how can ELF be defined? The original term 'lingua franca' comes from the Arabic *lisan-al-farang*, which referred to an intermediary language used by speakers of Arabic with travellers from Western Europe (House 2003). According to Jenkins, the term ELF was first reported by two German scholars, Hüllen and Knapp, in mid-1980s, who mainly focused on its importance as an objective

¹ <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf>.

for language teaching. She underlines that English behaved as a lingua franca in the past:

and continues to do so nowadays, in many of the countries that were colonised by the British from the late 16th century on. (Jenkins 2013, 22)

Although other languages, such as Arabic, Greek, Latin, Portuguese and Sanskrit, performed this function in the past (Knapp, Meierkord 2002; House 2003; Seidlhofer 2011), what is new and impressive about ELF is the extent of its reach, since it goes well beyond the narrow geographical spreads of other lingua francas (Jenkins 2013). Defining ELF has been quite difficult and controversial, as scholars have expressed different points of view. Jenkins, for example, first defines it as:

the world's most extensive contemporary use of English, in essence, English when it is used as a contact language between people from different first languages, including native English speakers (NESs) [...] Empirical research into ELF [...] has demonstrated numerous ways in which English is used effectively by its (majority) non-native lingua franca speakers but often differently from ways in which it is used among native speakers. (2013, 2)

Then, she refers to ELF as a “multilingual communication in which English is available as a contact language of choice, but is not necessarily chosen” (2015, 73), by highlighting its feature of multilingua franca. Other scholars have not included NESs in their definition of ELF. A. Firth, for example, describes it as the contact language “between persons who share neither a common native tongue nor a common culture” (1996, 240). According to House, ELF interactions take place “between members of two or more different lingua-cultures in English, for none of whom English is the mother tongue” (1999, 74). McKay (2009) prefers using the term EIL (English as an International Language) to include NESs and considers ELF for NNSs-NNSs communication. Then, Seidlhofer points out that ELF should be considered as:

any use of English among speakers of different first languages for whom English is the communicative medium of choice and often the only option. (2011, 7)

According to Mauranen (2012), it shows the characteristics of a similect since ELF is spoken by individual speakers rather than a cohesive group, who transfer features of their L1 to it.

As languages are shaped by their majority users (Brumfit 2001), NESs seem to contribute for less than NNSs to the ways in which ELF evolves over time (Jenkins 2013).

5 What to Do Within the EFL Class

An example of pluricultural and multilingual interaction is given by the class group itself because more and more learners come from different backgrounds, cultures and languages (MIUR 2019). Since this is the context that teachers face every single day, this work highlights the fact that it is compelling and urgent to practice activities within the EFL class that: (i) sensitise students to the real use of the English language by promoting the classroom as a multilingual and multicultural contact place; (ii) make students aware of the fact that they represent a real ELF microcosm, since they embody a non-native context; (iii) promote knowledge and accessibility to different pronunciations and accents of the English language depending on the origins of the speakers. How can all this take place within the EFL class? To answer this question, it becomes fundamental to raise awareness of the real use of English, among teachers, to make them promote and develop the knowledge of ELF. Sifakis (2017) suggests that teachers should realise how they normally act, within their class, in order to meet their learners' real communicative needs. He highlights that ELF should be integrated with EFL since its main features are hybridity, fluidity and variability. ELF, therefore, becomes interesting to teachers, who can add an extra dimension to EFL practices, which enable learners to communicate better and to become more critical and open-minded. In light of this, Sifakis and Bayyurt define ELF awareness as:

the process of engaging with ELF research and developing one's own understanding of the ways in which it can be integrated in one's classroom context, through a continuous process of critical reflection, design, implementation and evaluation of instructional activities that reflect and localize one's interpretation of the ELF construct. (2017, 459)

From this perspective, teachers should integrate authentic tasks with realistic communicational goals through experience-based activities that lead learners towards a spontaneous metalinguistic reflection, which can really make a difference in their learning and, therefore, in their interactions.

6 Example of ELF Awareness with the Elicitation of Soft Skills

In ELF contexts, communication strategies, such as compensating and accommodation, normally occur to overcome linguistic gaps (Vettorel 2010) by fostering collaboration and comity (Aston 1993) that go beyond the boundaries of formal correctness, as interactions focus on the effectiveness of the messages both interlocutors want to convey. Since ELF is function-oriented rather than form-oriented, intelligibility plays a very important role (Sifakis 2017). Therefore, this work aims at showing that exposure to this kind of interactions is essential for learners to become aware of communication strategies. According to the Common European Framework of Reference (Council of Europe 2018), these tools not only should be considered as a way to compensate for linguistic gaps, but also as a means to activate those resources that meet the communication needs.

Here is an example of an ELF awareness activity that took place at an Italian high school. Learners were first introduced to some audio recordings of conversations in English among Italian, Polish and Spanish students (NNs), which had been recorded at a welcome meeting within an exchange programme, in Italy.

During the first part of this exercise learners were invited to focus on the different accents they could perceive and on the fact that understanding was absolutely not compromised, despite the form used was not appropriate. Subsequently, they were asked to paraphrase the interlocutors' messages in order to make hypotheses and assumptions. This exercise aimed at making learners develop some strategies for the co-construction of a syntonic interaction that triggers greater understanding. It becomes, thus, extremely important for teachers to make their students use these tools, as they have the chance to learn directly how to cooperate in a conversation and how to find alternative ways. As a result, learners are encouraged to solve communication problems rather than to abandon any attempt at resolution (Vettorel 2010). From this point of view, interactions can turn into real labs where learners can develop awareness of the use of these tools, which build empathic relationships (Gallo 2021). During this activity it was observed that while learners were using communication strategies, they could elicit not only their linguistic competences but also some skills which enable them to acquire personal and social attitudes that can be spent in professional and social contexts [fig. 3]. For example, when learners paraphrased the meaning, used approximation or looked for synonyms, they, unconsciously, activated life skills such as problem solving, creativity and critical thinking. Furthermore, when they asked for/gave help or repaired communication breakdown, they could elicit negotiation, collaboration and team working. Then, when learners checked reactions, modulated in-

tonation/volume, used eye contact/gestures, they could experience adaptation and flexibility. As soon as students opened/closed the conversation, took the floor, gained time or encouraged their interlocutor to construct a new meaning, they could develop leadership and self-confidence. However, it is quite difficult to define clear boundaries between soft skills, as most of them take place simultaneously during the whole conversation.

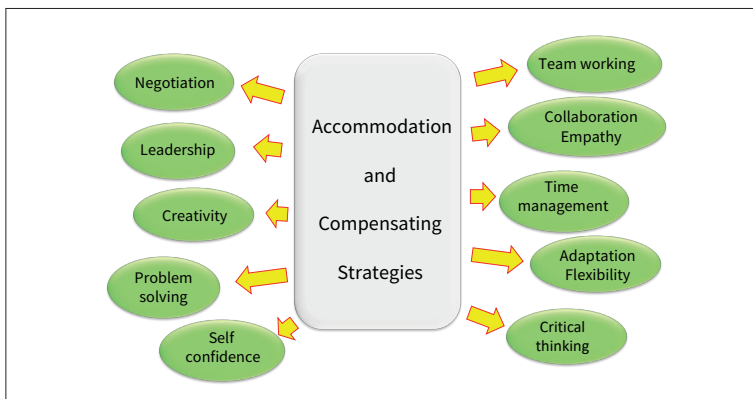


Figure 3 ELF communication strategies eliciting soft skills

Another reason why it is important to make learners develop these skills is that they meet the indications contained in the Sustainability Education Plan – Agenda 2030.² In general, the Agenda revolves around the fulfilment of seventeen goals that concern equality, health, innovation, quality education, climate action, growth, peace and justice. In particular, the fourth goal deals with ensuring inclusive and quality education to promote lifelong learning opportunities to everybody. This means that school is urged to focus on the development of communication strategies and on the elicitation of soft skills as an important part of learning.

7 Conclusions

What emerges is that English keeps evolving towards different directions which embody its contextualised uses. Since language changes to new social needs, it serves as an important means of cultural understanding (Crystal 2003). In light of this, it becomes fundamental

² <https://www.undp.org/sustainable-development-goals>.

to raise awareness of the real use of English, thanks to experience-based activities that lead learners towards a spontaneous metalinguistic reflection, by triggering effective learning.

From this perspective, teaching should adopt a pluralist approach (Di Scala 2018) by making ELF and variation awareness come into play and by integrating elements that can act on qualitative aspects. This point of view is strongly supported by the Sustainability Education Plan – Agenda 2030, suggesting that learners should acquire competences and life skills in order to face social/professional contexts and to grow up as global citizens of the world.

Bibliography

- Aston, G. (1993). "Notes on the Interlanguage of Comity". Kasper, C.; Blum-Kulka, S. (eds), *Interlanguage Pragmatics*. New York. Oxford University Press, 224-50.
- Brumfit, C. (2001). *Individual Freedom in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Programme. <https://rm.coe.int/ce-fr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Di Scala, R. (2018). "A chi di competenza. Il comunicatore competente ELF nella classe di Inglese come Lingua Straniera". *Scuola e Lingue Moderne*, 1-3, 12-16. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/17126>.
- Firth, A. (1996). "The Discursive Accomplishment of Normality: on 'Lingua Franca' English and Conversation Analysis". *Journal of Pragmatics*, 26(2), 237-59. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(96\)00014-8](https://doi.org/10.1016/0378-2166(96)00014-8).
- Firth, J.R. (1937). *The Tongues of Men*. London: Watts & Co.
- Gallo, V. (2021). "Inglese Lingua Franca nella Classe CLIL: Sviluppo e Valutazione delle Competenze Trasversali". *Scuola e Lingue Moderne*, 4-6, 11-17.
- House, J. (1999). "Misunderstanding in Intercultural Communication: Interactions in English as a Lingua Franca and the Myth of Mutual Intelligibility". Gnutzmann, C. (ed.), *Teaching and Learning English as a Global Language*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 73-89. <https://doi.org/10.21832/9781783095100-007>.
- House, J. (2003). "English as a Lingua Franca: a Threat to Multilingualism?". *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 556-78. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2003.00242.x>.
- Hymes, D. (1974). *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jenkins, J. (2006). "Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca". *TESOL Quarterly*, 40(1), 157-81. <https://doi.org/10.2307/40264515>.

- Jenkins, J. (2013). *English as a Lingua Franca in the International University. The Politics of Academic English Language Policy*. London: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203798157>.
- Jenkins, J. (2015). "Repositioning English and Multilingualism in English as a Lingua Franca". *Englishes in Practice*, 2(3), 49-85. <http://doi.org/10.1515/eip-2015-0003>.
- Johnson, S. (1755). *A Dictionary of the English Language*. 2nd ed. London: J & P Knapton. <https://www.bl.uk/collection-items/samuel-johnsons-a-dictionary-of-the-english-language-1755>.
- Kachru, B.B. (1985). "Standards, Codification, and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle". Quirk, R.; Widdowson, H.G. (eds), *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 11-30. <https://doi.org/10.1017/s027226310000677x>.
- Knapp, K.; Meierkord, C. (2002). *Lingua Franca Communication*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mauranen, A. (2012). *Exploring ELF. Academic English Shaped by Non-Native Speakers*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1002/tesq.88>.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2019). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2017/18*. Roma: Ufficio Statistica e Studi. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-pubblicati-i-dati-sugli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-nella-s-2017-2018>.
- McKay, S. (2009). "Pragmatics and EIL Pedagogy". Sharifian, F. (ed.), *English as an International Language*. Bristol: Multilingual Matters, 227-41.
- Nordquist, R. (2020). "Samuel Johnson's Dictionary". *ThoughtCo*, August 27. <https://www.thoughtco.com/samuel-johnsons-dictionary-1692684>.
- Santipolo, M. (2006). *Le varietà dell'Inglese contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Santipolo, M. (2010). "Didattica della Variazione Linguistica: più Modelli per una Migliore Efficacia Comunicativa". *Scuola e Lingue Moderne*, 1-3, 4-8.
- Santipolo, M. (2016). "L'inglese nella scuola italiana. La questione negata della varietà modello". Melero Rodríguez, C.A. (a cura di), *Le lingue in Italia. Le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia. Edizioni Ca' Foscari, 177-89. <http://doi.org/10.14277/6969-072-3/SAIL-7-12>.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Sifakis, N.C.; Bayyurt, Y. (2017). "ELF-Aware Teaching, Learning and Teacher Development". Jenkins, J.; Baker, W.; Dewey, M. (eds), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. London: Routledge, 456-67. <https://doi.org/10.4324/9781315717173-37>.
- Sifakis, N.C. (2017). "ELF Awareness in English Language Teaching: Principles and Processes". *Applied Linguistics*, 40(2), 288-306. <https://doi.org/10.1093/applin/axm034>.
- Vettorel, P. (2010). "Strategie comunicative, plurilinguismo e ELF". *Lingua e Nuova Didattica*, 39(3), 13-23.

Scrivere in italiano L2 Uno studio sui movimenti referenziali e sui meccanismi di coesione in testi descrittivi e narrativi

Fabiana Cupido

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract This article presents a study on L2 writing in Italian and it aims to analyse the organisation of the information and the mechanisms of cohesion in descriptive and narrative texts written by Chinese speaking university students. For this purpose, the study, within the framework of the *Quaestio* model, examines, on the one hand, the global text structure and, on the other, the referential movement in the domains of time, space, persons and objects. Finally, it focuses on the cohesive devices employed by the informants. The results highlight differences between descriptive and narrative texts, concerning both the distribution of the information and cohesive relations.

Keywords Italian L2. L2 writing. Quaestio model. Referential movement. Cohesion.

Sommario 1 Introduzione. – 2 La scrittura in L2: coordinate teoriche. – 3 Lo studio. – 3.1 Il contesto e i partecipanti. – 3.2 La raccolta dei dati. – 3.3 L'analisi dei dati. – 3.3.1 Il modello *Quaestio*. – 3.3.2 Le procedure. – 3.4 I risultati. – 3.4.1 La centralità dello spazio nel testo descrittivo. – 3.4.2 Il dominio del tempo fulcro del testo narrativo. – 4 Conclusioni.



Peer review

Submitted	2021-08-30
Accepted	2022-02-26
Published	2022-03-22

Open access

© 2022 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Cupido, F. (2022). "Scrivere in italiano L2. Uno studio sui movimenti referenziali e sui meccanismi di coesione in testi descrittivi e narrativi". *EL.LE*, 11(1), 65-86.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2022/01/004

1 Introduzione

L'articolo presenta i risultati di uno studio condotto su testi descrittivi e narrativi scritti in italiano lingua seconda (L2) da studenti universitari sinofoni iscritti ai programmi *Marco Polo* e *Turandot* presso la School for International Education dell'Università Ca' Foscari Venezia.¹

L'obiettivo dello studio, condotto con l'applicazione del modello *Quaestio* (Klein, von Stutterheim 1989), è analizzare la struttura dell'informazione e i meccanismi di coesione, per osservare in che misura e con quali modalità i testi, concepiti come macroatti comunicativi in ottica pragmatica e funzionale, realizzino le macrofunzioni dei rispettivi tipi testuali di afferenza. I risultati emersi evidenziano elementi di specificità caratterizzanti, rispettivamente, il corpus descrittivo e quello narrativo, tanto sul piano dell'organizzazione dell'informazione, quanto su quello delle risorse linguistiche impiegate per realizzare la coesione testuale.

2 La scrittura in L2: coordinate teoriche

Lo studio si inserisce nel filone di ricerca relativo alla scrittura in L2, che si definisce come l'attività di scrittura realizzata dallo scrivente in una lingua diversa dalla propria madrelingua e in un contesto nel quale tale lingua è quella dominante negli scambi comunicativi quotidiani e ordinari (Matsuda 2013).

L'origine della scrittura in L2 come campo di studio e di ricerca autonomo e pienamente riconosciuto dalla comunità scientifica risale all'inizio degli anni Novanta e i principali approcci che hanno dominato la discussione scientifica mettono a fuoco il fenomeno da punti di vista a volte molto differenti: si passa dalla retorica contrastiva, che interpreta il testo come oggetto statico, nel quale gli scriventi in L2 riprodurrebbero modelli retorici propri delle rispettive lingue prime (L1) (Kaplan 1972), ad approcci incentrati sull'individuo, quali i modelli cognitivi, che indagano i meccanismi psicologici coinvolti nella scrittura in L2, concepita come processo interno alla mente umana e svincolato da variabili esterne (Jones, Tetroe 1987; Whalen, Ménard 1995; Sasaki 2000), per giungere, infine, ad approcci che studiano la scrittura in L2 mettendone in rilievo la dimensione sociale, come la teoria degli obiettivi (Gillette 1994; Lantolf 2000), la teoria dei generi (Tardy 2012) e quella socioculturale (Moll 1989; Lantolf, Thorne 2006; Lantolf, Poehner 2008; Swain, Kinnear, Steinman 2015).

¹ Interessanti contributi sull'italiano di sinofoni sono contenuti in alcuni volumi a cura di Chini (2010; 2015). Si segnalano, in particolare, gli studi condotti da Biazzi e Matteini (2010); Rosi (2010); Salvati (2015).

I due modelli più significativi ai fini della ricerca qui presentata sono la teoria degli obiettivi e la teoria dei generi, che applicano allo studio della scrittura in L2 strumenti concettuali e analitici riconducibili alla prospettiva pragmatica e funzionale, alla quale è improntato l'approccio adottato per l'esame dei dati linguistici illustrati e commentati nel presente contributo. In particolare, la teoria degli obiettivi ha spostato per prima l'attenzione dalla dimensione cognitiva e individuale a quella sociale dell'uso linguistico, introducendo i concetti di 'contesto' e 'intenzione comunicativa' alla base dell'attività di scrittura in L2 (Heath 1983; Leki, Cumming, Silva 2010) e ponendo l'accento sulla relazione tra scrittura e raggiungimento di obiettivi comunicativi (Cumming 2016). La teoria dei generi ha aggiunto un tassello ulteriore, introducendo il concetto di valenza sociale dei generi testuali;² secondo la teoria, i generi testuali, in primo luogo, sono socialmente determinati e connessi alle pratiche e ai valori dei diversi gruppi sociali e, in secondo luogo, definiscono, sul piano della struttura testuale, le possibili opzioni disponibili per la costruzione di testi appropriati ai diversi contesti sociali e culturali nelle distinte comunità sociolinguistiche (Hirvela, Hyland, Manchón 2016).

L'aspetto alla base delle due teorie che, in particolare, è stato assunto come punto di riferimento per la ricerca qui descritta è costituito dalla concezione di testo scritto, inteso, in ottica pragmatica e funzionale, come un atto che realizza funzioni comunicative. In senso più ampio, il testo può essere descritto come un insieme di atti linguistici interconnessi, ossia come un «macroatto» (Palermo 2013, 242), impiegato per realizzare delle macrofunzioni; queste ultime equivalgono, in sostanza, ai diversi tipi testuali, come quelli descrittivo e narrativo:

Macrofunctions are categories for the functional use of [...] written text consisting of a (sometimes extended) sequence of sentences, e.g.: description narration (Council of Europe 2001, 126; corsivo nell'originale)

2 Nella letteratura scientifica relativa alla teoria dei generi, l'accezione assunta dal termine 'genere' è ampia; i diversi autori, infatti, lo impiegano per riferirsi alcune volte a singoli generi testuali e altre volte a famiglie di generi, che rimandano a entità molto prossime ai tipi testuali, quali l'argomentativo, il descrittivo e il narrativo (Byrnes 2012).

3 Lo studio

3.1 Il contesto e i partecipanti

I partecipanti sono 18 studenti universitari cinesi iscritti ai programmi *Marco Polo* e *Turandot* presso la School for International Education dell'Università Ca' Foscari Venezia nell'anno accademico 2019/20. Gli informanti, 10 donne e 8 uomini, di età compresa tra 18 e 29 anni, al momento della rilevazione frequentavano il corso di lingua italiana, previsto dai programmi di scambio, presso la School for International Education da circa 6 mesi e il gruppo classe si attestava, nel complesso, al livello di competenza linguistica in italiano A2+.

3.2 La raccolta dei dati

I dati linguistici sono stati raccolti mediante la somministrazione di due compiti di produzione scritta: la descrizione di una fotografia e la narrazione di una storia a partire dall'osservazione di una sequenza di vignette. È stato indicato agli studenti un numero massimo di 250 parole per la composizione di ciascun testo; le produzioni sono state scritte in formato digitale e consegnate attraverso la funzione 'Compito' della piattaforma *Moodle*. La fotografia raffigura una scena del Carnevale di Venezia in piazza San Marco, mentre la sequenza di vignette rappresenta una breve vicenda svoltasi tra coppie di amici o parenti durante la condivisione di un pasto in ambiente domestico.

