



Aracne editrice

www.aracneeditrice.it

Copyright © MMXX
Gioacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale

www.gioacchinoonoratieditore.it
info@gioacchinoonoratieditore.it

via Vittorio Veneto, 20
00020 Canterano (RM)
(06) 45551463

ISBN 978-88-255-3390-3

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: dicembre 2020

Indice

- 9 Introduzione
Anna De Meo, Francesca M. Dovetto
- 13 Interagire in italiano LS. Il ruolo del parlante nativo nello sviluppo della competenza interazionale
Margarita Borreguero Zuloaga
- 43 Strategie pragmatiche di gestione di un *Discourse Topic* in dialoghi *task-oriented*. Una prospettiva interlinguistica
Iolanda Alfano, Renata Savy, Loredana Schettino
- 63 La relazione gesto/prosodia e la sua variabilità: il parlato spontaneo di contro alla performance attoriale. Selezione, comparazione e validazione della variazione diamesica e modale
Giorgina Cantalini, Massimo Moneglia, Gloria Gagliardi, Morgana Proietti
- 91 Paese che vai, complimento che trovi. La variazione diatopica del complimento in Italia
Marina Castagneto, Diego Sidraschi
- 111 Il Connettore discorsivo secondo la Teoria della lingua in atto
Emanuela Cresti, Massimo Moneglia
- 133 Gli usi di *che* nel parlato spontaneo italiano. Dalle grammatiche all'indagine corpus-driven
Luca Lo Re
- 153 Stereotipi, lingua e società. Un'analisi dei pregiudizi legati ad accenti italiani e stranieri
Camilla Masullo, Chiara Meluzzi

- 171 Caratteristiche della conversazione nella riabilitazione dell'afasia.
La prospettiva interazionale
Sara Merlino
- 201 La ripetizione delle formule di cortesia quale strategia di produttività
Anna Chiara Pagliaro
- 223 Sull'adeguatezza prosodica nelle proteste in italiano L2. Uno studio
percettivo
Emanuela Paone
- 243 *Co.Cor (Compliment corpus)*. Un corpus multilingue di complimenti
Miriam Ravetto, Marina Castagneto
- 263 Le unità di Comment Multiplo. Analisi secondo la Teoria della
Lingua in Atto
Valentina Saccone, Alessandro Panunzi
- 287 La teoria prosodica di Mario Lucidi. Un contributo agli studi sul
parlato in Italia
Matteo Servilio
- 305 Frasi relative all'interno del discorso. Dati dall'italiano parlato
Maria Cristina Sifletto

Introduzione

ANNA DE MEO, FRANCESCA M. DOVETTO*

Questo volume costituisce il secondo della Collana delle Pubblicazioni del GSCP, una sede dedicata ad accogliere e diffondere le attività scientifiche promosse dal Gruppo, tra cui occupano un posto rilevante i convegni biennali.

Il volume raccoglie una selezione delle numerose proposte presentate al convegno di Napoli del 2018, durante il quale è stato affrontato il tema della comunicazione parlata con attenzione ai molteplici livelli di analisi della lingua così come, in maniera particolare, alle dinamiche interazionali. I lavori del convegno hanno mirato, nel loro complesso, a descrivere le linee di tendenza del parlato contemporaneo, dalle quali è emersa una rinnovata focalizzazione sul tema della cortesia e, più in generale, sulle strategie pragmatiche nella dinamica interazionale, ivi ricomprese le relazioni tra prosodia e gesto, l'uso di connettori nel parlato spontaneo, anche all'interno del modello della Teoria della Lingua in Atto. Non è mancata un'apertura alla riflessione sul parlato in chiave storiografica, confermando la ricchezza delle prospettive, disciplinari e interdisciplinari, tra le diverse branche del sapere che si occupano di scienza della voce. Ampia rilevanza assumono, in tali studi, i corpora di parlato.

Aprire il volume il contributo di Margarita Borreguero Zuloaga centrato sul parlante nativo nello sviluppo della competenza interazionale e, più in particolare, sul ruolo dell'input quale innesco del processo di costruzione collaborativa della conoscenza. Segue il contributo di Iolanda Alfano, Renata Savy e Loredana Schettino sulle strategie pragmatiche impiegate in lingue diverse per gestire l'argomento del discorso, a

* Anna De Meo (Università degli Studi di Napoli "L'Orientale") — Francesca M. Dovetto (Università degli Studi di Napoli "Federico II").

partire da un'analisi di tipo quantitativo della frequenza di occorrenza delle mosse dialogiche impiegate, e di tipo qualitativo basata sul valore pragmatico–funzionale delle scelte strategiche.

