

CLAUDIO NOBILI<sup>1</sup>, LINDA BADAN<sup>2</sup>

## Didattica dell'italiano multimodale e spontanea. Primi risultati di uno studio contrastivo<sup>3</sup>

### *Abstract*

In this paper we present the exploration of a new corpus that allows to examine the teacher's gestures in teaching Italian as a foreign language. The corpus includes the recordings of lessons of four teachers with different mother tongues (L1) and not trained in using gestures in the classroom before being videotaped: two teachers speak Dutch as L1 and the other two speak Italian as L1. The classes where the teachers were observed were attended by Dutch-speaking university students at A2 and B1 levels of Italian. The results of our analysis show a predominance of illustrative or coverbal gestures in both groups of teachers. Their need to be clear and to make themselves understood by the class (their professional "ethics") prevails over their geographical, linguistic, and cultural specificities. However, there are some differences: the only case in which the sum of gestures produced by Dutch L1 teachers is higher than that of gestures produced by Italian L1 ones concerns spatial gestures. On their part native Italian-speaking teachers produce more rhythmic and ideographic gestures.

### *1. Introduzione: pratiche multimodali nel contesto classe*

Uno dei contesti più interessanti e affascinanti in cui osservare l'adozione di pratiche multimodali è senza dubbio il contesto classe. Nelle attuali classi sia scolastiche sia universitarie, crocevia di storie, geografie, lingue e culture differenti, specchio di una società sempre più articolata, multietnica e multilingue, il ricorso a un uso integrato di risorse comunicative verbali e non verbali risulta oggi giorno necessariamente funzionale a una didattica e a un apprendimento che vogliono essere efficaci ed efficienti (Voghera *et al.* 2020). Su questo sfondo, Voghera (2019: 427), riprendendo suoi precedenti lavori (cfr. in particolare Voghera 2014; 2017), e limitandosi dichiaratamente al piano della comunicazione verbale, torna a ribadire quanto "una qualsiasi lezione, anche la più tradizionale, implica numerosi passaggi intermodali e/o l'uso contemporaneo di più modalità". Oltre alla modalità parlata

---

<sup>1</sup> Università degli Studi di Salerno.

<sup>2</sup> Università degli Studi di Padova.

<sup>3</sup> Sebbene l'articolo sia stato, nel suo impianto globale, pensato e rivisto congiuntamente dai due autori, a Claudio Nobili spettano i paragrafi 1. e 2., mentre a Linda Badan spettano i paragrafi 3. e 4. L'ultimo paragrafo (5.) è da attribuire a entrambi gli autori. Si specifica, inoltre, che l'articolo è patrocinato dal Centro di Ricerca Interuniversitario *LinE-Language in Education*.

e a quella scritta, di cui insegnanti e studenti si servono nelle attività quotidiane di classe, gli studi di Voghera evidenziano l'affermarsi di una terza modalità, la "scrittura dialogico-conversazionale" (Voghera 2019: 422-423), impiegata nello scambio di messaggi telematici (per esempio email) fruiti in un tempo intermedio rispetto all'immediatezza, nel rapporto tra produzione e ricezione, prevista dalla modalità parlata e rispetto alla distanza comunicativa correlata invece alla modalità scritta.

Accanto alle tre modalità esofasiche appena menzionate (modalità parlata, scritta e di scrittura conversazionale), non va dimenticata una quarta modalità, ossia quella endofasica che, stando ai lavori di Brusco con dati raccolti in contesti di formazione italiani (si veda, tra gli altri, Brusco 2021), consiste in un uso interiore delle parole sotto forma di dialogo condotto dal parlante e indirizzato unicamente a sé stesso, in uno spazio di solitudine e di silenzio. Si tratta di una modalità ancora largamente trascurata nella prassi didattica, da cui hanno origine testi senza dubbio scritti, quali per esempio appunti, schemi, liste, che non sono il prodotto né della modalità scritta né di quella di scrittura conversazionale, né tantomeno sono trascrizioni di parlato, ma sono la manifestazione di un discorso interiore, di un'elaborazione interiore e ordinata di idee, di cui il soggetto vuole lasciare una traccia, sia pur labile, riservata soltanto a sé stesso (da qui il termine "ego-testi" per cui si rimanda a Tomasin 2023).