3.3 L'analisi dei dati

3.3.1 Il modello *Quaestio*

All'analisi dei dati è stato applicato il modello *Quaestio*, elaborato alla fine degli anni Ottanta da Klein e von Stutterheim. Il modello postula che ciascun testo si configuri come risposta a una domanda reale o fittizia, denominata *quaestio*, e che i testi afferenti a ciascun tipo testuale vengono elicitati a partire da *quaestiones* astratte specifiche del tipo testuale considerato. La *quaestio* determina il tipo di informazione prevalente trasmessa e le particolari modalità con le quali il testo è organizzato, tanto sul piano della struttura globale, quanto su quello della struttura informativa interna alle sequenze fondamentali (Klein, von Stutterheim 1989; 2002).

Riguardo alla struttura globale, la *quaestio* determina lo status informativo delle diverse frasi e sequenze di un testo, distinte in

‘principali’ e ‘secondarie’:³ le prime rispondono alla quaestio del tipo testuale considerato, mentre le seconde forniscono informazioni accessorie (Klein, von Stutterheim 1989; 2002). Un esempio di quaestio narrativa è «What happened to you last week?» (Klein, von Stutterheim 1989, 43). A fronte di tale quaestio, che elicitava l'intero testo, ossia la narrazione di un evento complesso, lo scrivente è portato a suddividere il proprio racconto in una serie di eventi minori, ciascuno dei quali è accaduto in un intervallo di tempo incluso nel lasso temporale dell'evento complessivo; la quaestio dell'intero testo viene, dunque, a essere

broken down into a temporal sequence [...] of quaestiones answered by all of those utterances which specify one of the subevents. (Klein, von Stutterheim 1989, 43)

Le domande che ne risultano sono le seguenti:

Q₁: What happened to you in the t₁? Q₂: What happened to you in the t₂? Q₃: What happened to you in the t_n? (Klein, von Stutterheim 1989, 43)

Le sequenze del testo che rispondono a tali quaestiones si definiscono principali, ne costituiscono la parte fondamentale e contribuiscono allo sviluppo dell'evento narrato; tali sequenze possono essere interrotte da frasi secondarie, che non rispondono alle quaestiones, non forniscono un apporto informativo all'avanzamento dell'evento, ma assolvono a funzioni accessorie e sono, ad esempio, di natura descrittiva, esplicativa e valutativa.

La quaestio, inoltre, impone vincoli ai movimenti referenziali che hanno luogo tra le frasi che compongono le sequenze principali; tali movimenti coinvolgono i referenti di diversi domini⁴ e trovano espressione in mezzi linguistici, variabili da una lingua all'altra, che assicurano coesione al testo. I tipi di movimenti referenziali sono tre (Klein, von Stutterheim 1989):

- introduzione: un nuovo referente viene introdotto in assenza di connessioni con referenti già presenti nel testo;

³ Gli aggettivi ‘principale’ e ‘secondario’, quando riferiti a frasi o sequenze di un testo, vengono impiegati, d'ora in poi, con l'accezione che nel modello *Quaestio* rivestono, rispettivamente, le espressioni «main structure» e «side structures» (Klein, von Stutterheim 1989).

⁴ Il modello *Quaestio* identifica 5 distinti domini di referenza: di tempo, di spazio, di persone e oggetti, di stati, eventi, processi e proprietà e di modalità (Klein, von Stutterheim 1989; 2002).

- mantenimento: all'interno di una frase viene mantenuto un referente presente in porzioni di testo precedenti;⁵
- slittamento: viene introdotto un nuovo referente che presuppone una referenza precedente nel cotesto e che non può essere interpretato indipendentemente da essa.

I movimenti referenziali possibili per ogni dominio variano a seconda del tipo testuale. Nel testo narrativo, ad esempio, i riferimenti cronologici scandiscono il passaggio da un evento all'altro e sono il substrato della trama coesiva fondamentale. Questo elemento si riflette nella struttura dei movimenti referenziali nel dominio del tempo; il movimento tipico nelle sequenze principali è lo slittamento: il lasso di tempo al quale ci si riferisce di volta in volta è nuovo, ma è relazionato con quello riportato nella frase precedente (Klein, von Stutterheim 1989).

3.3.2 Le procedure

L'analisi ha preso in considerazione, in primo luogo, la macrostruttura informativa dei testi. Per ciascuno dei due corpora, sono state individuate nei testi le frasi principali e quelle secondarie e ne è stata calcolata l'incidenza rispettiva sul totale di quelle presenti, al fine di osservare il peso conferito dagli scriventi, rispettivamente, alle informazioni di primo piano e a quelle di contorno. L'individuazione dei due tipi di frasi è avvenuta a partire dall'identificazione delle quaestiones che hanno generato i testi.

Nel caso del testo descrittivo, a fronte dell'input costituito da un'immagine complessa che include entità diverse (persone e oggetti), la quaestio più ampia 'Che cosa vedi nella fotografia?' è stata articolata in quaestiones minori in grado di ricondurre a uno schema interpretativo di riferimento l'eterogeneità delle sequenze descrittive contenute nelle produzioni scritte. Le quaestiones minori, 'Com'è l'aspetto del referente?', 'Dove si trova il referente?' e 'Che cosa sta facendo il referente?', sono state utilizzate per individuare le sequenze principali, ossia quelle descrittive riferite, rispettivamente, all'aspetto di persone e oggetti, alla loro collocazione nello spazio e alle azioni rappresentate. L'Estratto 1 esemplifica la discriminazione tra frasi principali e secondarie, operata a partire dalle quaestiones individuate:

⁵ Nell'ambito del modello *Quaestio*, un referente si considera 'mantenuto' quando è stato già precedentemente introdotto, qualsiasi sia il punto della precedente menzione all'interno del cotesto (Klein, von Stutterheim 1989).

ESTRATTO 1 Il tempo è più bello, il cielo è sereno [...]. A destra c'è una signora con una maschera in mano, lei veste in modo elegante, indossa un cappotto spesso e nero e anche indossa una sciarpa a riga. Vicino alla signora c'è un signore con la sciarpa rossa [...], *forse questa mattina sono usciti in anticipo per partecipare a questo evento.* (corsivo aggiunto)

La sequenza in tondo si compone di frasi interconnesse che offrono un contributo informativo essenziale alla costruzione del testo; si tratta di frasi principali, che rispondono alle quaestiones descrittive. Le frasi in corsivo, invece, aggiungono informazioni di contorno, non fondamentali in un testo di natura descrittiva.

Riguardo al testo narrativo, la quaestio in base alla quale sono state intercettate le sequenze principali è 'Che cosa è successo ai personaggi nell'arco di tempo rappresentato nella sequenza di vignette?'. L'Estratto 2 mostra un esempio di identificazione di informazioni di primo piano e di sequenze accessorie:

ESTRATTO 2 Sabato scorso, un uomo ha chiamato il suo amico *e sua moglie era accanto a lui.* Il suo amico ha risposto al telefono *e la moglie e il figlio del suo amico erano accanto a lui.* Questo uomo ha invitato il suo amico [...]. Il giorno successivo, prima lui e sua moglie hanno preparato il cibo [...]. L'uomo ha cucinato la zuppa in una pentola [...]. *C'erano un tavolo e molte sedie in giardino.* (corsivo aggiunto)

Le sequenze principali, ossia quelle in tondo, contengono predicati, come «ha chiamato», «ha risposto», «ha invitato», che corrispondono agli eventi minori che afferiscono all'evento complessivo; tali sequenze rispondono direttamente alla quaestio narrativa, scandiscono l'evoluzione della vicenda e costituiscono la struttura portante della storia. Le frasi in corsivo, viceversa, sono quelle secondarie; aggiungono informazioni di natura descrittiva che non contribuiscono allo sviluppo narrativo, ma si configurano come elementi di sfondo.

Nella seconda fase, l'analisi si è concentrata sui movimenti referenziali nei domini di tempo, di spazio e di persone e oggetti. Per ogni dominio, sono stati individuati i relativi referenti e ne sono stati analizzati i movimenti tra le diverse frasi. Quest'operazione ha consentito, da una parte, di comprendere la rilevanza relativa di ciascun dominio di referenza nell'organizzazione dell'informazione per ognuno dei due tipi testuali considerati, e, dall'altra, di osservare in che modo la struttura dei movimenti referenziali si rifletta nella realizzazione della funzione propria, rispettivamente, del testo descrittivo e di quello narrativo.

Infine, sono stati analizzati i mezzi linguistici impiegati dagli scriventi per realizzare i movimenti referenziali e conferire coesione al testo.

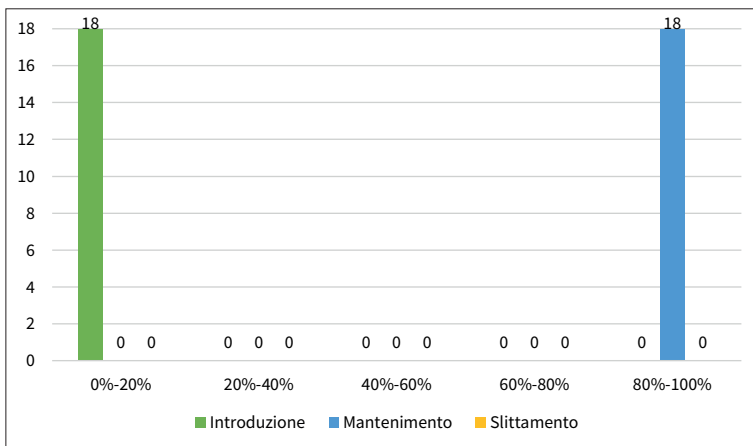
3.4 I risultati

3.4.1 La centralità dello spazio nel testo descrittivo

Per ciò che concerne il corpus descrittivo, un primo risultato evidenzia che le frasi principali ricoprono nella totalità dei testi una quota superiore a quella delle frasi secondarie, con percentuali di incidenza che oscillano tra il 52% e il 100%. Il dato sulla generale prevalenza delle sequenze testuali principali, che rispondono cioè alle *questiones* descrittive, è sintomatico della sostanziale realizzazione, al livello della struttura informativa globale, della macrofunzione ascrivibile al tipo testuale descrittivo nel corpus.

Passando all'analisi dei movimenti referenziali, i risultati confermano che il tempo non riveste una funzione di speciale rilevanza nell'organizzazione delle informazioni. Questo dato si riflette nella struttura dei movimenti dei referenti temporali nelle frasi principali [graf. 1]: il mantenimento prevale in assoluto, ricorrendo con un'incidenza compresa tra l'80% e il 100% dei movimenti complessivi in tutti i testi; i casi di introduzione sono, invece, poco frequenti e corrispondono alla prima e unica immissione del referente in ogni produzione.

Grafico 1 Dominio del tempo: numero di testi per incidenza di ogni tipo di movimento nelle frasi principali



Il riferimento temporale, in sostanza, una volta introdotto, si mantiene poi costante nelle frasi principali dell'intero testo, conformemente a quanto previsto dai vincoli imposti dalla *quaestio* di descrizioni statiche (Klein, von Stutterheim 1989). Nel caso seguente, il referente di tempo è implicitamente introdotto all'inizio e si mantiene invariato nelle frasi successive:

ESTRATTO 3 In questa foto ci sono tante persone in Piazza San Marco, in venezia. Le persone indossano non solo i vestiti generali, ma anche i vestiti splendidi. Al centro c'è una chiesa. Si chiama Basilica di San Marco, [...] inoltre c'è una signora che indossa il vestito giallo.

L'introduzione di nuovi elementi temporali nei testi e lo slittamento di quelli presenti si verificano, ancora in linea con il modello *Quaestio* (Klein, von Stutterheim 1989), in corrispondenza dell'inserzione di frasi o sequenze secondarie, che possono situarsi in un tempo diverso da quello nel quale risulta implicitamente e genericamente collocata la descrizione dell'immagine. Riguardo ai mezzi linguistici, i connettivi temporali utilizzati afferiscono a tre diverse classi grammaticali: gli avverbi (50%), le congiunzioni (35%) e le preposizioni (15%).

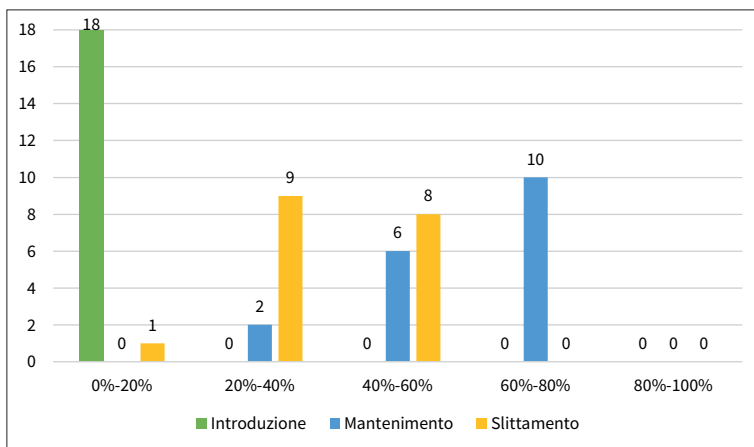
I dati mostrano la centralità che nella strutturazione del testo descrittivo riveste il dominio dello spazio; tale dato emerge dalla configurazione dei movimenti referenziali nelle frasi principali [graf. 2]: lo slittamento si presenta con una frequenza relativamente alta, compresa tra il 40% e il 60% in 8 testi e tra il 20% e il 40% in 9 testi. I referenti spaziali vengono impiegati, da una parte, per collocare le varie entità nelle diverse zone dell'immagine, e dall'altra, per posizionarle le une rispetto alle altre, come si evince dai seguenti esempi:

ESTRATTO 4 *A sinistra in basso* c'è una signora indossa un la maschera e cappotto rosso, è molto felice che sta guardando la signora. *A destra in basso* ci sono due mani con il cellulare che sta fotografando la signora (corsivo aggiunto)

ESTRATTO 5 c'è un signora vecchia con una borsa rossa, che sta guardando la donna. *Accanto a lei* ci sono due bellissime persone (corsivo aggiunto)

Nell'Estratto 4 le espressioni «A sinistra in basso» e «A destra in basso» realizzano casi di slittamento che marcano il passaggio della descrizione da un'area all'altra della fotografia, mentre nell'Estratto 5 il connettivo «accanto a» è impiegato per passare da un'entità all'altra all'interno dell'immagine.

Grafico 2 Dominio dello spazio: numero di testi per incidenza di ogni tipo di movimento nelle frasi principali



Anche i casi di mantenimento mostrano una frequenza piuttosto elevata, compresa tra il 40% e l'80% in 16 testi, a indicare che i referenti di luogo, una volta introdotti o slittati, vengono poi mantenuti costanti in porzioni di testo piuttosto ampie. Riguardo ai mezzi linguistici, i referenti di luogo risultano esplicitamente espressi nel 79% di tutti i casi di slittamento, nel 44% delle introduzioni e solo nel 7% dei casi di mantenimento. Questo dato riflette la tendenza a marcare in modo più incisivo, sul piano linguistico, il passaggio da un riferimento spaziale all'altro determinato dallo slittamento, rispetto ai casi caratterizzati dalla continuità spaziale, nei quali il referente mantenuto costante non viene ribadito mediante un mezzo esplicito, che potrebbe risultare ridondante. I connettivi di luogo utilizzati sono riconducibili alle seguenti classi grammaticali: avverbi, in poco meno della metà dei casi (48%); espressioni che includono preposizioni improprie (29%); espressioni introdotte, rispettivamente, da preposizioni semplici (16%) e articolate (7%).

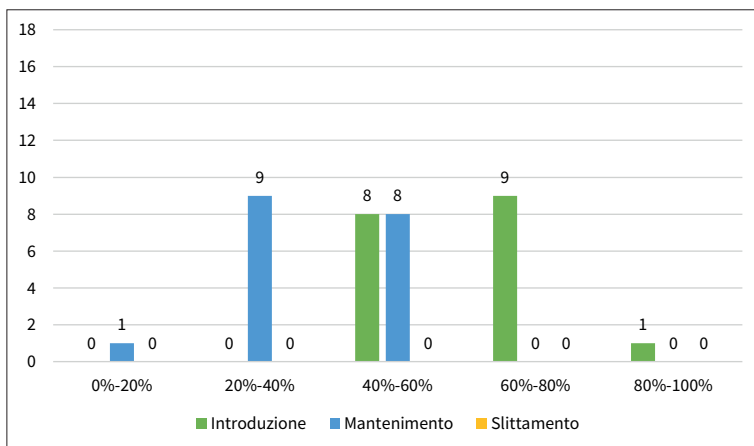
I risultati emersi in relazione al dominio di persone e oggetti,⁶ infine, evidenziano che questo non offre un contributo di rilievo alla coesione testuale. Tale dato, che va relazionato con la molteplicità di referenti afferenti a tale dominio presenti nella fotografia proposta come input, emerge chiaramente dall'analisi dei movimenti referenziali [graf. 3]: nelle frasi principali la quota di introduzioni di nuovi referenti è molto elevata, attestandosi su percentuali comprese tra il 40% e il 100% dei movimenti complessivi in tutte le produzioni esaminate, con la maggiore concentrazione di testi nell'in-

⁶ L'analisi prende in considerazione i referenti animati e inanimati con funzione di *topic*.

tervallo 60%-100%; i casi di mantenimento, viceversa, sono meno ricorrenti e si collocano principalmente negli intervalli 20%-40% e 40%-60%. I dati, dunque, mettono in evidenza che il passaggio da un nuovo referente all'altro nel corso della descrizione è molto frequente, creando le condizioni per una configurazione delle referenze di persone e oggetti scarsamente coesiva nelle sequenze principali. L'Estratto 6, ad esempio, contiene l'introduzione di 7 nuovi referenti, indicati in corsivo, nel corrispondente numero di frasi consecutive, con un effetto di forte frammentarietà sul piano della coesione testuale:

ESTRATTO 6 *Questa piazza è la famosa Piazza San Marco. Al centro della foto c'è la Basilica di San Marco. Il cielo è nuvoloso. Il carnevale si tiene a Venezia ogni anno da febbraio a marzo. Vengono persone da tutto il mondo. Tutti indosseranno indossano una maschera e abiti meravigliosi. Al centro della foto c'è una signora.* (corsivo aggiunto)

Grafico 3 Dominio di persone e oggetti: numero di testi per incidenza di ogni tipo di movimento nelle frasi principali



Le risorse linguistiche impiegate sono riconducibili a tre macrocategorie:⁷ i mezzi lessicali pieni, che rivestono la quota più consistente (53%), i mezzi coreferenziali vuoti (29%) e i mezzi pro-

⁷ Nel computo dei mezzi linguistici impiegati non sono stati inclusi i casi di verbi impersonali che, per loro natura, non prevedono tra gli argomenti una posizione destinata a un referente del dominio di persone e oggetti.

nominali (18%). La tabella 1⁸ mostra che, tra i mezzi lessicali pieni, i sintagmi nominali definiti (34,8%), quelli indefiniti (29,1%) e quelli introdotti da un quantificatore (21,6%) prevalgono in misura consistente rispetto agli altri; tra i mezzi pronominali, inoltre, quelli maggiormente ricorrenti sono i pronomi relativi (55,3%) e quelli personali tonici (34,0%); l'ellissi, infine, con l'89,7% del totale, rappresenta il mezzo coreferenziale vuoto dominante.

Tabella 1 Dominio di persone e oggetti: dettaglio dei mezzi linguistici impiegati

	Nr.	%
NPRO	0	0
SN	15	5,3
SNDEF	98	34,8
SNINDEF	82	29,1
SNDIM	25	8,9
SNPOSS	1	0,3
SNQUAN	61	21,6
Mezzi lessicali pieni	282	100
PRO	32	34,0
REL	52	55,3
INDEF	7	7,5
DIM	3	3,2
Mezzi pronominali	94	100
ELL	139	89,7
ZERO	16	10,3
Mezzi coreferenziali vuoti	155	100

Mettendo in relazione i mezzi linguistici impiegati con i diversi tipi di movimenti, in riferimento ai tre domini esaminati, si osserva che i medesimi movimenti vengono realizzati mediante risorse linguistiche per lo più variabili da un dominio all'altro: l'introduzione risulta sempre realizzata mediante avverbi nel dominio del tempo, principalmente attraverso preposizioni in quello dello spazio e in massi-

⁸ Si riporta di seguito l'elenco delle abbreviazioni contenute nelle tabelle 1 e 2, con l'indicazione del significato di ciascuna: NPRO = nome proprio, SN = sintagma nominale senza alcun determinante, SNDEF = sintagma nominale definito, introdotto da un articolo determinativo, SNINDEF = sintagma nominale indefinito, introdotto da un articolo indeterminativo, SNDIM = sintagma nominale introdotto da un aggettivo dimostrativo, SNPOSS = sintagma nominale introdotto da un aggettivo possessivo, SNQUAN = sintagma nominale introdotto da un quantificatore (numeri e aggettivi indefiniti come 'molto' e 'tutto'), PRO = pronome personale tonico, REL = pronome relativo, INDEF = pronome indefinito, DIM = pronome dimostrativo, ELL = ellissi (in frasi con il verbo di modo finito), ZERO = anafora zero (in frasi subordinate implicite con il verbo di modo indefinito).

ma parte con mezzi lessicali pieni nel dominio di persone e oggetti; nel caso del mantenimento, i connettivi temporali che ricorrono con maggior frequenza sono le congiunzioni, i mezzi utilizzati per i referenti di spazio sono equamente distribuiti tra avverbi e preposizioni e quelli impiegati nel dominio di persone e oggetti sono prevalentemente mezzi coreferenziali vuoti; riguardo allo slittamento, infine, il dominio del tempo vede la prevalenza di avverbi, mentre quello dello spazio fa registrare un'equa ripartizione di mezzi tra avverbi e preposizioni.⁹

3.4.2 Il dominio del tempo fulcro del testo narrativo

Passando ai testi narrativi, dai dati emerge che l'incidenza delle frasi principali è quasi sempre superiore a quella delle frasi secondarie, con l'eccezione di due soli casi; è dunque possibile affermare, anche per il corpus narrativo, che la macrofunzione propria del relativo tipo testuale risulta, nel complesso, realizzata.