Al complimento sono dedicati un lavoro di Miriam Ravetto e Marina Castagneto sul corpus Co.Cor, e uno di Marina Castagneto e Diego Sidraschi in cui viene proposta un'analisi pragmatica delle risposte a complimenti raccolti in diverse zone d'Italia.

Giorgina Cantalini, Massimo Moneglia, Gloria Gagliardi e Morgana Proietti presentano un'analisi comparativa di gestualità e prosodia in due varietà di parlato monologico, spontaneo e recitato, di cui illustrano aspetti metodologici relativi a raccolta, annotazione e validazione del corpus. Sempre alla prosodia è dedicato lo studio di Emanuela Paone, focalizzato in particolare sull'adeguatezza prosodica delle proteste di apprendenti di italiano L2 in prospettiva percettiva, mentre il contributo di Matteo Servilio, pure dedicato a questo ambito degli studi del parlato, è inquadrato in chiave storiografica, con attenzione al pensiero di Mario Lucidi, un linguista poco noto, eppure significativo nel panorama della riflessione linguistica italiana della prima metà del Novecento e oltre.

Sulla base di una ricerca corpus–based condotta sulla sezione italiana del Database IPIC, Emanuela Cresti e Massimo Moneglia presentano un'identificazione e descrizione dell'unità d'informazione Connettore discorsivo la cui funzione informativa è quella di fare da ponte tra il discorso e un'entità pragmatica che il parlante intende produrre. Ad un'altra unità di informazione complessa del parlato spontaneo, il Comment Multiplo, sempre nella cornice teorica della Teoria della Lingua in Atto e della Teoria dell'Articolazione dell'Informazione, è dedicata invece la riflessione di Valentina Saccone e Alessandro Panunzi.

A partire dai corpora didattici CorDIC Luca Lo Re sviluppa la sua indagine sulle funzioni del *che* nel parlato italiano contemporaneo, mentre Maria Cristina Sifletto analizza la relativizzazione in alcuni dialoghi del corpus CLIPS attraverso un'indagine multilivello che connette il livello semantico, sintattico e informativo.

Infine, Camilla Masullo e Chiara Meluzzi si occupano degli stereotipi linguistici associabili ad accenti regionali italiani e ad accenti stranieri di parlanti non italofofoni; Sara Merlino presenta un lavoro sull'interazione tra logopedisti e pazienti afasici nel corso delle sedute terapeutiche volte al trattamento di disturbi del linguaggio manifestatisi a seguito di un danno cerebrale e Anna Chiara Pagliaro sviluppa la sua analisi del

parlato dialogico focalizzata su formule di cortesia estratte dal VoLIP e dal C-ORAL-ROM.

Questo volume è dedicato a Renata Savy, che ha partecipato alle attività del Gruppo sin dalla sua fondazione e che troppo presto ci ha lasciato.

Le curatrici

Interagire in italiano L2

Il ruolo del parlante nativo nello sviluppo della competenza interazionale

MARGARITA BORREGUERO ZULOAGA*

1. L'interazione nel processo di acquisizione linguistica

Negli ultimi anni sono apparse diverse pubblicazioni in italiano sul ruolo dell'*input* nel processo di acquisizione delle lingue seconde (tra le più recenti, Nuzzo & Grassi 2016, Valentini 2016), che riprendono sia dei lavori sull'importanza dell'*input* che risalgono a Krashen (1985) sia, soprattutto, quelli sul ruolo dell'*input* nell'interazione con i parlanti nativi, sviluppati in contesto anglosassone a partire dall'ipotesi dell'interazione di Long (1981). Gli studiosi dell'ambito della linguistica acquisizionale concordano sull'importanza di esporre l'apprendente a un *input* adeguato durante il percorso di apprendimento, soprattutto se si offre in contesti interazionali, perché è stato dimostrato che una costante esposizione alla L1 agevola l'acquisizione linguistica — come risulta evidente dagli apprendenti che acquisiscono una lingua in contesto d'immersione anche senza seguire un processo di apprendimento guidato.