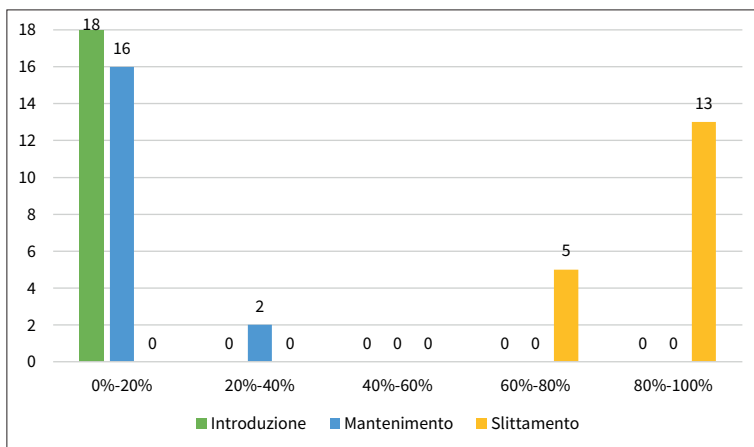
L'analisi dei movimenti referenziali conferma che, nella narrazione, il dominio temporale ricopre quel ruolo fondamentale nell'organizzazione dell'informazione, che il dominio spaziale svolge, invece, nella descrizione (Werlich 1983; Klein, von Stutterheim 1989). Dalla configurazione dei movimenti referenziali emerge che le frasi principali rispettano i vincoli imposti dalla quaestio narrativa, secondo i quali la successione tra le frasi principali si caratterizza per il passaggio da un intervallo temporale all'altro, in una trama di rimandi cronologici tra loro interconnessi, che marcano la progressione della narrazione (Klein, von Stutterheim 1989). Il grafico 4 evidenzia, a questo riguardo, un'elevata incidenza dello slittamento, che nelle sequenze principali di 13 testi ricorre con una frequenza compresa tra l'80% e il 100% dei movimenti complessivi, collocandosi nei restanti 5 nell'intervallo 60%-80%. L'Estratto 7 ne contiene un esempio:

ESTRATTO 7 *Alle otto gli ha telefonato e dopo Francesco e suo moglie ha cominciato a preparare il suo compleanno. (corrisivo aggiunto)*

Il connettivo «dopo» indica un momento successivo rispetto a quello stabilito nella frase principale precedente, introdotta dall'espressione «Alle otto» e marca, così, lo slittamento da un momento all'altro.

⁹ Nel dominio di persone e oggetti non sono stati rilevati casi di slittamento.

Grafico 4 Dominio del tempo: numero di testi per incidenza di ogni tipo di movimento nelle frasi principali



Per contro, il mantenimento ricorre con una frequenza molto bassa, compresa tra lo 0% e il 20% nelle frasi principali di 16 testi, mentre costituisce il movimento più presente nelle frasi secondarie; queste ultime rivestono per lo più funzioni descrittive, di commento ed esplicative e, dunque, non richiedono di norma il passaggio da un intervallo temporale all'altro, poiché non partecipano all'avanzamento cronologico della narrazione (Klein, von Stutterheim 1989). L'introduzione, infine, è poco frequente nelle frasi principali e compare per lo più all'inizio della narrazione, per introdurre il primo referente temporale, a partire dal quale si stabilisce poi la rete di interconnessioni cronologiche realizzate mediante lo slittamento. Sul piano dell'espressione linguistica, i connettivi temporali utilizzati sono ripartiti tra le tre classi grammaticali già menzionate in riferimento al testo descrittivo: gli avverbi (59%), le congiunzioni (25%) e le preposizioni (16%).

Il dominio dello spazio, sebbene secondario in termini di rilevanza nella strutturazione dell'impianto testuale rispetto a quello di tempo, ha dimostrato di rivestire un ruolo non trascurabile; le vignette proposte come input mostrano che lo sviluppo degli eventi trova corrispondenza in diversi cambi di ambiente (le diverse stanze della casa, il giardino) e i movimenti referenziali riflettono un certo grado di dinamismo dei referenti di luogo, che collima con le attese generate dalla fisionomia delle immagini. Nelle frasi principali si registra una quota relativamente alta di slittamenti; in 13 testi questi ricorrono con una frequenza compresa tra il 40% e il 60% dei movimenti [graf. 5], dimostrando come i cambi di ambiente contribuiscano a scandire i passaggi tra frasi afferenti alla struttura portante del testo. Nel seguente esempio, lo slittamento del referente tra i tre luo-

ghi menzionati, «alla casa», «alla porta» e «al giardino», accompagna il passaggio da un evento all'altro:

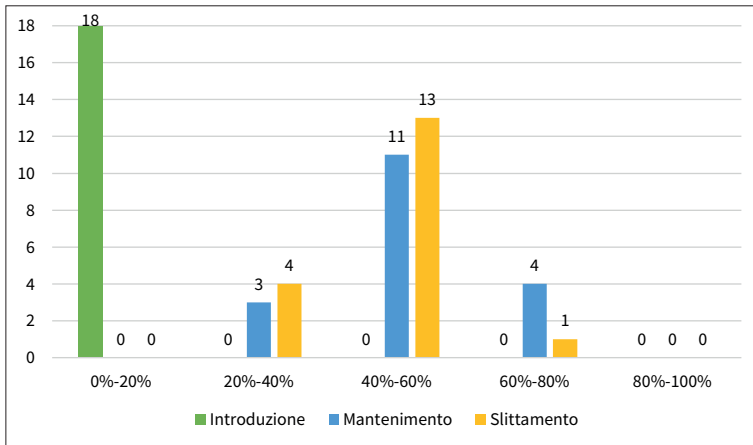
ESTRATTO 8 Alle undici, la famiglia è arrivata con la macchina *alla casa* di signore, e la coppia hanno incontrato *alla porta*. I due uomini erano allegri che si sono stretti la mano. E poi le persone sono tornati *al giardino*. (corsivo aggiunto)

Il grafico 5 mostra, inoltre, che i casi di mantenimento ricorrono nelle frasi principali con una frequenza simile a quella degli slittamenti, segnalando eventi che si svolgono nel medesimo ambiente, come nel seguente caso:

ESTRATTO 9 Dopo l'uomo ha comprato la pizza e poi tutti l'hanno mangiato *nel cortile*. ma il figlio dell'amico ha trovato qualcosa e l'ha mostrato a tutti. Hanno visto il cane dell'uomo che ha mangiato ossa di pollo. (corsivo aggiunto)

Dopo l'acquisto della pizza, gli eventi si svolgono tutti «nel cortile», luogo inizialmente indicato e poi mantenuto costante nelle frasi successive.

Grafico 5 Dominio dello spazio: numero di testi per incidenza di ogni tipo di movimento nelle frasi principali



Passando alle risorse linguistiche utilizzate, un primo dato evidenzia che il referente di luogo non viene espressamente menzionato nei casi di introduzione, né nella quasi totalità di quelli di mantenimento; gli scriventi non sentono, dunque, la necessità di introdurre la vicenda collocandola verbalmente in una cornice spaziale, né di dare forma esplicita a referenti mantenuti costanti nel corso della narra-

zione. Riguardo invece allo slittamento, la menzione esplicita del referente nel 61% dei casi è sintomatica della rilevanza riconosciuta ai momenti di passaggio da un luogo all'altro e al posizionamento delle entità nello spazio. I mezzi linguistici impiegati per marcare lo slittamento consistono in espressioni introdotte da preposizioni semplici (65%) e articolate (35%), per i referenti che segnalano un cambio di ambiente, e in espressioni introdotte da preposizioni improprie (60%) e da preposizioni articolate (32,5%), cui si aggiunge un'esigua quota di preposizioni semplici (5%) e avverbi (2,5%), per i referenti che indicano la posizione di un elemento nello spazio.

Riguardo al dominio di persone e oggetti,¹⁰ lo studio ne conferma il ruolo di rilievo all'interno del testo narrativo, che prevede, tra gli elementi costitutivi fondamentali delle sequenze principali, la presenza di uno o più referenti afferenti a tale dominio, che fungono da protagonisti (Klein, von Stutterheim 1989). L'analisi evidenzia che i movimenti referenziali dominanti nelle frasi principali si concentrano nella totalità dei testi esaminati soprattutto nel mantenimento, che ricorre con una frequenza compresa tra l'80% e il 100% dei movimenti in 10 testi e tra il 60% e l'80% nei restanti 8 testi [graf. 6]. Il dato relativo all'alta incidenza del mantenimento è sintomatico del contributo offerto alla coesione testuale dalla persistenza del medesimo protagonista tra le varie frasi che compongono il testo. L'Estratto 10 esemplifica tale fenomeno:

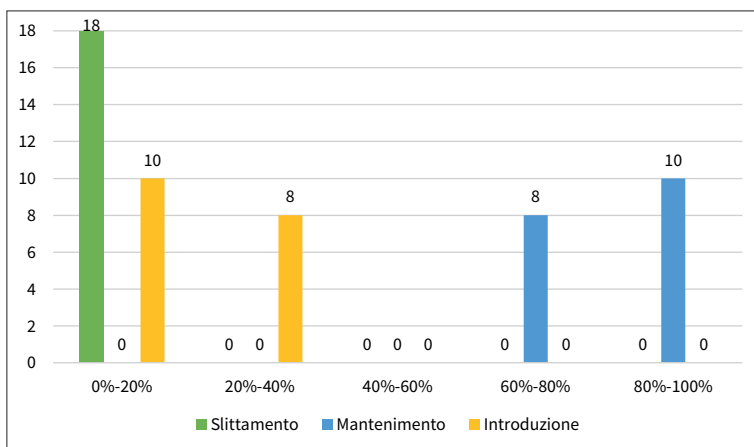
ESTRATTO 10 Nel pomeriggio, la coppia David hanno iniziato a preparare la cena. Ø¹¹ Hanno preparato un pollo, il dessert, la bevanda e il vino. Ø Sono andati nel cortile e Ø hanno messo il pollo alla griglia [...]. Poi Ø hanno messo le stoviglie sul tavolo.

Si noti l'effetto coesivo esercitato dall'ellissi del soggetto, con il mantenimento del *topic* «la coppia David» nelle quattro frasi successive alla prima menzione del referente.

¹⁰ L'analisi riguarda i referenti animati e inanimati con funzione di *topic*.

¹¹ Il simbolo Ø indica il referente sottinteso nel caso dell'ellissi del soggetto e dell'anafora zero.

Grafico 6 Dominio di persone e oggetti: numero di testi per incidenza di ogni tipo di movimento nelle frasi principali



Si riscontra, inoltre, la presenza di diversi casi di introduzione di nuovi referenti con funzione topicale nel corso della storia (0%-20% in 10 testi e 20%-40% in 8 testi), riflesso della molteplicità dei personaggi coinvolti negli eventi narrati cui viene conferita una funzione saliente; la sequenza di vignette include infatti 6 referenti animati, oltre a diversi referenti inanimati. Non sono stati rilevati, infine, casi di slittamento. Riguardo alle risorse linguistiche utilizzate per realizzare i movimenti referenziali, i mezzi lessicali pieni coprono circa la metà del totale (49%), seguiti dai mezzi coreferenziali vuoti (38%) e dai mezzi pronominali (13%). La tabella 2, infine, evidenzia che i mezzi lessicali pieni più ricorrenti sono i sintagmi nominali introdotti da un articolo determinativo (51,8%) e i nomi propri (circa il 25%), mentre tra i mezzi pronominali prevalgono i pronomi personali tonici (circa il 45%), seguiti da quelli indefiniti (32,8%) e dai relativi (22,4%). L'ellissi del soggetto, infine, rappresenta il più ricorrente dei mezzi coreferenziali vuoti, con un'incidenza di oltre l'80%.

Tabella 2 Dominio di persone e oggetti: dettaglio dei mezzi linguistici impiegati

	Nr.	%
NPRO	63	24,7
SN	8	3,1
SNDEF	132	51,8
SNINDEF	27	10,6
SNDIM	4	1,6
SNPOSS	7	2,7
SNQUAN	14	5,5
Mezzi lessicali pieni	255	100
PRO	30	44,8
REL	15	22,4
INDEF	22	32,8
DIM	0	0
Mezzi pronominali	67	100
ELL	157	80,9
ZERO	37	19,1
Mezzi coreferenziali vuoti	194	100

Osservando la distribuzione dei mezzi linguistici utilizzati per realizzare i diversi tipi di movimenti, si rileva, tra i tre domini analizzati, un grado di variabilità delle risorse impiegate analogo a quello emerso in riferimento al corpus descrittivo; nel contempo è stata, peraltro, riscontrata una simmetria nell'uso di alcune risorse linguistiche tra il corpus descrittivo e quello narrativo: in entrambi i corpora l'introduzione risulta realizzata nella totalità dei casi mediante avverbi nel dominio del tempo e prevalentemente con mezzi lessicali pieni nel dominio di persone e oggetti;¹² il mantenimento, anche nel corpus narrativo come in quello descrittivo, vede la prevalenza di congiunzioni nel dominio del tempo e di mezzi coreferenziali vuoti in quello di persone e oggetti;¹³ nel caso dello slittamento, prevalgono gli avverbi tra i connettivi temporali in entrambi i corpora, mentre i connettivi di luogo, distribuiti tra avverbi e preposizioni nel testo descrittivo, consistono totalmente in preposizioni nel testo narrativo.¹⁴

¹² Nel dominio dello spazio l'introduzione non è realizzata mediante mezzi espliciti.

¹³ Nel dominio dello spazio solo l'1% dei casi di mantenimento risulta esplicitato mediante l'impiego di un mezzo linguistico.

¹⁴ Come per il corpus descrittivo, nel dominio di persone e oggetti non sono stati rilevati casi di slittamento.

4 Conclusioni

Nell'articolo sono stati descritti e commentati i risultati di uno studio sulla scrittura in italiano L2, effettuato con lo scopo di osservare le modalità di organizzazione dell'informazione e le corrispondenti forme di espressione sul piano linguistico, attraverso le quali i testi esaminati realizzano le macrofunzioni comunicative proprie dei rispettivi tipi testuali di appartenenza, in ottica pragmatica e funzionale. A questo fine, sono stati analizzati due corpora di testi, rispettivamente descrittivi e narrativi, prodotti dagli scriventi a partire da stimoli visivi, una fotografia per il testo descrittivo e una sequenza di vignette per quello narrativo; con l'applicazione del modello *Quaestio*, è stata esaminata la distribuzione dell'informazione all'interno dei testi e sono stati analizzati i movimenti referenziali nei domini di tempo, di spazio e di persone e oggetti, per poi passare a osservare i meccanismi linguistici impiegati per la realizzazione dei movimenti stessi.

I risultati mettono in luce che, sulla base della distribuzione dell'informazione globale nei testi tra sequenze principali e sequenze secondarie, le macrofunzioni, rispettivamente descrittiva e narrativa, risultano sostanzialmente realizzate nei due corpora; inoltre, è emerso che i corpora stessi si caratterizzano per configurazioni distinte della struttura referenziale rilevata all'interno dei vari domini esaminati e per la prevalenza di mezzi linguistici diversi sul piano della coesione testuale. In sostanza, i testi descrittivi risultano organizzati per lo più su base spaziale, con un peso circoscritto dei domini di tempo e di persone e oggetti, e vedono la coesione testuale affidata soprattutto ai meccanismi di connessione, realizzati attraverso i connettivi di luogo. Nei testi narrativi, invece, il dominio più saliente nell'organizzazione dell'informazione è quello del tempo, benché i domini di spazio e di persone e oggetti rivestano, a loro volta, un ruolo non marginale; la coesione testuale, nella narrazione, poggia tanto sui meccanismi di rinvio, con particolare riferimento alle catene anaforiche e all'ellissi del soggetto, quanto su quelli di connessione, con l'impiego di connettivi temporali e, secondariamente, di luogo.

Bibliografia

- Biazzi, M.; Matteini, I. (2010). «Referential and Topic Movement in Chinese Learners of Italian: A Longitudinal Account». Chini 2010, 137-57.
- Byrnes, H. (2012). «Conceptualizing FL Writing Development in Collegiate Settings: A Genre-Gased Systemic Functional Linguistic Approach». Manchón, R.M. (ed.), *L2 Writing Development: Multiple Perspectives*. Boston; Berlin: de Gruyter, 191-219. <https://doi.org/10.1515/9781934078303.191>.
- Chini, M. (a cura di) (2010). *Topic, struttura dell'informazione e acquisizione linguistica*. Milano: Franco Angeli.
- Chini, M. (a cura di) (2015). *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici*. Milano: Franco Angeli.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97>.
- Cumming, A. (2016). «Theoretical Orientations to L2 Writing». Manchón, R.M.; Matsuda, P.K. (eds), *Handbook of Second and Foreign Language Writing*. Boston; Berlin: de Gruyter, 65-88. <https://doi.org/10.1515/9781614511335-006>.
- Gillette, B. (1994). «The Role of Learner Goals in L2 Success». Lantolf, J.; Appel, G. (eds), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood (NJ): Ablex, 195-213.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Hirvela, A.; Hyland, K.; Manchón, R.M. (2016). «Dimensions in L2 Writing Theory and Research: Learning to Write and Writing to Learn». Manchón, R.M.; Matsuda, P.K. (eds), *Handbook of Second and Foreign Language Writing*. Boston; Berlin: de Gruyter, 45-64. <https://doi.org/10.1515/9781614511335-005>.
- Jones, S.; Tetroe, J. (1987). «Composing in a Second Language». Matsuhashi, A. (ed.), *Writing in Real Time: Modeling the Production Processes*. Norwood (NJ): Ablex, 34-57.
- Kaplan, R. (1972). *The Anatomy of Rhetoric: Prolegomena to a Functional Theory of Rhetoric*. Philadelphia: PA Center for Curriculum Development.
- Klein, W.; von Stutterheim, C. (1989). «Referential Movement in Descriptive and Narrative Discourse». Dietrich, R.; Graumann, C.F. (eds), *Language Processing in Social Context*. Amsterdam: North-Holland, 39-76. <https://doi.org/10.1016/b978-0-444-87144-2.50005-7>.
- Klein, W.; von Stutterheim, C. (2002). «Quaestio and L-perspectivation». Graumann, C.F.; Kallmeyer, W. (eds), *Perspective and Perspectivation in Discourse*. Amsterdam: Benjamins, 59-88. <https://doi.org/10.1075/hcp.9.06stu>.
- Lantolf, J. (2000). «Second Language Learning as a Mediated Process». *Language Teaching*, 33(2), 79-96. <https://doi.org/10.1017/s0261444800015329>.
- Lantolf, J.; Poehner, M. (2008). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London: Equinox.
- Lantolf, J.; Thorne, S. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Leki, I.; Cumming, A.; Silva, T. (2010). *A Synthesis of Research on Second Language Writing in English*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203930250>.

- Matsuda, P.K. (2013). «Response: What is Second Language Writing – and Why Does It Matter?». *Journal of Second Language Writing*, 22(4), 448-50. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2013.08.011>.
- Moll, L. (1989). «Teaching Second Language Students: A Vygotskian Perspective». Johnson D.; Roen, D. (eds), *Richness in Writing: Empowering ESL Students*. New York: Longman, 55-69.
- Palermo, M. (2013). *Linguistica testuale dell'italiano*. Bologna: il Mulino.
- Rosi, F. (2010). «Story Retelling in Italian L2: The Development of Text Structure». Chini 2010, 219-35.
- Salvati, L. (2015). «Procedure conversazionali e strategie comunicative nell'interazione nativo/non nativo in italiano L2: il caso di apprendenti cinesi». Chini, M. (a cura di), *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici*. Milano: Franco Angeli, 262-78.
- Sasaki, M. (2000). «Toward an Empirical Model of EFL Writing Processes: An Exploratory Study». *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 259-91. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00028-X).
- Swain, M.; Kinnear, P.; Steinman, L. (2015). *Sociocultural Theory in Second Language Education. An Introduction through Narratives*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783093182>.
- Tardy, C.M. (2012). «A Rhetorical Genre Theory Perspective on L2 Writing Development». Manchón, R.M. (ed.), *L2 Writing Development: Multiple Perspectives*. Boston; Berlin: de Gruyter, 165-90. <https://doi.org/10.1515/9781934078303.165>.
- Werlich, E. (1983). *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Whalen, K.; Ménard, N. (1995). «L1 and L2 Writers' Strategic and Linguistic Knowledge: A Model of Multiple-Level Discourse Processing». *Language Learning*, 45(3), 381-418. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00447.x>.