È ad ogni modo altrettanto evidente che l'esposizione a un *input* non calibrato né selezionato è insufficiente per garantire un'acquisizione linguistica che permetta di adeguare la propria competenza comunicativa ai molteplici contesti socioculturali di interazione. Inoltre, come è risaputo, bisogna tenere in considerazione altri fattori nello sviluppo di questa competenza, sia di tipo individuale (atteggiamento dell'apprendente, filtro affettivo, grado di immersione, tipo di comunità di appartenenza, etc.), sia legati alle competenze sviluppate e alle conoscenze acquisite in contesti guidati, cioè sotto la direzione di un insegnante esperto (si vedano a questo proposito i lavori citati in Pallotti 1998 e Chini 2003).

* Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filología (edificio D). Avda. Profesor Aranguren s/n. 28040 Madrid (Spagna). mbzuloag@filol.ucm.es.

Infatti, la sola esposizione all'*input* non è sufficiente per un'acquisizione linguistica completa che permetta di adattare l'uso linguistico ai diversi contesti di interazione — ne è prova il fatto che la maggior parte dei migranti che imparano la lingua della comunità linguistica nella quale emigrano al di fuori di un percorso formativo presentano un'interlingua con forti restrizioni lessicali e strutturali, soprattutto se la L1 e la L2 sono tipologicamente distanti (cfr. Vedovelli 1997) —, ma è comunque chiaro che il contatto con la L1 è un fattore fondamentale per dare impulso al processo d'acquisizione.

Nella bibliografia riguardante la didattica delle lingue seconde c'è un acceso dibattito su quale *input* presentare, e come e quando presentarlo, del quale non ci occuperemo in questa sede (si veda, ad esempio, Nuzzo & Grassi 2016: 43 ss.). Invece, ci interesserà qui esclusivamente osservare come avviene l'acquisizione linguistica in contesto interazionale dove l'*input* offerto dal parlante nativo (ma non solo) può innescare il processo acquisizionale in situazioni di «costruzione collaborativa della conoscenza»:

Linguistic knowledge can be collaboratively constructed through socially situated cognitive processes. Language learning takes place as the learner, through a gradual process of internalization, becomes able to make independent use of what is originally co-constructed language knowledge, that is, able to use the language of others. (Swain & Lapkin 1998 in Fernández Dobao 2013: 230; corsivo nostro)

Il dialogo è quindi il luogo per la negoziazione del significato, per risolvere problemi comunicativi e per costruire conoscenze linguistiche, ambito privilegiato per l'apprendimento linguistico e lo sviluppo cognitivo. In quest'ottica l'analisi conversazionale si è rivelata il quadro teorico più adatto per esplorare la gestione dei turni e le dinamiche conversazionali degli apprendenti di lingue straniere. Si vedano per l'italiano LS i lavori di Pauletto e Bardel (2015, 2016) sulla scia d'altri studi di taglio interazionale in inglese (Bouchard 2011), spagnolo (García Iglesias *et al.* 2014) e francese (Thoerle 2016) LS.

La maggior parte degli studi sull'acquisizione dell'italiano LS in contesto interazionale si è focalizzata (a) sulle interazioni simmetriche tra apprendenti (*learner-learner interaction*; cfr. per esempio, Jafrancesco 2015, Mascherpa 2016) oppure (b) sul ruolo del docente (nativo o non nativo) nelle interazioni in contesto didattico, che sono per forza limitate sia tematicamente sia nella libera alternanza di turni. Sono molto più scarse le

ricerche sulle interazioni “libere” tra apprendenti e parlanti nativi, anche se nella maggior parte dei casi non viene focalizzata l’interazione in sé ma solo l’interlingua degli apprendenti (cfr. per l’italiano Wiberg 2003, Nigovečić & Sučić 2011, De Marco 2016, De Marco & Leone 2016, Pauletto & Bardel 2016¹; e per altre lingue, Iglesias Moreno 2001, Day *et al.* 2006, Fernández Dobao 2010, 2013, Thoerle 2016, tra gli altri).

In questo lavoro l’interazione tra parlanti nativi e non nativi ci interessa fondamentalmente per osservare alcuni fenomeni di *uptake*, cioè i tentativi degli apprendenti di integrare l’*input* ricevuto dal nativo (docente o altro) alle proprie produzioni orali o *output* (Fernández García & Martínez Arbeláiz 2014: 94) L’*input* offerto dal nativo è stato descritto abitualmente in termini di *feedback* che segue di solito un errore dell’apprendente o viene offerto in momenti di esitazione o in risposta a una domanda esplicita. Bisogna tener presente che nelle interazioni tra nativi e non nativi si è osservata una differenza importante a seconda del contesto dell’interazione. Quando l’interazione avviene fuori dal contesto didattico il nativo tende a non correggere il parlante non nativo (Day *et al.* 2006), mentre in contesto didattico le correzioni sono molto più presenti. Comunque, indipendentemente dal tipo di contesto, il parlante nativo ricorre a diverse strategie per facilitare la comprensione dell’apprendente e invitarlo a partecipare (Long 1981: 264).