A aprendizagem funcional de construções imperativas em Português Língua Estrangeira

A didatização de materiais autênticos injuntivos

María Antonietta Rossi

Università per Stranieri di Siena, Italia

Abstract Considering the didactic sequence model developed in the context of the glottodidactics to promote the real use of the target language in a socio-discursive perspective, the present work presents two proposals based on the pedagogical transposition process of authentic injunctive materials ('cooking recipe' and 'assembly instructions'), with communicative and collaborative approaches, in order to promote for levels A2 and B1 the Meaningful Learning of imperative constructions in Portuguese as a Foreign Language, whose assimilation difficulty in the cognitive domain is recurrent in Italian-speaking students.

Keywords Authentic material. Imperative constructions. Linguistic functionalism. Socio-discursive competence. Textual competence.

Resumo 1 À guisa de introdução. – 2 Metodologia e quadro teórico referencial. – 3 Propostas de sequências didáticas: a transposição pedagógica de textos autênticos injuntivos. – 4 Considerações finais.



Peer review

Submitted	2022-01-25
Accepted	2022-03-01
Published	2022-03-22

Open access

© 2022 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Rossi, M.A. (2022). "A aprendizagem funcional de construções imperativas em Português Língua Estrangeira. A didatização de materiais autênticos injuntivos". *EL.LE*, 11(1), 87-102.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2022/01/005

1 À guisa de introdução

Na ótica do Funcionalismo Linguístico (Halliday 1985) e da Linguística tanto Pragmática (Austin 1962; Searle 1969) como Textual (Werlich 1975; De Beaugrande, Dressler 1981; Silva 2012), o presente trabalho de pesquisa tem como objetivo principal discutir e avançar estratégias e metodologias pedagógicas finalizadas à Aprendizagem Significativa (Ausubel 1963) das construções imperativas em Português como Língua Estrangeira (PLE) ou Segunda (PL2), cuja dificuldade de assimilação no domínio cognitivo é profundamente recorrente no desempenho comunicativo de alunos italo falantes de nível quer básico (A1/A2), quer intermédio (B1), por serem estruturas verbais que apresentam, na própria língua materna, peculiaridades morfológicas e socio-pragmáticas fortemente dissemelhantes. Sendo graus de conhecimento do idioma que pressupõem, conforme as indicações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas de 2001, o domínio funcional de atos de fala diretos (Searle 1969) – baseados no emprego de sequências injuntivas para estruturar enunciados que expressam pedidos, solicitações e ordens – consideramos conveniente propor atividades didáticas apropriadas de modo a estimular a interiorização a longo prazo destas estruturas verbais na Memória Enciclopédica dos aprendentes, armazenadas em *script* conceituais (Anderson 1983). Da mesma forma, é imprescindível promover o adequado emprego acional do idioma aprendido consoante as diferentes tipologias de i) contextos interativos e de ii) interlocutores, de modo a ativar uma negociação eficiente de conteúdos em PLE e de fortalecer os chamados ‘conhecimentos condicionais’ (Paris, Cross, Lispson 1984), fundamentais para selecionar as convenientes estratégias comunicativas de acordo com a respetiva circunstância conversacional e socio-discursiva.

Posto isto, é de nosso particular interesse avançar exemplos de sequências didáticas, considerando o modelo proposto por Dolz e colaboradores (Dolz, Noverraz, Schneuwly 2004) voltado para o uso funcional da língua em perspectiva discursiva, para incentivar o desenvolvimento da competência conversacional e pragmática no idioma alvo, focalizadas nomeadamente em abordagens interativas de tipo i) comunicativo (Hymes 1972; Canale, Swain 1980) e ii) colaborativo (Kagan 1994), tendo como ponto de partida o processo de transposição didática de textos autênticos (Wilkins 1976; Breen 1985; Cisotto 2006) – sem adaptações, ainda frequentes nos atuais Manuais de Português Língua Estrangeira (MPLE) – pertencentes à tipologia injuntiva (Werlich 1975) e ao género da ‘receita culinária’ e das ‘instruções de montagem’, instrumentos úteis não apenas para promover o desenvolvimento de competências pragmáticas (Cisotto 2006, 12) e das Funções Executivas (FE), mas ainda para incentivar a transferência cognitiva de itens lexicais referentes aos campos semânticos da gastronomia e da arte técnica.

Tomando como base este objetivo educacional, julgamos oportuno, para recriar um ambiente de aprendizagem estimulador capaz de promover um *mood* positivo (Dansereau 1985) – baixando, desta forma, o filtro afetivo dos alunos (Krashen 1985) –, privilegiar propostas pedagógicas baseadas na i) ação (*Action-based approach*) e na ii) promoção de tarefas e competências (Ellis 2003; Da Re 2013), métodos dinâmicos que encorajam, como experimentámos durante os nossos cursos académicos para os níveis A2 e B1, a evolução de uma atitude comunicativa estratégica, i.e. de habilidades linguísticas voltadas para uma prática ativa e motivada do idioma alvo (Cisotto 2006, 23).

2 Metodologia e quadro teórico referencial

O ponto de partida do estudo aqui proposto é, como frisámos na parte introdutória, apresentar propostas pedagógicas interativas focalizadas no processo de didatização de textos autênticos pertencentes aos géneros da ‘receita culinária’ e das ‘instruções de montagem’, ferramentas textuais que podem promover, a nosso ver, a consolidação da competência pragmática e estratégica (Canale, Swain 1980) em Português Língua Estrangeira, nomeadamente na estruturação de atos de fala que requerem o emprego de construções imperativas para articular pedidos, exortações e ordens que caracterizam, de facto, tais instrumentos socio-discursivos.

Diante deste pressuposto, podemos afirmar que os materiais autênticos – definidos por David Arthur Wilkins como «materials which have not been specially written or recorded for the foreign learner» mas, pelo contrário, «directed at a native-speaking audience» (Wilkins 1976, 79) – representam um válido auxílio na organização de sessões de aprendizagem com foco interativo e comunicativo voltadas para o emprego verídico do idioma aprendido, encorajando, destarte, o progresso das capacidades tanto expressivas como comunicativas (Vedovelli, Casini 2016, 12), dando incentivo à expansão do espaço linguístico e cultural dos aprendentes (De Mauro, Ferreri 2005, 27).

De facto, os chamados ‘métodos’ ou ‘livros didáticos’ de língua portuguesa em circulação dirigidos a estrangeiros apresentam o idioma alvo, como já analisámos no trabalho publicado em 2022 (Rossi 2022, 194-8), como um sistema de comunicação abstrato, homogêneo e atemporal (Cisotto 2006, 29) que não reflete a poliédrica dimensão diatópica e diastrática do espaço lusófono em termos de variações e de variedades sociolinguísticas. Posto isto, é deduzível que as atividades propostas nos hodiernos manuais não são suficientes para expor o público alvo à autenticidade do idioma, às «forms of language current in speech» (Wilkins 1976, 79), já que apresentam de maneira maioritária textos adaptados ou alterados na componente tanto composicional como lexical para pôr nomeadamente em evidência os

assuntos gramaticais trabalhados nas respetivas unidades que caracterizam a estrutura endógena destes instrumentos metalinguísticos, cuja intencionalidade textual consiste, com efeito, em fornecer aos estudantes os cânones da norma padrão (Bagno 2007).

Consequentemente, para expor os alunos ao efetivo emprego pragmático das estruturas imperativas em Português Língua Estrangeira, relacionadas também com as diferentes formas de tratamento (Cintra 1972) que são social e culturalmente conotadas conforme os diferentes países do espaço lusófono, seria propício, em termos de aprendizagem significativa (Ausubel 1963), organizar atividades pedagógicas partindo da didatização de textos injuntivos autênticos, que mostrem a real função de sentenças construídas através do chamado imperativo ‘verdadeiro’ ou ‘supletivo’ (Scherre et al. 2007) consoante a tipologia de i) contexto acional e de ii) alocutário.

Para planear apropriadas sequências didáticas baseadas nesta perspetiva pedagógica, foi necessário conduzir, em primeiro lugar, uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa finalizada à revisão da literatura especializada em relação: i) ao processo de transposição didática dos géneros ‘receita culinária’ e ‘instruções de montagem’, objeto de análise de um número reduzido de trabalhos pedagógicos (Gonçalves 2011) e académicos que salientaram a funcionalidade destes textos para trabalhar em particular a competência textual e socio-discursiva em Português Língua Materna e Estrangeira (Ferreira, Quaresma 2017; Cardoso et al. 2019); ii) às propostas pedagógicas que mais incentivam o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas (Gardner 1983), em particular de tipo linguístico, físico-cinestésico, interpessoal e intrapessoal, como abordagens de tipo comunicativo e colaborativo baseadas na i) ação (*Action-based approach*) e na ii) promoção de tarefas e competências (Ellis 2003; Da Re 2013), estratégias eficazes para promover o desenvolvimento de saberes processuais no idioma alvo; iii) à estruturação de sequências didáticas apropriadas (Gagné, Briggs 1990; Balboni, 1998; Vedovelli 2002; Dolz, Noverraz, Schneuwly 2004; Da Re 2013; Cardoso, Pereira, Silva 2015; Castoldi 2017; Urbietta, Wexell-Machado 2017; Nigris, Balconi, Zecca 2019) que possam promover um dinâmico desempenho linguístico e sociocultural graças à realização de trabalhos cooperativos capazes de estimular, na visão vigotskiana, a zona de desenvolvimento proximal (Vygotskij 2007). Por conseguinte, o exame do estado da arte foi fundamental para relevar que atualmente, no âmbito da Educação Linguística de matriz lusitana, o uso didático dos géneros textuais por nós elegidos é ainda pouco explorado, sobretudo para o processo de ensino-aprendizagem do Português como Língua Estrangeira ou Segunda, área de pesquisa que norteia este trabalho.

Em decorrência disto, para elaborar a parte mais empírica da nossa investigação, respeitante à estruturação de sequências didáticas que assentam na autenticidade das ‘receitas culinárias’ e das ‘ins-

truções de montagem’ para estimular a interiorização eficaz das estruturas imperativas em PLE, baseamo-nos nas orientações teóricas i) do Funcionalismo Linguístico (Halliday 1985) e da Pragmática Conversacional (Austin 1962; Searle 1969; Grice 1975), que consideram a língua como um instrumento de interação social para cumprir ações e veicular sentidos no evento comunicativo; ii) da Pedagogia do Texto (Breen 1985; Lavinio 1990; Cisotto 2006; Paez, Stutz 2015) e da Linguística Textual (Werlich 1975; De Beaugrande, Dressler 1981; Adam 1992; Bronckart 1997; Andorno 2003; Marcuschi 2003; Silva 2012), fundamentais para trabalhar de modo conveniente a dimensão composicional, gramatical e lexical dos géneros autênticos selecionados, reforçando, deste modo, a competência tanto estrutural como textual do público alvo; e finalmente, iii) da Didática por Tarefas e Competências (Ellis 2003; Da Re 2013) e do Construtivismo Sociocultural (Piaget 1937; Vygotskij 2007), linhas teóricas indispensáveis para planejar atividades cooperativas, focalizadas sobretudo na metodologia do *Total Physical Response* (TPF) (Asher 2003), recomendada para promover a aprendizagem significativa de saberes quer declarativos, quer processuais em PLE, tornando os alunos em proficientes ‘sujeitos semióticos’ capazes de produzir e receber conteúdos através do sistema linguístico aprendido (Vedovelli, Casini 2016, 27).

3 Propostas de sequências didáticas: a transposição pedagógica de textos autênticos injuntivos

Com base nas reflexões apresentadas na parte introdutória deste contributo e nos resultados obtidos através da revisão da literatura especializada, que revelou uma notável carência de estudos científicos em relação ao tópico aqui analisado, avançamos nesta secção propostas pragmáticas de sequências didáticas, considerando o estudo pioneiro de Dolz e colaboradores (Dolz, Noverraz, Schneuwly 2004), focalizadas no processo de transposição pedagógica de textos autênticos em perspectiva socio-discursiva, pertencentes à tipologia injuntiva e aos géneros da ‘receita culinária’ e das ‘instruções de montagem’, para incentivar o emprego funcional de atos de fala diretos construídos através do imperativo ‘verdadeiro’ ou ‘supletivo’ (Scherre et al. 2007), estruturas gramaticais que configuram, de facto, a componente composicional de tais materiais.

Articulando o processo de ensino-aprendizagem segundo este modelo teórico de referência, os ‘aprendentes-locutores’ terão a possibilidade de desenvolver, a nosso ver, quer i) as próprias habilidades pragmáticas e textuais necessárias para ativar adequados estratagemas conversacionais conforme o contexto interativo, quer ii) o uso socio-discursivo apropriado, conforme a tipologia de interlocutor, das sentenças imperativas necessárias para articular convenientemente pe-

didatos, ordens e conselhos durante o evento comunicativo, habilidades basilares do «linguistic behavior» (Wilkins 1976, 2) a conseguir. Além disso, consideramos igualmente possível, através deste modelo didático, organizar atividades e tarefas colaborativas (Kagan 1994) voltadas não apenas à interiorização de estruturas gramaticais, mas também dos itens lexicais – ou palavras *target* – que caracterizam tais gêneros textuais, pertencentes aos campos semânticos da gastronomia e da arte técnica, ampliando, desta feita, o vocabulário mental dos discentes.

O protótipo pedagógico de referência que norteia as nossas propostas, como referido na parte dedicada à metodologia, é a abordagem teorizada pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), baseada na estruturação de sequências didáticas, definidas como «um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito» (Dolz, Noverraz, Schneuwly 2004, 96), cuja finalidade consiste em

ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos e sobre gêneros públicos e não privados. (97)

Com base nos pressupostos apresentados pelos autores, o público alvo é exposto ao emprego verídico do idioma aprendido através da análise de gêneros textuais autênticos, instrumentos que permitem, por conseguinte, identificar as adequadas estratégias conversacionais a aplicar em determinados contextos socio-discursivos do evento comunicativo.

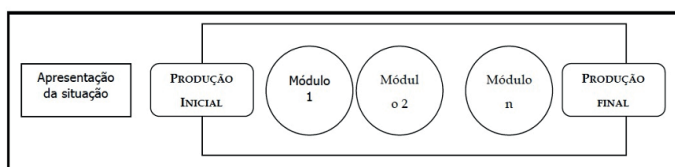


Figura 1 Modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, 97)

O esquema do modelo didático apresentado prevê a realização de várias tarefas, depois da «apresentação da situação» – ou «projeto de comunicação» (Dolz, Noverraz, Schneuwly 2004, 98) – durante as várias fases ('produção inicial' e 'módulos') que preparam o público alvo à produção de um trabalho final, de molde a «pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos» (Dolz, Noverraz, Schneuwly 2004, 106).

Considerando, para tanto, a estrutura sequencial deste protótipo pedagógico, propomos duas tipologias de sequência didática – pensadas para os níveis A2 e B1 – focalizadas na análise dos gêneros ‘receita culinária’ e ‘instruções de montagem’ para reforçar, por um lado, i) os conhecimentos gramaticais fundamentais para articular as orações imperativas e, por outro, a dimensão tanto ii) textual como iii) lexical, encorajando, desta maneira, a progressão das capacidades semióticas do público alvo.

A primeira proposta aqui apresentada assenta no processo de transposição didática do gênero ‘receita culinária’ que, pela estrutura endógena simplificada – caracterizada por uma baixa densidade informacional – e pelo léxico empregado, recomendamos para o nível elementar A2. Na tabela a seguir, mostramos o planeamento da sequência didática – composta pela ‘apresentação da situação’, por dois ‘módulos’ e pela ‘produção final’ – onde explicitamos também os objetivos de aprendizagem, conjecturados conforme as necessidades educacionais a atingir pelos discentes, e os materiais autênticos a utilizar para a organização das atividades com abordagem comunicativa e cooperativa.

Tabela 1 Proposta de sequência didática baseada no gênero ‘receita culinária’

Gênero textual	Receita Culinária
Nível de aprendizagem	A2
Público alvo	Estudantes universitários italo falantes
Objetivos de aprendizagem	1. interiorizar a macro e micro estrutura textual da receita culinária; 2. reforçar a articulação de construções imperativas com os modos indicativo e conjuntivo.
Planificação	4 aulas (duas horas cada uma) = 8 horas em total AULA 1: Apresentação da Situação (2 horas) AULA 2: Módulo 1 (2 horas) AULA 3: Módulo 2 (2 horas) AULA 4: Produção final (2 horas)
Materiais autênticos	– Livro de receitas (<i>realia</i>);¹ – Vídeos de realização de receitas postados na internet ou nas redes sociais (YouTube, TikTok, Facebook, Instagram); – Textos culinários digitais.

1 Sugere-se, além dos livros culinários autênticos, empregar como apoio o manual *Cozinhar em Português* da autora Liliana Gonçalves, editado em 2011 pela Lidel, finalizado ao ensino do Português como Língua Estrangeira, Segunda e Não Materna.

A primeira fase da sequência didática proposta, i.e. a ‘apresentação da situação’ que mostra aos alunos o tópico e o género textual protagonista da sessão de aprendizagem, visa contextualizar, durante uma aula com duração de duas horas, o tema escolhido para sensibilizar o público alvo para a heterogeneidade sociocultural da lusofonia, envolvendo-o diretamente nesta fase através de processos inferenciais para recuperar informações gramaticais e culturais já possuídas. Para estimular tal processo cognitivo, sugerimos colocar perguntas de *warm-up* – ou de aquecimento –, necessárias para introduzir o assunto e para verificar os conhecimentos prévios dos estudantes no que concerne à gastronomia lusófona e aos saberes processuais em realizar um prato seguindo as instruções de uma receita no idioma estudado. A título de exemplificação, podemos propor esta tipologia de questões, a discutir de maneira colaborativa, através de atos ilocutórios diretivos: i) Conhecem algum prato da gastronomia lusófona?; ii) Já experimentaram algum prato brasileiro ou português?; iii) Lembram-se dos ingredientes que foram utilizados?; iv) Saberiam reconstruir a receita para preparar estes pratos?; v) Sabem como está estruturada uma receita?; vi) Quais estruturas verbais se utilizam neste género textual?

Depois desta fase de ‘aquecimento’ comunicativo, que permite aos alunos pôr também em prática os princípios gricianos das máximas conversacionais (Grice 1975), podemos empregar como material autêntico um livro de receitas em língua portuguesa – *realia* didático (Berwald 1987, 3) – para mostrar, em primeiro lugar, quer a macroestrutura (a lista dos ingredientes e a parte prescritiva), quer a microestrutura de cada parte do género trabalhado, focalizando a atenção, recorrendo nomeadamente ao método indutivo, i) nas estruturas verbais utilizadas, construídas através do modo indicativo para o imperativo ‘verdadeiro’ e ao conjuntivo para o imperativo ‘suptetivo’, incentivando até comparações contrastivas com as mesmas orações em italiano, e ii) nas unidades lexicais pertencentes ao campo semântico da ‘comida’, basilar para o nível A2.

Em seguida, na parte final da primeira aula, o docente propõe aos estudantes elaborar, em grupos ou em duplas, a ‘Primeira produção textual’, atividade colaborativa finalizada à produção escrita de uma receita culinária de um prato da lusofonia, seguindo os modelos analisados no *realia* utilizado na fase anterior: deste modo, o público alvo tem a oportunidade de fixar nas estruturas cognitivas i) a componente composicional do género trabalhado, caracterizado por uma organização bipartida (lista dos ingredientes e instruções), ii) os itens lexicais concernentes ao campo semântico da comida e iii) o emprego pragmático de sequências injuntivas baseadas em construções imperativas. Esta tarefa de co-construção do texto permite assinalar, através do processo de revisão coletiva, as reais dificuldades linguísticas ou processuais encontradas pelos estudantes durante a execução do trabalho, circunstância que permite ao professor identificar

determinadas linhas de intervenção, a ativar na fase dos ‘módulos’, para sanar os problemas que dificultam a realização do apropriado desempenho perlocutório.

A segunda aula, com duração de duas horas, prevê a realização do primeiro ‘módulo’ favorecendo um enfoque comunicativo e colaborativo para fortalecer a competência pragmática em elaborar tanto na fala como na escrita prescrições de comportamentos em PLE. Tomando como base este propósito, recomendamos utilizar como material autêntico, nesta fase da sequência didática, vídeos interativos de realização de alguns pratos do espaço lusófono, com emprego diferenciado do modo imperativo (‘verdadeiro’ ou ‘supletivo’), a encontrar facilmente no ciberespaço ou nas redes sociais – como YouTube, Instagram, Facebook e TikTok – ferramentas digitais que os mais jovens empregam, de facto, diariamente (Aragão, Dias 2014). Sendo caracterizados por «linguagens multimodais» (Gregolin 2017), i.e. verbais, visuais e sonoras, estes mediadores didáticos icónicos (Damiano 1993) estimulam quer a participação mais ativa dos estudantes, quer uma aprendizagem mais eficaz de noções gramaticais, de estratégias conversacionais e de unidades verbais interiorizadas como imagens mentais. Depois de ter focalizado a atenção nas estruturas imperativas empregadas, privilegiando a metodologia indutiva, sugerimos propor uma atividade colaborativa para promover novamente um diálogo profícuo entre a competência textual e gramatical: em grupos ou em pares, os alunos são chamados a converter o vídeo em texto escrito para reforçar i) a competência textual ao redigir uma ‘receita culinária’ e ii) o emprego acional das estruturas imperativas. Sugerimos, aliás, promover a revisão colaborativa dos textos redigidos, processo polifónico fundamental para identificar eventuais lacunas textuais, gramaticais ou lexicais a aperfeiçoar durante a fase sucessiva desta proposta pedagógica.

O segundo módulo, que determina a terceira parte desta sequência didática, tenta expor novamente os estudantes à autenticidade da língua aprendida através da leitura e da análise colaborativa de receitas culinárias digitais disponíveis na internet, a escolher previamente considerando os objetivos de aprendizagem e as dificuldades identificadas na aula anterior: a partir da macro e microestrutura dos textos selecionados, concentramos a atenção no emprego funcional do imperativo verdadeiro e supletivo, incentivando nos alunos processos inferenciais para induzir as respetivas regras de formação e de uso acional, a discutir oralmente, conforme a i) tipologia de alocutário e a ii) forma de tratamento escolhida, na segunda ou terceira pessoa do singular. Na parte final do segundo módulo, pelo contrário, podemos propor uma tarefa a executar em casa para estimular o desenvolvimento de saberes quer declarativos, quer processuais no idioma alvo: a partir das receitas analisadas durante as aulas, os alunos são chamados a cozinhar um dos pratos apresentados

e gravar um vídeo interativo a postar, prévio consentimento, nas redes sociais – criando, assim, uma verdadeira comunidade virtual de aprendizagem (Bannel et al. 2016) – para mostrar o processo de realização da tarefa empregando a língua portuguesa para descrever todas as ações sequencialmente ordenadas para preparar a iguaria escolhida. Destarte, os alunos têm a possibilidade de reforçar, de maneira interativa e tecnológica, a própria competência digital e comunicativa, focalizando a atenção sobretudo nas estruturas gramaticais e lexicais trabalhadas em sala de aula.

A última fase, voltada para a chamada ‘produção final’, baseia-se na execução da tarefa colaborativa conclusiva da sequência didática através da metodologia do *Cooperative Learning* e do *Total Physical Response*, modelo teorizado por Asher (2003) que assenta na execução de instruções no idioma aprendido: tal ação pedagógica promove, mais uma vez, o desenvolvimento apropriado do desempenho linguístico perlocutório e dos saberes processuais em PLE. A título de ilustração, podemos propor a realização de i) um blogue de cozinha lusófona com as receitas experimentadas (ou renovadas) por cada aluno; ii) um *story telling* em versão digital para relatar a experiência gastronômica da turma durante o desenvolvimento da sequência didática; iii) um glossário virtual dos termos aprendidos através da ferramenta digital Padlet,² que permite criar, de maneira colaborativa, quadros virtuais interativos de trabalho empregando auxílios verbais e audiovisuais que favorecem o *transfert* dos conteúdos analisados nas estruturas cognitivas dos estudantes.

A segunda proposta de sequência didática, pelo contrário, baseia-se no processo de transposição didática do gênero ‘instruções de montagem’ que, pelo léxico técnico empregado, seria oportuno utilizar para o nível intermédio B1. Na tabela a seguir, descrevemos o respetivo plano de trabalho – similar àquele já apresentado para o gênero para o nível A2, mas que difere pelos conteúdos e materiais autênticos empregados – onde especificamos os objetivos de aprendizagem a atingir pelo público alvo e os auxílios recomendados para a elaboração das atividades cooperativas.

² <https://it.padlet.com/>.

Tabela 2 Proposta de sequência didática baseada no gênero ‘instruções de montagem’

Gênero textual	Instruções de montagem
Nível de aprendizagem	B1
Público alvo	Estudantes universitários italo falantes
Objetivos de aprendizagem	1. interiorizar a macro e micro estrutura textual das instruções de montagem; 2. reforçar a articulação de construções imperativas com os modos indicativo e conjuntivo; 3. incentivar a memorização de léxico técnico.
Planificação	4 aulas (duas horas cada uma) = 8 horas em total AULA 1: Apresentação da situação (2 horas) AULA 2: Módulo 1 (2 horas) AULA 3: Módulo 2 (2 horas) AULA 4: Produção final (2 horas)
Materiais autênticos	– Manual de instruções de montagem (<i>realia</i>); – Vídeos de montagem de um objeto ou peça de mobília postados na internet ou nas redes sociais (YouTube, TikTok, Facebook, Instagram); – Textos injuntivos digitais.

Para dar início a esta sequência didática, podemos dedicar a ‘apresentação da situação’, com duração de duas horas, à contextualização do tema e do gênero escolhido, de maneira a mostrar aos estudantes autênticas ‘instruções de montagem’ em língua portuguesa, ferramenta textual que os dirige para o emprego eficaz e funcional quer do i) léxico técnico, quer de ii) construções imperativas conforme os respectivos contextos socio-discursivos. Como avançado já para a primeira proposta, sugerimos ativar, mais uma vez, uma atividade colaborativa de debate através de perguntas de ‘warm-up’, estratégia que permite captar a atenção dos estudantes relativamente ao tópico analisado, estimulando, desta forma, processos cognitivos inferenciais para recuperar noções gramaticais ou dados lexicais já possuídos. Nesta fase, poderíamos colocar, por exemplo, as seguintes questões diretas, a que responder coletivamente, para estimular o diálogo, fundamental para o processo de alfabetização (Goodman 1991) e para motivar o interesse do público-alvo: i) Vocês montaram alguma vez um objeto ou uma peça de mobília?; ii) O que utilizaram para montar este objeto?; iii) Seguiram alguma instrução?; iv) Saberiam reconstruir o processo para montar um destes objetos elaborando um texto escrito?; v) Sabem como está estruturado um manual de instruções?; vi) Quais estruturas verbais se utilizam neste gênero textual?; vii) Que tipo de léxico se utiliza nestes textos?

Depois da fase de contextualização, sugerimos apresentar como material autêntico um manual de instruções de montagem, *realia* pedagógico útil para mostrar a macroestrutura (a lista de utensílios ou

materiais e a parte instrucional) e a microestrutura de cada parte do género textual examinado: deste modo, como já proposto para a análise das ‘receitas culinárias’, será necessário focalizar a atenção i) nos atos de fala contruídos através de estruturas imperativas, baseadas no modo indicativo ou conjuntivo (incentivando até comparações com as mesmas orações na L1 dos alunos), e ii) nas etiquetas lexicais pertencentes ao campo semântico da ‘linguagem técnica’, domínio socio-discursivo mais recomendado para o nível B1 de aprendizagem. A seguir os alunos, em grupos ou em duplas, são chamados a elaborar a ‘primeira produção’, i.e. um texto injuntivo com sequências prescritivas para montar um objeto ou peça de mobília, atividade cooperativa voltada para a aprendizagem i) da componente composicional do género examinado, ii) do léxico técnico e iii) das construções verbais baseadas no imperativo ‘verdadeiro’ ou ‘supletivo’. Essa tarefa, graças ao processo de revisão colaborativa, permite ao docente/mediador identificar as lacunas e as dificuldades textuais ou linguísticas do público alvo, a sanar nos estágios sucessivos do plano de trabalho.

Na segunda aula, dedicada à realização do primeiro módulo, necessário para promover um melhor domínio pragmático do género analisado, propomos utilizar como material autêntico, desta vez, vídeos de montagem de objetos ou peças de mobília, postados na internet ou nas redes sociais, caracterizados pelo emprego do modo imperativo diferenciado em ‘verdadeiro’ e ‘supletivo’, instrumentos que, sendo multissensoriais, estimulam também o *Visual Learning* e o armazenamento permanente das unidades lexicais nos esquemas mentais dos discentes. Na parte conclusiva da aula, recomendamos organizar outra atividade colaborativa para incentivar os alunos, em grupos, a converter o vídeo analisado em texto escrito para aperfeiçoar, por um lado, a competência textual e, por outro, o emprego acional das estruturas imperativas e das novas unidades verbais aprendidas. Seria também conveniente revisar, de maneira dialógica e colaborativa, os textos redigidos, de modo a identificar eventuais lacunas textuais ou linguísticas.

No segundo módulo, observando ainda uma abordagem de natureza comunicativa e cooperativa, sugerimos trabalhar com ‘instruções de montagem’ em versão digital – a escolher previamente segundo as necessidades de aprendizagem e a tipologia de conteúdos linguísticos selecionados – que os alunos devem analisar em grupos para aprofundar o emprego funcional do imperativo ‘verdadeiro’ e ‘supletivo’, induzindo as regras de formação a discutir oralmente. A seguir, podemos propor uma tarefa a executar em casa para pôr em prática a montagem de um objeto, postando o processo de realização nas redes sociais através de um vídeo interativo empregando a língua portuguesa para descrever todas as fases de preparação: esta atividade é fundamental para promover o desenvolvimento de saberes tanto declarativos como processuais no idioma alvo (Anderson 1983).

Em conclusão, para fechar a sequência didática, passamos à fase da ‘produção final’ para propor a execução da tarefa conclusiva deste processo formativo «em espiral» (Dolz, Noverraz, Schneuwly 2004, 123), através da metodologia do *Cooperative Learning*, considerando principalmente o vocabulário examinado: a título de ilustração, sugerimos a realização de um glossário virtual fotográfico dos termos técnicos aprendidos através da ferramenta digital Padlet, que permite elaborar quadros virtuais colaborativos de trabalho, ou no Instagram, a rede social que assenta na veiculação de conteúdos através das imagens.

4 Considerações finais

Ao terminarmos o trabalho aqui apresentado segundo uma perspetiva textual e socio-discursiva, podemos afirmar que as propostas pedagógicas apresentadas, considerando o modelo da ‘sequência didática’ elaborado por Dolz e colaboradores (Dolz, Noverraz, Schneuwly 2004), representam uma sugestão, no âmbito da Educação Linguística de matriz lusitana, para estruturar atividades interativas, com enfoque comunicativo e colaborativo, para promover, em sala de aula, a consolidação da competência estratégica (Canale, Swain 1980) no idioma alvo, tornando os alunos em agentes sociais e semióticos (Conselho da Europa 2001) capazes de cumprir ações através do correto uso gramatical e funcional em Português Língua Estrangeira. Além disso, as estratégias de ação pedagógica descritas permitem também promover, através de um processo formativo em espiral baseado em esquemas iterativos, quer a ampliação da bagagem lexical na memória a longo prazo, quer a fortificação da competência textual graças ao processo de transposição didática dos géneros ‘receita culinária’ e ‘instruções de montagem’ para os níveis elementar (A2) e intermédio (B1).

O propósito do presente estudo consiste, portanto, em apresentar sugestões de trabalho para incentivar a interiorização de estruturas imperativas – cuja aprendizagem significativa resulta complexa para os aprendentes italo falantes – através do emprego funcional de materiais autênticos que sensibilizam o público alvo para o real emprego pragmático do idioma, metodologias com orientação socio-discursiva que abrem, de facto, novos horizontes de prática didática. Concluimos na expectativa de que estas óticas pedagógicas possam ser, em futuro, objeto de ulteriores investigações científicas e que sejam feitas atualizações, neste sentido, no âmbito da Didática do Português como Língua Estrangeira.

Bibliografia

- Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Austin, J. (1962). *How to do Things with Words*. New York: Oxford University Press.
- Anderson, C.A. (1983). «Imagination and Expectation: The Effect of Imagining Behavioral Scripts on Personal Influences». *Journal of Personality and Social Psychology*, (45)2, 293-305. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.293>.
- Andorno, C. (2003). *Linguistica Testuale: Un'introduzione*. Roma: Carocci Editore.
- Aragão, R.; Dias, I.A. (2014). «Redes sociais na internet e aprendizagem de línguas. Social media and language learning». *Pontos de Interrogação*, 4(1), 95-112. <https://doi.org/10.30620/p.i.v4i1.1779>.
- Asher, J. (2003). *Learning Another Language through Actions*. Los Gatos (CA): Sky Oaks Productions.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune and Stratton.
- Bagno, M. (2007). *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola.
- Balboni, P.E. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET.
- Bannel, R. et al. (2016). *Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens*. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC.
- Berwald, J.P. (1987). *Teaching Foreign Languages with Realia and Other Authentic Materials*. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Breen, M. (1985). «Authenticity in the Language Classroom». *Applied Linguistics*, 6(1), 60-70. <https://doi.org/10.1093/applin/6.1.60>.
- Bronckart, J.P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Canale, M.; Swain, M. (1980). «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing». *Applied Linguistics*, 1, 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>.
- Cardoso, A.; Pereira, S.; Silva, E. (2015). «Gramática & Texto: uma experiência na formação de professores». *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 10, 355-80.
- Cardoso, A. et al. (2019). «A receita culinária: recurso educativo digital para o desenvolvimento de competências textuais e linguísticas no 1.º CEB». Associação de Professores de Português, *Percursos de Interdisciplinaridade em Português: dos projetos às práticas*. Lisboa: APP, 193-208.
- Castoldi, M. (2017). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Cintra, L.F.L. (1972). *Sobre 'formas de tratamento' na língua portuguesa: (ensaios)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica: per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Dansereau, E.F. (1985). «Learning Strategy Research». Segal, J.W.; Chapman, S.F.; Glaser, R. (eds), *Thinking and Learning Skills*. Hillsdale: Erlbaum, 209-39.
- Da Re, F. (2013). *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*. Milano-Torino: Pearson.

- De Beaugrande, R.; Dressler, W.U. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Ulrich Dressler; New York: Longman.
- De Mauro, T.; Ferreri, S. (2005). «Glottodidattica come linguistica educativa». Voghera, M.; Basile, G.; Guerriero, A.R. (a cura di), *E.LI.CA. Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*. Perugia: Guerra, 17-28.
- Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. (2004). «Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento». Dolz, J. et al., *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas (SP): Mercado das Letras, 95-128.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferreira, D.M.A.; Quaresma, R.S. (2017). «Trabalhando o gênero receita culinária: por meio da deliciosa *Nega maluca fácil*». *SynThesis Revista Digital FAPAM*, 8(8), 235-52.
- Gagné, R.M.; Briggs, L.J. (1990). *Fondamenti di progettazione didattica*. Torino: Sei.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Book.
- Goodman, Y. (1991). «Discorsi sul linguaggio e acquisizione della lingua scritta». Orsolini, M.; Pontecorvo, C. (a cura di), *La Costruzione del testo Scritto nei bambini*. Scandicci: La Nuova Italia Editrice, 433-49.
- Gonçalves, L. (2011). *Cozinhar em Português*. Lisboa: Lidel.
- Gregolin, I.V. (2017). «Impactos das redes sociais nas práticas linguísticas: (re)pensando atividades para o ensino de estratégias de cortesia em língua espanhola». *Caracol*, 13, 163-78. <https://doi.org/10.11606/isn.2317-9651.v0i13p162-178>.
- Grice, P. (1975). «Logic and Conversation». Cole, P.; Morgan, J. (eds), *Syntax and Semantics*, vol. 3. New York: Academic Press, 41-58. https://doi.org/10.1163/9789004368811_003.
- Halliday, M. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hymes, D. (1972). «On Communicative Competence». Pride, J.B.; Holmes, J. (eds), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269-85.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Lavinio, C. (1990). *Teoria e didattica dei testi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Marcuschi, A. (2003). «Gêneros textuais: definição e funcionalidade». *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 19-36.
- Nigris, E.; Balconi, B.; Zecca, L. (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare, monitorare*. Milano: Pearson.
- Paez, D.; Stutz, L. (2015). «Transposição didática de gêneros textuais». *IIV Fórum das Licenciaturas / VI Encontro do PIBID / II Encontro PRODOCÊNCIA – Diálogos entre licenciaturas: demandas da contemporaneidade*. <http://www2.unicentro.br/proen/files/2014/09/Deisiane-Paez-e-Lidia-Stutz.pdf>.
- Paris, S.G.; Cross, D.R.; Lipson, M.Y. (1984). «Informed Strategies for Learning: A Program to Improve Children's Reading Awareness and Comprehension». *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239-52. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1239>.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Rossi, M.A. (2022). «O ensino do português sob a ótica da Sociolinguística Variacionista: a abordagem da dimensão diatópica nos manuais didáti-

-
- cos para estrangeiros». *Anais do I Congresso de Português como Língua Estrangeira na Columbia University*. New York: Columbia University, 189-205. <https://www.lrc.columbia.edu/wp-content/uploads/2021/12/ANAIS-2021.pdf>
- Scherre, M.M.P. et al. (2007). «Reflexões sobre o imperativo em português». *D.E.L.T.A.*, 23, 193-241. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502007000300010>.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silva, P.N. (2012). *Tipologias textuais. Como classificar textos e sequências*. Coimbra: Livraria Almedina/CELGA.
- Urbietta, R.R.; Wexell-Machado, L.E. (2017). «Elaboração de Sequências Didáticas de Português como Língua Estrangeira por professores de Pré-Serviço no contexto paraguaio». *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 13(1), 60-75.
- Vedovelli, M. (2002). «Percorsi didattici: modelli di programmazione». Vedovelli, M., *Guida all'italiano per stranieri*. Roma: Carocci, 143-93.
- Vedovelli, M.; Casini, S. (2016). *Che cos'è la linguistica educativa*. Roma: Carocci editore.
- Vygotskij, L.S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte; Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabyses*. Oxford: Oxford University Press.

Foreign Language Motivation in Distance Learning A Study on Academic FL Online Activities During the COVID-19 Outbreak in Italy

Michela Gronchi

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract This article belongs to the ongoing debate in online FL (foreign language) motivation, which was brought into the limelight by the COVID-19 outbreak. More broadly, it stands *vis-à-vis* the theoretical framework of FL learning motivation in the distance learning context and the role of the learning experience on students' FL motivation. The study was conducted with 76 university students attending an online foreign language course as part of their academic curriculum and examines the impact of online individual and collaborative activities on students' FL motivation. Data was collected through a self-completion questionnaire, which was published online. Findings indicate that even if respondents show a combination of intrinsic and extrinsic motives to participate in the activities, their motivation to persevere learning tends mostly towards internal sources regardless of whether they engage in individual or collaborative activities.

Keywords FL motivation. Distance Language Learning. Collaborative online activities. Virtual Learning Environments.

Summary 1 Introduction. – 2 Distance Language Learning. – 2.1 Virtual Learning Environments. – 2.2 COVID-19 Consequences on Academic Teaching and Learning. – 3 Motivation in the Language Learning Experience. – 3.1 The Language Learning Experience. – 3.2 Self-Determination Continuum. – 3.3 Collaborative Activities in Online Language Learning. – 4 Research Aims and Questions. – 5 Participants and Methodology. – 6 Results. Students' Perceptions of FL Online Activities. – 7 Discussion. – 8 Limitations of This Study. – 9 Conclusions.



Peer review

Submitted	2021-09-02
Accepted	2022-03-05
Published	2022-03-22

Open access

© 2022 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Gronchi, M. (2022). "Foreign Language Motivation in Distance Learning: A Study on Academic FL Online Activities During the COVID-19 Outbreak in Italy". *EL.LE*, 11(1), 103-132.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2022/01/006

1 Introduction

Research in foreign language (FL) motivation has a long tradition. This field has gradually broadened as FL learning occurs also online or with the use of web-based applications. This evolution has posed new challenges to scholars and researchers to understand the impact of new technologies, on the one hand, and of distance learning, on the other, on learners' motivation. Thus, this research investigates a relatively new area in the field of FL motivation, which has come into the limelight during the COVID-19 outbreak, FL motivation in academic online learning.