Sono stati ampiamente studiati sia i tipi di *feedback* espliciti (per es. correzioni formali) o impliciti (per es. riformulazioni degli enunciati degli apprendenti), ma sono molti di meno gli studi dedicati ad analizzare l’integrazione dell’*input* interazionale al di là del *feedback*. In effetti, gli studi precedenti sul ruolo del parlante nativo nelle interazioni con apprendenti in contesto didattico si sono concentrati su fenomeni come l’eterocorrezione nel livello fonetico e grammaticale, l’appoggio lessicale e la denominata co-costruzione discorsiva (Montolío 2011, Thoerle 2017). L’eterocorrezione e l’appoggio lessicale si producono seguendo un *pattern* conversazionale ben definito: la cosiddetta struttura triadica del trattamento dell’errore (Nuzzo & Grassi 2016). In questa struttura si possono distinguere tre turni: un primo turno dell’apprendente (*output*), un secondo turno del nativo (correzione, richiesta di chiarimento, ripetizione del turno dell’apprendente, ecc.) che porta l’apprendente a modificare l’*output* ini-

1. Non teniamo conto in questo studio delle ricerche del Progetto Pavia con apprendenti con varietà prebasiche o basiche di italiano L2 (cfr. Giacalone Ramat 2003), pioniere nell’analisi dell’interlingua in interazione, perché per noi sono rilevanti soprattutto gli studi su varietà postbasiche della LS.

ziale in un terzo turno (*uptake*, chiamato anche *follow-up*), considerato fondamentale per il processo di apprendimento. Fernández García & Martínez Arbeláiz (2014: 101) hanno dimostrato che questi due tipi di *feedback* sono quelli che vengono integrati più frequentemente nell'*output* degli apprendenti.

Vediamo alcuni esempi di struttura triadica tratti dal corpus A.Ma.Dis. di apprendenti ispanofoni su cui è basata la nostra ricerca e che presenteremo brevemente sotto.

- (1) B: [ee] che– che cosa vorrei→ / &eh /// **ver–** / [**vide–=**]
 A: [mah!]
 B: =**vider** §
 A: § **vedere** [sì]
 B: [**ve**]dere §
 A: § si sì / &eh &eh uhm / mah! / mi piacerebbe conoscere / &eh non so / so che ci sono alcune città molto belle tipo Salamanca / che è una città abbastanza vicina da qua→
 (1SG6, A parlante nativo, B apprendente)

In questo esempio il parlante nativo (A) capisce inizialmente la domanda dell'apprendente (B) — *e che cosa vorresti vedere?* — anche se espressa con una forma verbale sbagliata e reagisce al contenuto della domanda (*mah!*). Solo in un turno posteriore e dopo aver notato le incertezze dell'apprendente riguardo alla vocale tematica del verbo (*vider*) decide di intervenire fornendo la forma corretta (*vedere*) che viene subito ripetuta dall'apprendente.

Nei brani riportati in (2) osserviamo due interventi del parlante nativo relativi ad aspetti morfosintattici (l'assenza della preposizione articolata e la forma sbagliata dell'articolo indeterminativo) che sono immediatamente processati come correzioni e ripetuti dall'apprendente nel terzo turno.

- (2) A: [e la] sera anche si può tornare↑ / tardi? / o→ §
 B: § si / io credo che aa? ///
 a→ **undici**↓
 A: **alle undici!**? §
 B: § **alle undici**↓ §
 A: § ah! / va be' / non è tardissimo↑ / comunque si può fare
 [...]

- B: [unn scambio↓]
 A: **uno scambio**→ §
 B: § **uno scambio** §
 A: § a scuola
 (1SG6, A parlante nativo, B apprendente)

In (3) e (4) possiamo osservare, invece, due interventi del parlante nativo che offre appoggio lessicale all'apprendente. In (3) il discente usa per "imparare" la parola *apprendere* molto simile allo spagnolo *aprender* e meno frequente di *imparare*. Il nativo ripete l'*output* dell'apprendente per fargli capire che la parola non è sbagliata, ma offre anche quella più frequente in questo contesto (*imparare*). Si osservi che l'apprendente ripete non solo la nuova parola ma la combinazione ridondante di entrambe come appaiono nel turno del docente.