Since universities have adapted to the new governmental dispositions regarding the sanitary emergency, academic activities have been occurring mostly online. Against this background, this research aims at investigating how FL motivation could be affected by distance learning, especially as regards the impact that this shift towards e-learning has had on university students' attitudes towards foreign language education.

This multifaceted problem has received substantial interest in research on FL motivation. As far as we know, however, no study to date has examined FL motivation in distance learning during the COVID-19 outbreak, particularly as regards the effect of individual and collaborative activities on motivation. To illuminate this almost uncharted area, we conducted a survey with university students enrolled in FL online courses across Italy during the COVID-19 outbreak. Then, we analysed the data and investigated whether the results could be comparable to previous studies in FL online learning.

The aims of this study are two-fold. First, we focus on investigating the FL learning experience during the pandemic from the teaching perspective (what type of e-learning activities are required most frequently in online FL courses). Second, we explore how students perceive individual and collaborative activities in terms of motivation, which activities they find most motivating and why. Hence, the present study documents several key contributions made to the field of FL motivation.

2 Distance Language Learning

Remote learning through internet technologies is the apex of development of distance language learning. In fact, distance language learning has evolved through several successive generations, from print-based courses to current models using the internet and real-time tools for interaction. As White (2012) states, the print-based mode of correspondence was the predominant form of distance language education up to the 1960s. The next generation of course models emerged with broadcast programmes, initially via radio and television, and lat-

er with audio- and video-based language courses. Afterwards, computer technologies extended learning opportunities using web presentations of materials, e-mails, and discussion boards. Besides, Virtual Learning Environment (VLE) platforms started to offer new opportunities for communication and interaction between teachers and learners.

As can be seen from this evolution,¹ the shift in the use of technology from mere distribution purposes to its use for communication (White 2006) constitutes the root for the development of online language courses. Furthermore, innovation in distance language learning can be described as a move from the concern with appropriate learning materials to a concern with interaction, as White (2012) suggests. In other words, foreign language learning in distance education is being reshaped as a social process supported by communication technologies. This study focuses precisely on the two opposite forms of interaction in FL online learning, individual and collaborative, assuming that the latter is perceived to be more motivating than the former in the remote learning context.

In this regard, more recent attention has focused on identifying a teaching model which could fit in better with the e-learning context. As La Grassa (2021) suggests, to date, Troncarelli's (2011) model seems to be the most adequate. This teaching framework involves the realisation of several teaching units, each of which includes a final task and subsequent teacher's assessment. Troncarelli's model is designed to be used in VLEs,² which will be analysed in more detail in the next chapter (for a complete review of operational models suitable for e-learning, see La Grassa 2021).

1 As noted by Balboni, the *evolution* in online language teaching has not yet taken on a grander scale, that we can talk about a *revolution*, or in Balboni's words a "rivoluzione glottodidattica" (Balboni 2017, 10). In fact, online language teaching is still seen as a mere complement to face-to-face teaching (for instance, in the form of blended learning). Despite the advances of new internet technologies and the affordances of distance learning, it appears that language teaching in presence cannot be substituted by online learning (as quoted in La Grassa 2021).

2 In this article, the term Virtual Learning Environment (VLE) is not synonymous with Learning Management System (LMS). Despite referring both to learning platforms, they reflect a very different approach to learning (Pinner 2011). Whereas an LMS is mostly used for administrative processes (e.g., expedite communication between educators and students, and automated administrative tasks) and as a tool to monitor students' performance, a VLE is based on a more constructivist approach. A VLE focuses on facilitating collaborative learning, allowing both teachers and learners to develop, upload and share content. In addition, it offers multimedia enhancements, thus making the learning experience more interactive and engaging. As Pinner (2011) points out, although many VLEs and LMSs share similar features, such as discussion boards, forums, quizzes and reporting systems, it is the way they are being used that distinguishes them. "It is possible to use Moodle, for example, for purely behaviourist type mechanical drills and compliance training and thus it becomes an LMS through the way it is used" (Pinner 2011, 5). It is precisely on these grounds that the term VLE is used throughout this paper to describe a learning environment that promotes active and collaborative construction of knowledge.

2.1 Virtual Learning Environments

Following the significant disruption of the academic activities due to the COVID-19 outbreak in March, universities have re-organised teaching and learning through distance mode, especially with setting up online learning platforms. According to Arduini and Chiusaroli's (2020) study on the modalities of teaching delivery during the lockdown period in Italy (March-May 2020), 53.5% of universities employed Microsoft Teams as the main e-learning platform, 36.6% Moodle, 33.8% used alternative platforms and software packages (e.g., Blackboard, Kaltura, Kiro, Zoom, etc.), and 29.5% used a Google software (Arduini, Chiusaroli 2020, 97-101).³

Online learning platforms, or Virtual Learning Environments (VLEs), can be defined as computer-based platforms, allowing interactive encounters with other participants, and providing access to resources (Wilson 1996, 8). VLEs share many similarities with Computer Assisted Instruction (CAI); for example, learners can access learning materials independently and follow different learning paths through them. However, whereas CAI represents mostly an individual experience, the VLE concept encompasses the communication dimension, which is pivotal in the current idea of distance education. In fact, in a VLE students can communicate, collaborate, access learning materials, upload homework and assignments, answer online quizzes, seek assistance from their teachers, etc., beyond the confines of their classroom and beyond the official class hours (Albashtawi, Bataineh 2020; Brocke et al. 2010).

Recently, VLEs have been integrated with computer networking and videoconferencing tools to provide a more communicative experience for the students.⁴ It is evident that internet technologies seek to compensate for the lack of face-to-face communication, and arguably bridging the gap between face-to-face and distance learning with ever more sophisticated tools. These advances in computer and internet technologies have become of overriding importance during the COVID-19 outbreak when all academic activities were suspended to shift to remote learning.

³ Arduini and Chiusaroli's (2020) study is based on a sample of 71 universities across Italy, among state and non-state institutions. Data was obtained from institutional notifications published on the university websites between March and May 2020. The authors point out that these data refer exclusively to the choices made by the universities and not by individual teachers who, nevertheless, could make independent choices as regards the e-learning tools used for their courses.

⁴ For a review on the use of blogs in language learning see Alm 2009; Block 2007; Ducate, Lomnicka 2008; Raith 2009; Ferroni 2018. On the use of wikis, see Dehaan et al. 2012; Kennedy, Miceli 2013. On the use of Synchronous Notification Services (SNSs), see Back 2013; Pasfield-Neofitou 2011. On the use of videoconferencing, see Craig, Kim 2012; Kotula 2016. For a comprehensive review on the use of ICT in language teaching and learning in Italy, see Luise, Tardi 2017; Torsani 2021; Villarini 2019.

2.2 COVID-19 Consequences on Academic Teaching and Learning

The Coronavirus pandemic has created significant challenges in academic instruction, affecting both teaching and learning. The spread of the virus to Italy resulted in the academic sector transitioning the activities to online environments (UNESCO 2020). After the Italian Minister of University and Research announced the universities' closures starting from 2 March 2020, lessons have been delivered online and graduations have been conducted using Skype.⁵

A survey conducted by Fondazione della Conferenza dei Rettori Italiani (CRUI 2020) reported that by the end of March 88% of all the academic activities in Italy were being conducted online. At the same time, more than half of the Italian Universities were delivering more than 96% of the courses through online platforms. Arduini and Chiusaroli (2020) noted that although e-learning was already present in most universities in Italy, it had to be implemented and e-learning systems had to be strengthened, "adapting them to the new needs originated by the copious and simultaneous accesses to the platforms and the huge quantity of data transferred" (Arduini, Chiusaroli 2020, 95).

Furthermore, teachers had to re-think and re-organise their teaching methods, especially in terms of learning activities and interaction with their students. In their seminal article, Rapanta et al. (2020) suggest that the most significant challenge for university teachers has been their lack of Pedagogical Content Knowledge (PCK) (Shulman 1987) necessary for teaching online (Angeli, Valonides 2005; Kali et al. 2011; Ching et al. 2018). PCK includes the pedagogical foundations and knowledge of principles needed to design for, and facilitate meaningful online experiences (Rapanta et al. 2020, 2). It is precisely the careful design of activities to be identified as the pivotal component of a successful language course.⁶

As the authors, suggest the activities or tasks should provide a mix of design approaches (synchronous, asynchronous, online, offline), be adequate for the students' capabilities, be clear and accurate, and be related to authentic situations. In addition, most teachers have not been trained in the necessary technical and pedagogical skills

⁵ De Giorgio, T. (2020). "Coronavirus in Lombardia, al Politecnico di Milano la tesi di laurea si discute via Skype". https://milano.repubblica.it/cronaca/2020/02/26/news/coronavirus_in_lombardia_al_politecnico_di_milano_la_tesi_di_laurea_si_discute_via_skype-249628719/.

⁶ In line with these studies, Celentin et al. (2021) investigated the perceived level of competence in teaching online of 1,618 language teachers, of whom 1,134 were foreign language teachers. The most striking result to emerge from the data is that 55.5% of the participants in the research claim to have little or no competence in e-learning and language teaching (Celentin et al. 2021, 19).

to integrate digital technology instruction (Schleicher 2020). This lack of training could arguably have significant repercussions on students' motivation to persevere learning at distance. As seen, this study seeks to identify those activities that seem to foster motivation and students' engagement even in a sanitary emergency such as the one we are experiencing, thus offering teachers and educators several insights on how to promote more stimulating online activities.

3 Motivation in the Language Learning Experience

Motivation has been defined as the engine of learning (Paris, Turner 1994). Motivated learners are those who are willing to take higher risks, are actively engaged in activities, have a more creative and persistent approach to learning, and are more successful in their studies (Hartnett 2016). For several decades, researchers in social and cognitive psychology, neurobiology and education have recognised the importance of motivation for successful language learning, together with other affective variables such as attitude, orientations, anxiety, and aptitude and have proposed a variety of models and theories aiming at describing and analysing motivation.

Socio-educational models stem from Gardner's (1985) distinction between integrative (wishing to integrate into the target culture) and instrumental motivation (pursuing academic and work-related advancement). This model is largely reflected in Deci and Ryan's (1985) original theory of intrinsic (stemming from the individual) and extrinsic motivation (determined by external factors such as praise or rewards). Only thereafter Deci and Ryan's (2008) Self-determination Theory presented a shift from a static description of motivation to a continuum with varying degrees of individual autonomy.

Another influential model of motivation, which specifically accounts for the learning dimension, is Dornyei's Motivation Self Theory (Dornyei 2005). According to this theory, motivation is represented as a dynamic process, which interrelates with other variables such as personality, beliefs, attitudes, and the learning setting. Dornyei's approach to L2 motivation contemplates three distinct levels, the language, the learner, and the learning situation: the Ideal L2 self (the ideal image that one person would like to have of oneself as an ideal L2 speaker); the Ought-to L2 self (characterised by obligations and duties perceived by an individual as an L2 speaker); and the L2 learning experience. While the first two levels were largely based on the work of Gardner, the third level is more complex, encompassing class dynamics and the learner group. It was precisely the L2 learning experience component of this theory to have inspired this study and, consequently, the desire to understand how the characteristics of a particular context might affect motivation in FL learning.

Alongside socio-psychological studies in motivation, the so-called cognitive revolution aroused interest in motivation research in the 1970s, as scholars started to study the main cognitive aspects of human behaviour and consequently identified the multifaceted nature of human actions (Dornyei 2020). A cognitive facet of motivation was explored by Weiner (1986) with Attribution theory, suggesting that motivation in learning is influenced also by attributions to one's success in learning. In alignment with Weiner's theory, Eccles and Wigfield (2002) formulated the Expectancy-Value Theory, which claims that achievement-related choices are motivated by a combination of people's expectations for success and subjective task value in particular domains. Attention was also given to the learners' beliefs in their abilities in Bandura's (1997) theory, which considers the pleasure derived from the learners' perception of their self-efficacy. The sense of self-efficacy does not have any relation with real abilities or competences, but rather it stems from complex cognitive processes based on people's opinions, feedback, past experiences, encouragement, or lack of it.

As seen, the research in this field is very extensive (for a complete review see Dornyei, Ushioda 2011). For this reason, only those theories which underpin the current study have been selected and briefly summarised in the following pages. The aim is to provide theoretical background to the research described in this paper, especially as regards the unique context in which language learning has occurred, i.e., the fully online mode.

3.1 The Language Learning Experience

Dornyei's Motivation Self Theory (Dornyei 2005; 2009) initially guided the present study as it specifically accounts for the learning dimension. Here the L2 learning experience is viewed as an aspect of motivation "which concerns situated, executive motives related to the immediate learning environment and experience (e.g., the impact of the teacher, the curriculum, the peer group, the experience of success)" (Dornyei 2009, 29). Moreover, Dornyei considers the L2 learning experience as "the perceived quality of learner's engagement with various aspects of the learning process" (Dornyei 2019, 7); hence, it is a strong predictor of motivated behaviour.

In this definition of L2 learning experience, Dornyei distinguishes between the notion of motivation and engagement: while motivation indicates only the students' potential for persevering learning rather than its actual realisation, the engagement construct also encompasses the behavioural aspect of motivation (Dornyei 2019). Among the various facets composing the construct of language learning engagement, the "learning tasks" (Dornyei 2019, 7) have been identi-

fied to be the pivotal component of the present study. In this regard, the current study investigates the impact of online language activities on students' motivation and on their perseverance in participating in the online course.

Similarly, Schumann in his Stimulus Appraisal Theory (as quoted in Daloiso 2009) starts with the premise that emotion underlies most of what we consider cognition and accounts for success or otherwise in language learning. According to this perspective, the appropriate input in language learning, as in the case of language activities, most likely results in the acquisition of the target language (as quoted in Bier 2013). It has been explained by Schumann that the human brain continuously receives stimuli from the outside; then, each person establishes, more or less consciously, a relation between each stimulus and their expectations, need and wishes (Daloiso 2009).

Schumann's view of motivation could be further complemented by Baboni's (2008) model, which devises a triangular continuum of three factors, duty, need, and pleasure, to describe motivation in language learning. Duty could evolve in the sense of duty, thus becoming more motivating when communicative and linguistic needs are fulfilled (as quoted in Novello 2012). Likewise, when needs are met, pleasure follows. Furthermore, drawing on the importance of intrinsic motivation, Caon (2006; 2008) suggests three ways in which the fulfilment of duty could be perceived as the accomplishment of a personal desire: engaging with interesting content, and with stimulating learning techniques, or establishing a pleasing relationship with the teacher and the fellow students (as quoted in Novello 2012). In the same vein, Cucinotta (2017) found that teachers attribute students' motivation to teaching choices, namely the type of activities carried out in class and the relationship between the students and the teachers.

Taken together, these theoretical models and studies suggest that the type of activities requested influences the language learning experience, and the emotional as well as cognitive impact they have on the language learner. This implies that the choice of appropriate activities, which meet students' needs and desires, could arguably trigger students' motivation to persevere learning.

3.2 Self-Determination Continuum

While Dornyei's L2 experience concept guided the initial phase of the present study, the analysis of the data collected through the questionnaire was conducted based on Ryan and Deci's (2000) Self-Determination Theory (SDT). As seen, this theory describes moti-

vation as a continuum rather than a unitary concept.⁷ As Ryan and Deci suggest, motivation cannot be merely explained through the contrast between two bipolar opposites, such as intrinsic and extrinsic motivation. Ryan and Deci's SDT ranges along a continuum from a-motivation to intrinsic motivation. At one of the extremes of the continuum stands intrinsic motivation, the most autonomous and self-determined instances of behaviour. On the other extreme stands a-motivation, the state of lacking any motivation to act. In the middle between these two extremes are extrinsically motivated behaviours with varying degrees of autonomy and self-regulation [fig. 1].

Figure 1 The self-determination continuum (adapted from Ryan, Deci 2000)

	Low Autonomy Non-self-determined Demotivation					High Autonomy Self-determined Intrinsic motivation
	Extrinsic motivation					
Perceived focus of causality	Non regulation	External regulation	Introjected regulation	Identified regulation	Integrated regulation	Intrinsic regulation
Source of motivation	Impersonal	External	Somewhat external	Somewhat internal	Internal	Internal
Defining features	Lack of control and intentionality. Non-valuing.	For external reinforcement, and rewards. For avoiding punishment.	For avoiding external sources of disapproval or gaining approval.	For personally held values, such as gaining new skills.	For congruence and awareness. For satisfying psychological needs.	For enjoyment, interest, and inherent satisfaction.

Ryan and Deci (2000) identified four forms of extrinsic motivation, which show different levels of autonomy, regulation, and locus of causality, i.e., external, introjected, identified, and integrated regulation (for full details, see Ryan, Deci 2000, 72). These gradations of extrinsic motivation shed light on Ryan and Deci's (2000) main idea behind their SDT continuum, that is the importance of promoting autonomous regulation also in extrinsically motivated behaviours (Ryan, Deci 2000, 73). The two scholars reiterate that 'relatedness', i.e., the sense of being connected with others, 'perceived competence', i.e., the sense of being efficacious, and 'autonomy', i.e., the sense of freedom from external pressure, facilitate the integration of intrinsic as well as extrinsic motivation.

⁷ The SDT continuum has been associated with the Enneagram of psychological types in Sisti's study (2020). The Enneagram is an archetypal framework, which presents nine interconnected personality types, and it has been mainly used within spirituality and business disciplines. Contemporary Enneagram theories are derived from the studies of Claudio Naranjo and his collaborators at Berkley University in the 1990s. In the educational sector, Levine (1999) highlighted the significant use of the Enneagram to improve the relationship between students and teachers (for a complete review, see Levine 1999; Naranjo 1990; 1996; Sisti 2020).

As shown in Figure 1, Ryan and Deci's (2000) theoretical framework takes into account the pivotal role of self-regulation in motivation, associating it with other variables, such as autonomy and the locus of causality. Self-regulation is the control that students have over their cognition, behaviour, emotions, and motivation using personal strategies to achieve the goals they have established. Motivation and self-regulation are two aspects of the same process: learners generate motivations to initiate and maintain learning, and then apply cognitive and metacognitive strategies to regulate their learning processes (Zimmerman 2008).

In other words, motivational factors are treated as pre-requisites for self-regulated learning (Ryan, Deci 2000) and motivated students learn how to regulate their learning more actively. According to Zimmerman's (2002) model, motivation to perform a task is the result of the combination of several variables, namely students' beliefs of their capability to perform the task (sense of self-efficacy) and to succeed in the task (outcome expectations); perceived relevance of the task for students' goals (task value) and students' beliefs about their learning purposes (goal orientation); liking of the task (interest).⁸

In this regard, the present study seeks to investigate whether individual activities stimulate the same regulatory styles and sources of motivation as collaborative activities, or whether the type of interaction required by the activities somehow affects students' motivation in online learning. Therefore, the SDT continuum has proved to be a comprehensive and exhaustive theoretical framework to analyse motivation in online learning, as it considers many variables, which could influence students' engagement in the learning tasks.

3.3 Collaborative Activities in Online Language Learning

The impact of online language learning activities, especially in the EFL (English as a Foreign Language) context, to enhance learners' motivation in university instruction has been examined in numerous studies (Bikowski, Vithanage 2016; Jeong 2019; Liu, Lan 2015; Yanguas 2020; Zou, Wang, Xing 2015). Here we shall focus on the distinction between individual and collaborative activities, as it is hypothesised that the latter are perceived to be more motivating than the former. For example, in Liu and Lan's study (2016) two classes of EFL students were recruited and randomly assigned into one of the

⁸ For a complete review on theoretical frameworks for e-learning, in particular as regards teaching strategies and techniques, see Domenici 1990; 2009; Calvani, Rotta 2000; Trincherò 2006; Trentin 2001; Maragliano 2004. As regards cognitive aspects, see Pellerey 2006; Biasi et al. 2013.

two groups, 'individuals' and 'collaborators'. The participants in the study were instructed to use the Google Docs application to carry out some language learning activities. The results of this study indicated that not only 'collaborators' performed better in vocabulary gain, but they were also more motivated to engage in the activities than 'individuals' and perceived the learning experience more positively.

Findings of these and many other studies (e.g., Abrams 2016; Aydin, Yildiz 2014; Bikowski, Vithanage 2016; Elola, Oskoz 2010; Kessler et al. 2012; Lee et al. 2016; Mori, Baldi 2021; Wang 2015; Zou et al. 2015) investigating the potential effects of online collaborative activities on foreign language learning, seem to demonstrate that collaborative activities increase students' engagement and their level of self-confidence in the learning process.

Consistently with Vygotsky's (1978) sociocultural theory, these studies indicate that language is best learned through interaction with others. Likewise, through technology-mediated tasks, productive language output can be promoted. In other words, what Swain (2000) termed 'collaborative dialogue' can be developed with learners engaged in online problem-solving and knowledge-building activities; this type of activities can facilitate group interaction and build a sense of community, hence increasing students' motivation to learn and collaborate. Starting from these assumptions, the present study explores the relationship between collaborative and individual activities, and students' sources of motivation, in an attempt to understand whether the different type of interaction affects students' interest and desire to carry out the online tasks.

4 Research Aims and Questions

As seen, the main reason for conducting this research is to explore the impact that the shift from face-to-face to distance learning has had on FL motivation among university students in Italy. The assumption that motivation is negatively affected by distance learning and lack of face-to-face communication among the teachers and the students, is the background against which this present research is set. Thus, language activities in Virtual Learning Environments take on a particularly important role in sustaining students' desire to participate in the interaction with others and to persevere learning. Indeed, it is believed that FL motivation could benefit primarily through collaborative learning. Starting from the premises discussed so far, this study aims at providing interesting insights into FL online activities with the intent of improving teachers' PCK.

To investigate the above hypotheses in-depth, the following research questions were formulated:

- RQ1 What type of individual and collaborative activities are most frequent in FL online learning?
- RQ2 What individual activities are perceived to be most motivating and why?
- RQ3 What collaborative activities are perceived to be most motivating and why?

5 Participants and Methodology

The data was obtained by submitting a questionnaire to seventy-six university students enrolled in bachelor's and master's degrees at Universities in Italy and attending an FL course in distance mode as part of their course of studies. The respondents took part in the survey voluntarily as the questionnaire was published on three Facebook group pages designed for academic research ("SOS Questionari"; "WE WANT YOU! - Questionari per tesi e ricerche degli studenti"; "Aiuto Test Tesi sperimentali"). Consequently, subjects were selected via random sampling.⁹

By the end of September 2020, a total of seventy-six students answered the questionnaire. According to the demographic section of the questionnaire, subjects' age ranged between 18 and 50. 69.7% of the participants have an age between 18 and 25, and 27.6% between 25 and 30. As regards the geographical location of the Universities attended, 44.7% of the respondents were attending a University in the North-West of Italy, and 21.1% in the North-East. Some of the respondents replied that they were attending a university in the centre, and in the South or in the islands, 18.4% and 11.8% respectively. A description of the group of participants, as regards the FL studied and the reasons for studying it, is provided in Table 1 and Table 2.

⁹ As Frippiat and Marquis (2010) noted, web surveys have widely recognised advantages. Posting a survey on the web can significantly reduce the costs; data are collected more quickly as opposed to face-to-face questionnaires and in a format that is easier to process; questionnaires can reach individuals that would otherwise be difficult to contact. Nevertheless, as the authors suggest, there might be some issues in the research process, namely recruiting the sample and administering the questionnaire. There is some consensus among scholars (for a complete review, see Frippiat, Marquis 2010) that internet access is not evenly distributed across all section of the eligible population and consequently, individuals do not all have the same chance to take part in the web survey. Furthermore, allowing individuals to decide to take part or not in the survey, as in the case of the present study, means that the researcher cannot calculate each person's probability of being included (Frippiat, Marquis 2010, 295). In the current study, we cannot deny also the presence of some sample selection biases because the quality of the data yielded may be affected by question comprehension (as the questionnaire is in English) and sincerity of responses (Frippiat, Marquis 2010).

Table 1 Foreign Languages studied by the participants

Foreign languages studied as part of the academic curriculum		
Language	Number of respondents	Percentage
English	62	81.6%
Spanish	5	6.6%
French	6	7.9%
German	1	1.3%
Other	2	2.6%

Table 2 Reasons for studying a Foreign Language at University

Reasons for studying a foreign language	Number of respondents	Percentage
I want to use the FL in my future job	23	30.3%
I want to get a job abroad where the FL is spoken	13	17.1%
I want to get further education abroad	4	5.3%
I agree that the FL may be needed in my future life	18	23.7%
Because it is required by the course plan	10	13.2%
Because I enjoy learning it	7	9.2%
I agree that the FL gives advantages when applying for a job	1	1.2%
Total	76	100%

Through the use of a questionnaire, we aimed at identifying not only the frequency with which individual and collaborative activities were conducted online, but also which type of activities was the most frequent (explanatory notes for each activity mentioned in the survey were added to avoid misunderstandings). This helped determining the learning context in which language teaching occurred during the pandemic emergency. After having selected the activities, respondents were asked to indicate the most motivating among both individual and collaborative activities. This aimed at pinpointing some mismatch between students' preferences and the actual offer of the language course. Finally, respondents were asked to motivate their answers; despite relying mostly on quantitative data, the questionnaire was designed also to gather data in the form of verbatim responses to open questions, investigating students' motivational perceptions about individual and collaborative activities.

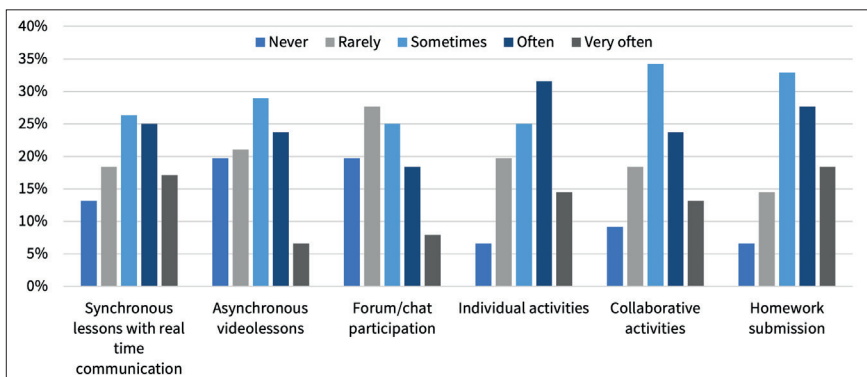
The quantitative data collected via the closed questions in the questionnaire were elaborated through descriptive statistical anal-

ysis, using percentages. Bar graphs were used to quantify the data. Open-ended answers were coded using content analysis, identifying recurring themes to code answers into a meaningful set of categories that lend themselves to further quantitative statistical analysis.

6 Results. Students' Perceptions of FL Online Activities

Graph 1 displays the frequency of online activities on a five-point scale (with 'never' and 'always' as the two bipolar opposites) according to the questionnaire responses. Graph 1 does not distinguish between individual and collaborative activities, but respondents are simply asked to express their perceptions about the frequency of various activities in foreign language online learning. Analysing the data reported in Graph 1, it appears that most of the respondents replied that 'homework submission' is the most frequent activity conducted online, followed by 'individual activities'. Unsurprisingly, 'synchronous lessons' seem to be quite popular in a foreign language course. Also, 'collaborative activities' could be considered a significant part in an online language course, as nearly 25% of the respondents claim that this type of activity is required 'often', and just below 25% 'very often'. As opposed to the above frequent activities, many respondents reported that 'forum/chat participation' is 'rarely' (for more than 25% of the respondents) or 'never' (for just below 20% of the respondents) required in an online language course.

Graph 1 Frequency of online language activities

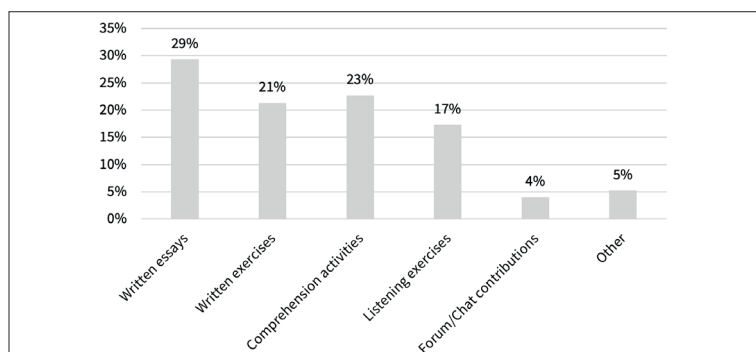


As regards the specificity of individual activities, Graph 2 shows the activities required mostly in the language course attended by the respondents, and Graph 4 shows the most motivating individual activities according to the respondents (45 answers were submitted

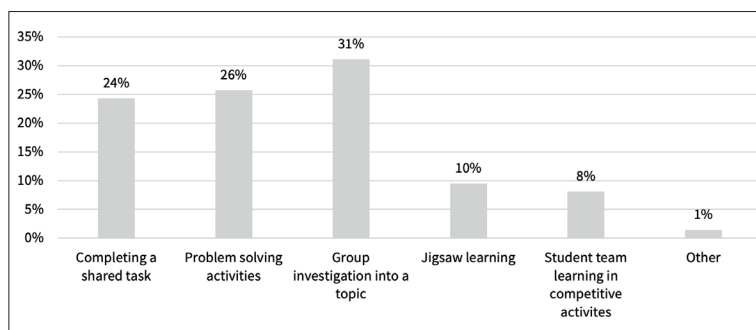
out of a total of 76 respondents). Table 3 displays respondents' motives to persevere attending or doing individual activities (out of 45 replies, only 30 have motivated their response). Respondents' whole answers¹⁰ or parts of them are quoted in Table 3 and keywords have been highlighted.

As regards collaborative activities, Graph 3 shows the most frequent collaborative activities as appears from the survey responses (74 out of 76 respondents replied to this question). Graph 5 presents the percentages regarding the most motivating collaborative activities (only 41 responses were submitted). Finally, Table 4 displays respondents' motives to engage in collaborative activities (only 37 complete answers were submitted).

Graph 2 The most frequent individual activities

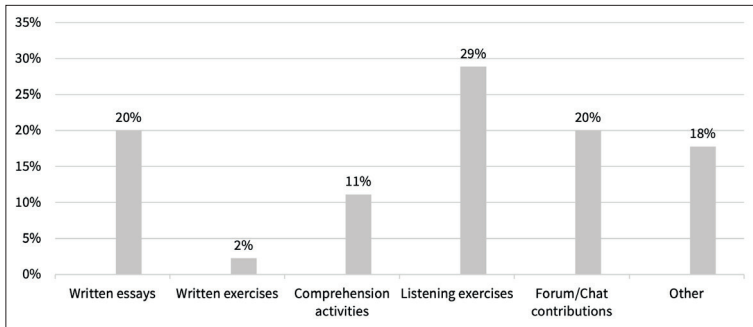


Graph 3 The most frequent collaborative activities

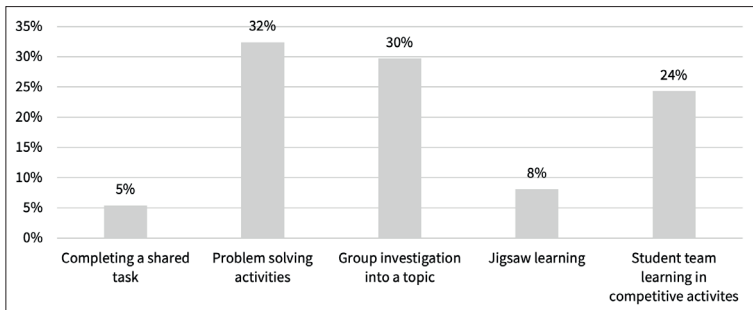


¹⁰ Respondents' answers have been quoted without considering their grammatical or syntactical correctness. Some of the answers were given in Italian and have been reported in this article as they were in the survey.

Graph 4 The most motivating individual activities



Graph 5 The most motivating collaborative activities



It appears that 'listening exercises' are perceived to be the most motivating among the individual activities mentioned in the questionnaire [Graph 4], despite being not so frequent in the online language course, as seen in Graph 2. 'Written essays' and 'forum/chat contributions' are reported to be the most motivating by a quite high number of respondents. However, comparing results in Graph 4 with those in Graph 2, it can be noted that while 'written essays' are the most frequent activities in online language courses, 'forum/chat contributions' seem to be the least frequent of all. This result is in stark contrast with the results in Graph 4, presenting 'forum/chat contributions' as the most motivating activities for 20% of the respondents. In fact, 'written essays' and 'written exercises' seem to be the most frequent, but the least motivating. As seen, students seem to enjoy 'listening exercises' and 'forum/chat contributions' more, despite being reported as not frequent at all in the language courses they are attending. Among the collaborative activities, students find most motivating 'problem-solving activities' and 'group investigation into a topic', followed by 'jigsaw learning' as shown in Graph 5.

Table 3 Individual activities: why are they motivating?

Individual activities	Because they develop various language skills and subskills	Because they are useful in every-day life or for future career prospects	Because they could promote interaction among the learners	Because they meet the personal taste of the respondents
Written essays 9 out of 30 responses (30%)	4 out of 9 responses (44,44 %) – try new syntactic structures – write freely – focus on what I want to say – develop a specific topic language	4 out of 9 responses (44.44%) – use the language in everyday life – are most useful – perché aiutano nello studio della materia ¹¹ – help me practice	1 out of 9 responses (11.11%) – especially in teams	
Written exercises 1 out of 30 responses (3.33%)	1 out of 1 response (100%) – have to use different types of your language skills			
Comprehension activities 4 out of 30 responses (13.33%)	1 out of 4 responses (25%) – perché racchiudono più capacità ¹²	3 out of 4 responses (75%) – most useful in real-life experiences – useful in everyday life – we can read all the topic we want , especially from the journals		
Listening exercises 9 out of 30 responses (30%)	5 out of 9 responses (55.55%) – can improve different skills – I can improve the skill of understanding the language – for the pronunciation – most important skill to learn – improve my listening skills	2 out of 9 responses (22.22%) – in my future work I'll talk to a lot of people – this is what I will have to do when I live abroad		2 out of 9 responses (22.22%) – I feel directly involved in it – because this is my best ability

¹¹ 'Because they are helpful in the study of the subject' (transl. by the Author).

¹² 'Because they encompass several abilities' (transl. by the Author).

Individual activities	Because they develop various language skills and subskills	Because they are useful in every-day life or for future career prospects	Because they could promote interaction among the learners	Because they meet the personal taste of the respondents
Forum/Chat contributions 7 out of 30 responses (20.68%)	2 out of 7 responses (28.57%) – improve speaking – be free to speak English	1 out of 7 responses (14.28%) – it is like a real-life conversation	3 out of seven responses (42.85%) – share opinions – more interactive – interact in real-time	1 out of 7 responses (14.28%) – they are engaging

Table 4 Collaborative activities. Why are they motivating?

Collaborative activities	Because they are perceived as a pleasant or interesting activity	Because they are appreciated for their authenticity and closeness to real-life situations	Because they motivate the students to persevere in learning	Because they are perceived as meaningful for the learning process
Completing a shared task 2 out of 25 (8%)				2 out of 2 (100%) – it improves team – work skills – cooperation is the fastest way to learn
Problem-solving activities 9 out of 25 (36%)	2 out of 9 (22.22%) – it's interesting and motivating – it's a nice skill	4 out of 9 (44.44%) – simulate real discussions – it can help you with the real-life – they are related to real situations – it will be asked during your job		3 out of 9 (33.33%) – you have to think a lot – increase one's skills – put in practice theoretical knowledge
Group investigation into a topic 5 out of 25 (20%)	3 out of 5 (60%) – nice way to work together [...] with friends – interesting – more fun			2 out of 5 (40%) – they develop team working [skills] – they allow the group to come up with innovative ideas
Jigsaw learning 2 out of 25 (8%)	1 out of 2 (50%) – new stimulating method			1 out of 2 (50%) – learn how to work in teams

Student team learning in competitive activities 7 out of 25 (28%)	3 out of 7 (42.85%) – interesting because you discuss and collaborate with other people – fun and engagement – stimulating and funny	3 out of 7 (42.85%) – give me the right motivation to keep working – spinge ogni studente a partecipare in maniera attiva e a produr di più ¹³ – give students more motivation to complete a task	1 out of 7 (14.28%) – because of the communication
---	--	--	--

Regarding the individual activities, the majority of the respondents indicated the development of some language skills as the main reason for which individual activities are perceived to be motivating. Being University students, the respondents value the activities required in a course based on their usefulness towards getting credits, passing an exam, and acquiring skills that can be exploited in a future career. The prospect of using the FL in future arrangements, as well as in present situations, is also perceived to be motivating to participate in the individual activities. Even in the case of collaborative activities, students indicate usefulness as the main reason for considering these activities the most engaging; in particular, students mention the fact that motivating activities are meaningful for the learning process and develop specific language skills. Besides, respondents mention the fact that certain collaborative activities, perceived as interesting or fun, motivate learners to persevere learning and participating in online tasks.

7 Discussion

RQ1 What type of individual and collaborative activities are most frequent in FL online learning?

The first question in this study sought to explore the type of activities or tasks most frequently required in distance language courses during the pandemic emergency. Indeed, an initial objective of the research was to understand whether individual or collaborative activities are most frequent in an online learning context. From the analysis of the results emerges that ‘homework submission’ is the most frequent activity, followed by ‘synchronous lessons’. As regards the specificity of individual and collaborative activities, this study did

¹³ ‘Encourages every student to participate more actively and to produce more’ (transl. by the Author).

not find a significant difference. These results are in accord with Rapanta et al.'s (2020) study indicating the importance of providing a mix of design approaches in distance language learning. In general, therefore, it seems that teachers attempted to offer a stimulating learning environment to supply for the lack of face-to-face contact.

It is interesting to note that 'written essays' are selected as the most common individual activity. By contrast, 'forum/chat contributions' are reported to be the least frequent. On the other hand, 'group investigations into a topic' are reported to be the most frequent collaborative activities, followed by 'problem-solving activities'. 'Student team learning activities' and 'jigsaw learning' are selected as the least frequent. As we can see, the recurring individual and collaborative activities are also the most traditional in a language course. A possible explanation for this might be that some teachers resorted to familiar language activities even in a distance setting. In accordance with the present results, previous literature (Rapanta et al. 2020) have demonstrated that university teachers lacked significant PCK to teach online and, conceivably, also the confidence to engage in more complex lesson planning. However, a note of caution is due here since respondents to the survey might have misunderstood the typology of some activities or their answers might be unreliable (due to tiredness or lack of interest in the survey).

RQ2 What individual activities are perceived to be most motivating and why?

With respect to the second research question, it was found that 'listening exercises' are selected as the most motivating individual activities, followed by 'written essays' and 'forum/chat contributions'. The most interesting finding is that both 'listening exercises' and 'forum/chat contributions' are the least frequent activities reported by survey respondents. Unsurprisingly, respondents find motivating those activities that are useful to develop language skills for academic or career prospects. These results corroborate the idea of extrinsic motivation (Deci, Ryan 1985), suggesting that motivation to learn stems from the expectation of pursuing academic and work-related advancement.

In line with the expectations, respondents show a high level of identified regulation (Ryan, Deci 2000) to attend individual activities: as seen in Figure 1, a more autonomous and self-determined form of extrinsic motivation is "regulation through identification. Identification reflects a conscious valuing of a behavioural goal or regulation, such that action is owned as personally important" (Ryan, Deci 2000, 72).

Furthermore, the answers reported in Table 3 indicate that motivation is characterised by the interaction of three components, duty, need and pleasure, as in Balboni's (2008) model. These three components are reflected in the four categories in Table 3: respondents value the online language activities because

- they enable them to fulfil their duties as students,
- they meet the students' language needs,
- they are a source of enjoyment.

It is worth mentioning that the activities, which intrinsically motivate the students, are 'listening exercises' and 'forum/chat contributions'; as indicated above, these activities are perceived to be pleasant or interesting, and determine somewhat inherent satisfaction when doing them. What is surprising is that these activities are reported to be infrequent in online language courses. A possible explanation for these results may be the students' desire for novelty and change. However, with a small sample size, caution must be applied, as findings might not reflect entirely participants' true opinions and may be influenced by temporary or incidental factors (such as tiredness, misunderstandings or lack of interest).

RQ3 What collaborative activities are perceived to be most motivating and why?

On the question of which collaborative activities were the most frequent in online language courses during the pandemic emergency, this study found 'group investigation into a topic' and 'problem-solving activities' were the most recurrent. An interesting result is that both of them are indicated as the most motivating as well.

Initially, it was hypothesised that collaborative language activities were perceived to be more motivating than individual activities by the students in an online setting, and more broadly in any language learning environment. Indeed, prior studies have noted the importance of collaboration in foreign language learning, in terms of motivation as well as language acquisition (see, for instance, Lin and Lan 2015). However, the results of our study did not show whether respondents preferred collaborative over individual activities, except for one aspect. Collaborative activities are reported to be motivating because they are perceived to be pleasant or interesting. This accords with our earlier observations which showed that collaborative activities increase students' engagement in the learning process. Furthermore, these results confirm the association between collaborative activities and intrinsic motivation; as Ryan and Deci (2000) explain, intrinsic motivation stems from a sense of inherent satisfaction in doing an activity and the pleasure deriving from it.

Similarly to individual activities, collaborative activities are also positively valued when they are perceived to be meaningful for the learning process. These results are likely to be related to the academic setting and, consequently, to the students' desire to accomplish study or career goals. According to Ryan and Deci's SDT, this source of motivation is somewhat internal because it is generated by internally held value, such as gaining new skills. This assumption demonstrates the close link between self-regulation and motivation, whereby motivated students learn how to regulate their learning more effectively.