- (3) B: ee sì / yo / ehm / voleva voleva / uhm / voleva **apprend**-? // &eh
 A: sì
 B: **apprendere** / [(()) **apprendere**]
 A: [sì / **apprendere im**]parare uhm uhm §
 B: § sì / **apprendere**-
imparare italiano↑
 (1SG6, A parlante nativo, B apprendente)

Mentre in (1-3) possiamo parlare di eterocorrezioni del parlante nativo, in (4-5) abbiamo due casi di appoggio lessicale, con turni del parlante nativo indirizzati a fornire all'apprendente unità lessicali che non fanno ancora parte del suo repertorio lessicale e che quindi questi stenta a ritrovare nella sua memoria a lungo termine. In (4) l'appoggio lessicale è spontaneo in quanto non viene richiesto direttamente dall'apprendente:

- (4) B: uhm ad esempio &eh / io / una ora / una ora ad esempio / &eh per→
 / **desii**-*
 A: **disegnare** §
 B: § **disegnare** §
 A: § uhm uhm
 B: **per disegnare** per / fare un po' dee / de lavo- di lavoro

* Muove le mani simulando l'atto del disegnare

(1SG5, A parlante nativo, B apprendente)

In (5) invece abbiamo un caso particolare nel quale l'apprendente chiede aiuto direttamente al parlante nativo (*come si dice?*) nella ricerca di un termine e questo, dopo diversi tentativi (*stile, architettura, fontana*), riesce a fornire il termine richiesto dall'apprendente (*chiesa*), che viene ripreso dall'apprendente nel suo turno:

- (5) A: non c'è uno stile definito cos'è? / uno stile valenciano proprio [oppure]
 B: [la ste]ssaa
 → // **come si dice?** / &eh // **laa**→
 A: **lo stesso stile?** / **la stessa architettura?**
 B: **no** / **dico laa** /// uzzh / la piazza della vergine cha ha unaa→ / &eh /
 [cosa]
 A: [qual è?] / **una fontana?** / è una con una fontana?
 B: sì / ma **non la fontana** / &eh / **laa** §
 A: § **la chiesa?**
 B: **la CHIEsa!**

(1VA4, A parlante nativo, B apprendente)

Come abbiamo detto sopra, è stato osservato che le correzioni grammaticali e lessicali di questo tipo diminuiscono in modo significativo quando le interazioni non avvengono all'interno del contesto didattico o quando il docente valuta di più la capacità comunicativa e non la correttezza grammaticale, che è precisamente il tipo di interazione focalizzata in questo studio. «[...] once teacher–student talk focuses on fluency and less on accuracy, interlocutors' roles and identities shift from *expert–novice* to *co–participants*» (Bouchard 2011: 100). In effetti, ci interessa analizzare altri ruoli del parlante nativo al di là dell'intervento didattico o *feedback*, cioè della produzione di un *input* mirato a correggere gli errori di interlingua.

2. Obiettivi della ricerca e ipotesi di partenza

Questo contributo si propone di esplorare se l'interazione con un nativo produce qualche cambiamento significativo nell'interlingua dell'apprendente a breve termine e al di fuori della struttura triadica analizzata in §1, soprattutto a livello pragmatico; in altre parole, se si avviano processi di *uptake*. Infatti, in questo studio non abbiamo tenuto conto degli aspetti fonetici o grammaticali che richiedono tempi molto lunghi per l'acquisizio-

ne nella maggior parte dei casi, ma ci siamo concentrati su come il fatto di interagire con un parlante nativo possa portare l'apprendente a sviluppare certe strategie che riguardano la gestione dei turni, la pianificazione discorsiva e la negoziazione di temi conversazionali e del loro sviluppo.

Come spia delle possibili ricadute dell'*input* della L1 ricevuto durante l'interazione con un parlante nativo, abbiamo focalizzato la nostra attenzione su un elemento ormai centrale negli studi di acquisizione pragmatica e al quale sono stati dedicati diversi lavori negli ultimi anni²: i marcatori del discorso (MD) (si vedano per l'italiano L2 ad esempio Nigoević & Sučić 2011, Guil 2015, Jafrancesco 2015, De Marco & Leone 2016, De Marco 2016, Mascherpa 2016, Borreguero 2017, 2019, Borreguero *et al.* 2017, Borreguero & De Marco i.c.s.).