To sum up, motivation to participate in the FL online activities seem to be related to identified, introjected, and intrinsic regulation according to Ryan and Deci's Self-determination continuum (2000). These results are consistent with Barnard et al.'s study (2009) which pointed out how students exercise more autonomous control over learning in online courses as opposed to face-to-face ones. Despite having analysed both individual and collaborative activities, it is not possible to identify which ones are perceived to be most motivating. Even more so given the fact that students indicate similar motives to participate in individual or collaborative activities. Students seem to find equally stimulating or monotonous individual and collaborative activities, without showing a preference for one or the other.

8 Limitations of This Study

The main weakness of this study was the paucity of respondents (76). As has been previously reported in literature (Frippat, Marquis 2010), web-based surveys have a relatively low response rate; authors suggest that internet access might be the reason behind this. Moreover, in the current study, participants joined the Facebook groups to publish their own surveys as researchers and obtain replies from other group members. Indeed, this limits dramatically the possible sample among the eligible population because the survey could not reach those not following the three interest groups on Facebook.

Furthermore, the approach utilised in the web survey suffers from the limitation that many variables cannot be controlled, such as participants' language proficiency, the foreign language studied and the main reason behind the language choice. Because of this potential limitation, it is unknown to what extent these variables might influence students' motivation in distance learning. An additional uncontrolled factor is the possibility that some respondents did not fully understand the questions or gave hasty replies without much thought. Since the data were limited to the web survey, it was not possible to compare them with other survey modes. Changing the survey mode could have had some effect on the sample and the type of responses collected (Rookey et al. 2008).

Because of its limited design and scope, this small-scale study does not of course permit us to make any significant generalisations about the effective dimension of motivation in FL learning in a distance mode. Affective learning experiences are bound to vary from individual to individual and depend on their characteristics as learners. Considerably more work will need to be done to determine what factors affect motivation in distance learning and to fully understand the implications for demotivation in this setting.

9 Conclusions

Despite having initially hypothesised that collaborative activities would be preferred by the students since they were assumed to be creating a sense of group belonging, often lacking in distance learning, results highlight a different scenario. Individual and collaborative acts are considered equally motivating provided they are perceived to be useful for future life prospects or for developing specific language skills. Our results cast a new light on students' motivation in FL online learning, showing that identified and integrated motives determine students' participation in both individual and collaborative activities.

Initially, students' motivations for attending an online FL course were identified; then, factors affecting motivation during the actual FL course were investigated, in particular the role of individual and collaborative activities. Findings indicate that students experience a combination of extrinsic and intrinsic motives to persevere in FL learning, which seem to be particularly affected by the online learning context brought about by the current sanitary emergency.

The students involved in the present study appear to be motivated to join an FL course at university either because they must comply with certain norms of behaviour (external regulation) or because they have acknowledged the importance of studying an FL for their personal growth (identified regulation); these motives reflect a mostly external locus of causality according to Ryan and Deci's (2000) SDT. Also, identifying the pivotal role of an FL in their future life shows that the students have evaluated and "brought into congruence with one's other values and needs" (Ryan, Deci 2000, 73) the need for studying an FL (integrated regulation).

The tendency of studying an FL for its practicality rather than for enjoyment or general interest in the FL and its culture is mirrored in the data gathered through the questionnaire. The analysis and discussion of the data demonstrate that students' motivation to persevere learning in the online environment is related to their perception of the FL's usefulness. It appears that respondents consider activities to be motivating when they develop important language skills or are perceived to be convenient for the students' prospects, regardless of

whether they are conducted individually or collaboratively. Through the content analysis of the questionnaire responses, it appears that the most relevant regulatory processes in participating in FL online activities are the conscious valuing and the congruence with one's values. This demonstrates that despite being externally motivated, students perceive to be motivating those activities that foster relatedness and competence, as well as autonomy, as seen in Organismic Integration Theory (Deci, Ryan 1985).

However, contrary to what respondents initially claimed, students seem also to value the activities according to their pleasantness. Only a minority of the respondents initially stated that they study an FL because they enjoy learning it; even more contrasting is the fact that none of the respondents seems to study an FL because they are interested in the FL culture. But then, analysing the data gathered through the questionnaire, it emerges that students value the activities also in terms of their level of engagement and pleasantness. From these findings, it can be understood that while students might not regard interest in the FL reason enough for learning it, they seem to find activities' pleasantness an important motivating component of participation in the online course.

This divergence between initial motivations for studying an FL and the questionnaire responses might be explained in terms of the difference between the initial phase before the start of an FL course and the phase during the FL actual course. Once the students engage in the activities their motivation to participate becomes more intrinsic and self-determined. At this stage, inherent satisfaction for doing the activities, as well as interest and enjoyment, seems to partly replace the aspects of self-control and conscious valuing.

In summary, consistently with Ryan and Deci's SDT (2000), this study demonstrates that the basic needs for autonomy, relatedness, and perceived competence, typically attributable to intrinsic motivation, are significant also to sustain extrinsic motivation. The pivotal role of this research can be seen in identifying some of the conditions that foster the promotion of regulatory processes in FL online learning, which are a direct outcome of this study's findings.

Bibliography

- Abrams, Z. (2016). "Exploring Collaboratively Written L2 Texts Among First-Year Learners of German in Google Docs". *Computer Assisted Language Learning*, 29(8), 1259-70. <https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1270968>.
- Albashtawi, A.H.; Al Bataineh, K.B. (2020). "The Effectiveness of Google Classroom Among EFL Students in Jordan: An Innovative Teaching and Learning Online Platform". *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(11), 78-88. <http://doi.org/10.3991/ijet.v15i11.12865>.
- Alm, A. (2009). "Blogging for Self-Determination or L2 Learners". Thomas, M. (ed.), *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*. London: IGI Global, 202-22.
- Angeli, C.; Valanides, N. (2005). "Preservice Elementary Teachers as Information and Communication Technology Designers: An Instructional System Design Model Based on an Expanded View of Pedagogical Content Knowledge". *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(4), 292-302. <http://10.1111/j.1365-2729.2005.00135.x>.
- ANSA (2020). *Coronavirus: scanner termico all'Unibas*. https://www.ansa.it/sito/notizie/cronaca/2020/02/26/coronavirus-scanner-termico-allunibas_2dcd8e67-90c2-48e1-99b3-da2ca4bc0cec.html.
- Arduini, G.; Chiusaroli, D. (2020). "University teaching during COVID-19. La didattica universitaria ai tempi del COVID-19". *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(4), 94-102. <https://doi.org/10.32043/gsd.v4i4%20si.300>.
- Aydın, Z.; Yıldız, S. (2014). "Using Wikis to Promote Collaborative EFL Writing". *Language Learning & Technology*, 18(1), 160-80. <http://dx.doi.org/10125/44359>.
- Back, M. (2013). "Using Facebook Data to Analyze Learner Interaction During Study Abroad". *Foreign Language Annals*, 46, 377-401. <https://doi.org/10.1111/flan.12036>.
- Balboni, P. (2008). *Fare educazione linguistica*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P. (2017). "La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica". *EL.LE. Educazione Linguistica – Language Education*, 6(1), 7-22. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-6-1-17-1>.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Barnard-Brak, L.; Lan, W.; To, Y.; Paton, V.; Lai, S.-L. (2009). "Measuring Self-regulation in Online and Blended Learning Environments". *The Internet and Higher Education*, 12, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.10.005>.
- Biasi, V.; D'Aloise, D.; Longo, S. (2013). "Componenti psicologiche del ruolo del tutor scientifico nell'apprendimento on-line". *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies*, 4(7), 143-59. <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2013-007-bias>.
- Bier, A. (2013). "The motivation of adolescent pupils to learn English as a foreign language: A case study". *EL.LE. Educazione Linguistica – Language Education*, 2(2), 429-59. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/62p>.
- Bikowski, D.; Vithanage, R. (2016). "Effects of Web-Based Collaborative Writing on Individual L2 Writing Development". *Language Learning & Technology*, 20(1), 79-99. <http://dx.doi.org/10125/44447>.

- Bloch, J. (2007). "Abdullah's Blogging: A Generation 1.5 Student Enters the Blogosphere". *Language Learning & Technology*, 11(2), 128-41. <http://llt.msu.edu/vol11num2/bloch/>.
- Brocke, J. vom; White, C.; Walker, U.; Brocke, C. vom. (2010). "Making User-Generated Content Communities Work in Higher Education. The Importance of Setting Incentives". Ehlers, U.-D.; Schneckenberg, D. (eds), *Changing Cultures in High Education*. Berlin: Springer, 149-65.
- Calvani, A.; Rotta, M. (2000). *Fare formazione in internet. Manuale di didattica online*. Trento: Erickson.
- Caon, F. (2006). *Pleasure in Language Learning*. Perugia: Guerra.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET Università.
- Celentin, P.; Daloiso, M.; Fiorentino, A. (2021). "Didattica delle lingue straniere a distanza in situazione emergenziale: gli esiti di un'indagine a campione". *Italiano LinguaDue*, 13(1), 13-32. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15854>.
- Ching, Y.-H.; Hsu, Y.-C.; Baldwin, S. (2018). "Becoming an Online Teacher: An Analysis of Prospective Online Instructors' Reflections". *Journal of Interactive Learning Research*, 29(2), 145-68. <https://www.Learntechlib.org/primary/p/181339/>.
- Craig, D.; Kim, J. (2012). "Performance and Anxiety in Videoconferencing". Zhang, F. (ed.), *Computer-Enhanced and Mobile-Assisted Language Learning: Emerging Issues and Trends*. Hershey (PA): IGI Global, 137-57.
- CRUI (2020). *Esito rilevazione sulla didattica online adottata per contrastare l'emergenza COVID-19*. <https://www.youtube.com/watch?v=Ypd32R22zfI&t=1955s>.
- Cucinotta, G. (2017). "La percezione della motivazione come strumento glottodidattico. Uno studio empirico tra i docenti di lingue italiani". *Italiano LinguaDue*, 9(1), 154-74. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/8803>.
- Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Università Ca' Foscari.
- Deci, E.; Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. Perspectives in Social Psychology*. Boston (MA): Springer.
- Deci, E.; Ryan, R. (2008). "Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health". *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 182-5. <https://doi.org/10.1037/a0012801>.
- DeHaan, J.; Johnson, N.; Yoshimura, N.; Kondo, T. (2012). "Wiki and Digital Video Use in Strategic Interaction-based Experiential EFL Learning". *CALICO Journal*, 29(2), 249-68. <http://doi.org/10.11139/cj.29.2.249-268>.
- Domenici, G. (1990). *Istruzione a distanza*. Bergamo: Juvenilia.
- Domenici, G. (2009). *Valutazione e auto-valutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Dornyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Dornyei, Z. (2009). "The L2 Motivational Self-System". Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (eds), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 9-42.
- Dornyei, Z. (2019). "Towards a Better Understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System". *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9, 19-30. <http://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.1.2>.

- Dornyei, Z. (2020). "From Integrative Motivation to Directed Motivational Currents: The Evolution of the Understanding of L2 Motivation Over Three Decades". Lamb, M.; Csizér, K. ñ Henry, A.; Ryan, S. (eds), *Palgrave Macmillan Handbook of Motivation for Language Learning*. Basingstocke: Palgrave, 39-69.
- Dornyei, Z.; Csizer, K. (2012). "How to Design and Analyse Surveys in Second Language Acquisition Research". Mackey, A.; Grass, S. (eds), *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. Oxford: Blackwell, 74-95.
- Dornyei, Z.; Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson.
- Ducate, L.; Lomnicka, L. (2008). "Adventures in the Blogosphere: From Blog Readers to Blog Writers". *Computer Assisted Language Learning*, 21(1), 9-28. <https://doi.org/10.1080/09588220701865474>.
- Eccles, J.; Wigfield, A. (2002). "Motivational Beliefs, Values, and Goals". *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-32. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>.
- Elola, I.; Oskoz, A. (2010). "A Social Constructivist Approach to Foreign Language Writing in Online Environments". Levine, G.S.; Phipps, A. (eds), *AAUSC Issues in Language Program Direction 2010: Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy*. Boston (MA): Heinle, 181-97. <http://hdl.handle.net/10125/69688>.
- Ferroni, R. (2018). "Ma dail: proposte operative per l'apprendimento della competenza interazionale in italiano LS". *Cuadernos de Filología Italiana*, 25, 55-78. <https://doi.org/10.5209/CFIT.56722>.
- Frippiat, D.; Marquis, N. (2010). "Les enquêtes par Internet en sciences sociales: un état des lieux". *Population*, 2(65), 309-38. <http://doi.org/10.3917/popu.1002.0309>.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Hartnett, M. (2016). *Motivation in Online Education*. Singapore: Springer.
- Jeong-Bae, S. (2019). "Online Tools for Language Teaching". *TESL-EJ*, 15(1). <https://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume15/ej57/ej57int/>.
- Kali, Y.; Goodyear, P.; Markauskaite, L. (2011). "Researching Design Practices and Design Cognition: Contexts, Experiences, and Pedagogical Knowledge-in-Pieces". *Learning, Media and Technology*, 36(2), 129-49. <http://doi.org/10.1080/17439884.2011.553621>.
- Kennedy, C.; Miceli, T. (2013). "In piazza online: Exploring the Use of Wikis with Beginner Foreign Language Learners". *Computer Assisted Language Learning*, 26(5), 389-411. <https://doi.org/10.1080/09588221.2013.770035>.
- Kessler, G.; Bikowski, D.; Boggs, J. (2012). "Collaborative Writing Among Second Language Learners in Academic Web-based Projects". *Language Learning & Technology*, 16(1), 91-109. <http://doi.org/10.1257/44276>.
- Kotula, K. (2016). "Teaching a Foreign Language in a Desktop Videoconferencing Environment". *Teaching English with Technology*, 16(3), 37-51. [http://tewtjournal.webs.com/--New-Folder-3/ARTICLE3\(2016-3\).pdf](http://tewtjournal.webs.com/--New-Folder-3/ARTICLE3(2016-3).pdf).
- LaGrassa, M. (2021). "Un modello operativo per la didattica delle lingue online: l'Unità Didattica Digitale". *EL.LE. Educazione Linguistica - Language Education*, 10(1), 29-52. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2021/01/002>.
- Lee, K. Wah; Said, N.; Tan, C.K. (2016). "Exploring the Affordances of the Writing Portal (TWP) as an Online Supplementary Writing Platform". *Computer As-*

- sisted *Language Learning*, 29(6), 1116-35. <http://10.1080/09588221.2016.1172644>.
- Levine, J. (1999). *The Enneagram Intelligences. Understanding Personality for Effective Teaching and Learning*. Westport (CT): Bergin & Garvey.
- Liu, S.H.-J.; Lan, Y.J. (2016). "Social Constructivist Approach to Web-Based EFL Learning: Collaboration, Motivation, and Perception on the Use of Google Docs". *Educational Technology & Society*, 19(1), 171-86.
- Luise, M.C.; Tardi, G. (2017). "Lo studente di lingue 2.0.: competenze digitali finalizzate all'acquisizione linguistica all'università". *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 1, 91-107. <https://doi.org/10.1400/252435>.
- Maragliano, R. (2004). *Nuovo manuale di didattica multimediale*. Roma-Bari: Laterza.
- Mori, S.; Baldi, G. (2021). "L'apprendimento collaborativo nei percorsi universitari online: dalla conoscenza alla competenza nello sviluppo della professionalità". *IUL Research*, 2(3), 81-110. <https://iulresearch.iuline.it/index.php/IUL-RES/article/view/127/117>.
- Naranjo, C. (1990). *Ennea-Type Structures. Self-Analysis for the Seeker*. Nevada City (CA): Gateways Books.
- Naranjo, C. (1996). *Carattere e nevrosi. L'enneagramma dei tipi psicologici*. Roma: Casa Editrice Astrolabio; Ubaldini Editore.
- Novello, A. (2012). "Motivare alla valutazione linguistica". *EL.LE. Educazione Linguistica – Language Education*, 1(1), 91-110. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/7p>.
- Paris, S.; Turner, J. (1994). "Situating Motivation". Pintrich, P.; Brown, D.; Weinstein, C. (eds), *Student Motivation, Cognition, and Learning: Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum, 213-37.
- Pasfield-Neofitou, S. (2011). "Online Domains of Language Use: Second Language Learners' Experiences of Virtual Community and Foreignness". *Language Learning & Technology*, 15(2), 92-108. <http://doi.org/10.125/44253>.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pinner, R. (2011). "VLE or LMS: Taxonomy for Online Learning Environments". *CALL Review*, 5(9). <https://www.researchgate.net/publication/281832781>.
- Raith, T. (2009). "The Use of Web-Blogs in Language Education". Thomas, M. (ed.), *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*. London: IGI Global, 274-91.
- Rapanta, C.; Botturi, L.; Goodyear, P.; Guardia, L.; Koole, M. (2020). "Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity". *Postdigital Science and Education*, 2, 923-45. <http://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>.
- Rookey, B.; Hanway, S.; Dillman, D. (2008). "Does a Probability-based Household Panel Benefit from Assignment to Postal Response as an Alternative to Internet-Only?". *Public Opinion Quarterly*, 72(5), 962-84. <https://doi.org/10.1093/poq/nfn061>.
- Ryan, R.; Deci, E. (2000). "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being". *American Psychologist*, 55, 68-78. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
- Ryan, R.; Deci, E. (2002). "Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-dialectical Perspective". Deci, E.; Ryan, R. (eds), *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester (NY): University of Rochester Press, 3-36.

- Schleicher, A. (2020). "Education Disrupted. Education Built". Petrie, C.; Aladin, K.; Ranjan, P.; Javangwe, R.; Gilliland, D.; Tuominen, S.; Lasse, L., *Spotlight: Quality Education for all During COVID-19 Crisis*. <https://learning-portal.iiep.unesco.org/en/library/spotlight-quality-education-for-all-during-covid-19-crisis>.
- Shulman, L. (1987). "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform". *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>.
- Schumann, J. (1997). *The Neurobiology of Affect in Language*. Malden (MA): Blackwell Publishers.
- Sisti, F. (2020). "Enneagramma, motivazione e stile cognitivo. Uno studio di caso di docenti in formazione". *EL.LE. Educazione Linguistica – Language Education*, 9(2), 295-316. <http://doi.org/10.30687/EL-LE/2280-6792/2020/02/009>.
- Swain, M. (2000). "The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue". Lantolf, J. (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 97-114.
- Torsani, S. (2021). "Le reti sociali come contesto informale nell'apprendimento della lingua straniera". *EL.LE. Educazione Linguistica – Language Education*, 10(1), 13-28. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2021/01/001>.
- Trentin, G. (2001). *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*. Milano: Franco Angeli.
- Trinchero, R. (2006). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning*. Trento: Erikson.
- Troncarelli, D. (2011). "Percorsi per l'apprendimento dell'italiano L2 online". Minerva, T.; Colazzo, L. (a cura di), *Connessi! Scenari di innovazione nella formazione e nella comunicazione = Atti del VIII Congresso Nazionale Società Italiana di E-learning* (Reggio Emilia, 14-16 settembre 2011). Milano: Ledizioni LediPublishing, 885-93.
- UNESCO (2020). *COVID-19 Educational Disruption and Response*. <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures>.
- Villarini, A. (2019). "L'e-learning per le lingue straniere". Bagna, C.; Ricci, L. (a cura di), *Il mondo dell'italiano, l'italiano nel mondo*. Ospedaletto (Pisa): Pacini Editore, 51-61.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Wang, Y.C. (2015). "Promoting Collaborative Writing Through Wikis: A New Approach for Advancing Innovative and Active Learning in an ESP Context". *Computer Assisted Language Learning*, 28(6), 499-512. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.881386>.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotions*. New York: Springer-Ferlag.
- White, C. (2006). "Distance Learning of Foreign Languages". *Language Teaching*, 39(4), 247-64. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003727>.
- White, C. (2012). "Distance Language Learning". Chappelle, C.A. (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0338>.
- Wilson, G. (1996). *Constructivist Learning Environments. Case Studies in Instructional Design*. Engelwood Cliffs (NJ): Educational technology publications.

- Yanguas, I. (2020). "L1 vs L2 Synchronous Text-Based Interaction in Computer-mediated L2 Writing". *System*, 88, 102-69. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102169>.
- Zimmerman, B. (2002). "Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview". *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2.
- Zimmerman, B. (2008). "Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects". *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-83. <http://doi.org/10.3102/0002831207312909>.
- Zou, B.; Wang, D.; Xing, M. (2015). "Collaborative Tasks in Wiki-Based Environment in EFL Learning". *Computer Assisted Language Learning*, 29(5), 1001-18. <http://doi.org/10.1080/09588221.2015.1121878>.

Rivista quadrimestrale

Centro di Ricerca sulla Didattica
delle Lingue, Dipartimento di Studi
Linguistici e Culturali Comparati,
Università Ca' Foscari Venezia



Università
Ca'Foscari
Venezia