La presenza o assenza di questi elementi, le funzioni che ricoprono o non ricoprono in contesti interattivi, la loro frequenza e i possibili fenomeni di transfer o *code-switching* costituiscono un buon indicatore del livello di competenza pragmatica dell'apprendente. Sono elementi molto presenti nel parlato dei nativi ma che, a causa della loro polifunzionalità e mobilità all'interno dell'enunciato, costituiscono elementi difficilmente accessibili dagli apprendenti (Borreguero & Thoerle 2016). Inoltre, il fatto che di solito i MD non siano oggetto di riflessione esplicita durante le lezioni — anche se questa situazione sta cambiando recentemente come si osserva dallo spazio riservatogli nei più recenti manuali di lingua italiana (Pernas *et al.* 2011) — complica ulteriormente la loro acquisizione e li rende ancora più interessanti per questa ricerca perché l'acquisizione avviene quasi esclusivamente tramite il contatto con la lingua obiettivo. Possiamo dire, dunque, che l'uso che ne fanno gli apprendenti è per la maggior parte inconsapevole, a differenza di quanto succede con altri elementi lessicali di cui sentono subito la scarsa padronanza in un contesto comunicativo (Fernández Dobao 2013: 238 ss).

Il punto di partenza per svolgere questa ricerca è stato proprio l'osservazione di alcuni MD nell'interlingua di apprendenti di livello iniziale che normalmente non appaiono in questo stadio di sviluppo dell'interlingua, come è il caso di *per quanto riguarda* in (6):

2. Il primo lavoro sui MD in italiano L2 è Manili (2001) ma si tratta di uno studio sull'uso di questi elementi nella lingua scritta, un filone seguito da altri studiosi (Borreguero 2009). Nella lingua parlata sono considerati pionieri i lavori di Andorno (2004, 2007a/b, 2008) sui MD in varietà prebasiche di italiano (uno stadio di lingua in cui gli apprendenti sono poco permeabili all'*input*) e, fuori dall'Italia, i lavori di Bardel (2004) sugli apprendenti svedesi, seguiti poi dalle ricerche del gruppo A.Ma.Dis. (www.marcadores-discursivos.es) su apprendenti ispanofoni.

(6) B: ee **per quanto riguarda** i soldi?

A: sì / lo stipendio→ / io ho pensato una cifra intorno ai mille euro

(1VA3, A parlante nativo, B parlante non nativo livello A2)

Questo frammento appartiene a una conversazione tra un apprendente e un nativo che simulano un colloquio di lavoro per un posto di *baby sitter* (di queste interazioni sotto forma di *role-play* parleremo più avanti nella presentazione del corpus). Leggendo attentamente la trascrizione di questa conversazione abbiamo trovato altre occorrenze di questo MD (con funzione di introduzione di *topic* discorsivo) nei turni del nativo che precedono (6), come si vede in (7):

(7) A. perfetto // ee poi **per quanto riguarda** per esempio il luogo / noi andremo vicino aa→ / a Malaga↑

B: sì (turni 103–104)

[...]

A: per cui / non so / vivresti con noi↑ / staresti lì con noi

B: ok

A: eee / **per quanto riguarda le mansioni**↑ / non so se / &eh

B: e cosaa // devo fare? (turni 113–116)

[...]

B: ee **per quanto riguarda** i soldi?

A: sì / lo stipendio→ / io ho pensato una cifra intorno ai mille euro (turni 178–179)

A partire da questo esempio e da altri simili abbiamo formulato un'ipotesi di ricerca secondo la quale il ruolo del parlante nativo va oltre le funzioni studiate di eterocorrezione e appoggio lessicale. Gli apprendenti sono sensibili all'*input* offerto dai nativi durante l'interazione fino al punto che questo può innescare un effetto specchio, cioè il non nativo può "imitare" in certa misura il parlato del nativo, che costituisce per lui un modello, integrando nella propria interlingua alcuni degli elementi — fondamentalmente lessicali — percepiti durante l'interazione. Se la nostra ipotesi è corretta allora l'*output* degli apprendenti in conversazioni asimmetriche (con un nativo) dovrebbe presentare degli elementi che marchino una differenza positiva rispetto a quello prodotto in interazioni tra pari (conversazioni simmetriche).