Se ci si concentra specificamente sugli studi empirici prodotti da circa un decennio sulla didattica dell'italiano come lingua seconda/straniera (L2/LS) e sulla didattica disciplinare in italiano, si risconterà un'analisi multimodale allargata alle risorse comunicative non verbali (in particolare ai gesti delle mani e delle braccia), a cui l'insegnante ricorre per lo più spontaneamente come supporto al suo parlato. Tale attenzione è giustificata dalla particolare rilevanza che l'incastro multimodale tra parlato e gesto acquista in classe; è stato infatti rilevato che si indebolisce in contesti che si discostano gradualmente dal contesto classe, fino a un contesto laboratoriale che preveda un alto livello di pianificazione dell'interazione comunicativa (si rinvia a Nobili 2021 per approfondimenti).

## *2. Multimodalità lingua-gesto dell'insegnante: una breve rassegna della letteratura*

Nell'ambito degli studi italiani spetta a Pierangela Diadori il merito di aver cominciato a inquadrare la produzione gestuale dell'insegnante di italiano L2 concomitante al parlato (vale a dire i cosiddetti gesti illustratori o coverbali, iconici per definizione) nel novero delle strategie di trasparenza, di chiarezza e di semplificazione di quel parlato più tecnicamente definito *teacher-talk* (Diadori 2004; Diadori *et al.* 2009: 100). Diadori (2013: 75) precisa che:

La frequenza di gesti illustratori nel *teacher-talk* è particolarmente elevata quando la disciplina insegnata è la L2. Non si tratta di una caratteristica specifica dei docenti che appartengono alle culture "del contatto", come quella italiana o più genericamente mediterranea (in opposizione alle culture del "non contatto" come quelle nordeu-

ropee). Al contrario, il ricorso ai movimenti del corpo per facilitare la comprensione rappresenta una strategia [*de*]gli insegnanti di lingue in genere.

I risultati a cui Diadori giunge per la didattica dell'italiano L2/LS si basano su esplorazioni via via più dettagliate del corpus CLODIS (*Corpus di Lingua Orale dei Docenti di Italiano per Stranieri*), articolato in sequenze videoregistrate di cinque minuti ciascuna, raccolte in Italia e all'estero dal 2004 e successivamente trascritte, che mostrano insegnanti nell'interazione con le rispettive classi (una discussione sui criteri adottati per la costruzione del corpus e sulle ragioni di una sua spendibilità per la formazione dei docenti di italiano L2 si trova in Diadori & Monami 2020). Da CLODIS è estratto l'esempio trascritto nella tabella 1 secondo l'originale riportato da Diadori (2013: 75)<sup>4</sup>.

Tabella 1 – Esempio di parlato multimodale dell'insegnante da CLODIS.

1	Docente	allora vi LEGGO (.) TUTTO (.) così spiego tutti i vocaboli che sono un po' più difficili. ALLORA COMMESSA abbiamo già visto che significa persona che lavora=
3	Studente 1	= nel negozio=
4	Docente	= nel negozio esatto. BUONGIORNO desidera? (.) fin qua sappiamo tutto. buongiorno ho visto una camicetta a fiori in vetrina che mi piace molto. è di seta credo. HO VISTO UNA CAMICETTA. abbiamo già detto la camicia (.) con i bottoni (CNV: l'insegnante finge di abbottonarsi una camicetta) A FIORI (.) a fiori (CNV: l'insegnante imita con le mani la forma dei fiori).
9	Studente 2	tutti fiori
10	Docente	con i fiori (.) ok? in veTRIna.

L'insegnante italiana, nello spiegare alla sua classe arabofona il significato di *fiore*, in concomitanza con *fiori* (rigo 8) esegue un gesto coverbale tradizionalmente classificato in letteratura come pittografico<sup>5</sup>, cioè l'insegnante riproduce con le mani la forma di un oggetto concreto, i fiori per l'appunto.

<sup>4</sup> Come chiarisce Diadori stessa, i simboli utilizzati nella trascrizione sono quelli del "metodo Jefferson" (Jefferson 2004): lettere maiuscole=innalzamento del tono di voce; punto tra parentesi tonde=pausa; punto=abbassamento di tono; segno di uguale=due turni di parola contigui senza interruzioni; punto interrogativo=innalzamento di tono. I commenti del trascrittore sugli aspetti della comunicazione non verbale (CNV) sono inseriti tra parentesi tonde.

<sup>5</sup> A proposito di una prima e ancora valida tassonomia dei gesti si vedano gli ormai classici lavori di Ekman & Friesen 1969; 1972.

Un'ulteriore analisi di CLODIS, condotta di recente da Monami (2021) e limitata a una sezione specifica del corpus<sup>6</sup>, ha evidenziato che il ricorso alla gestualità si configura non soltanto quale strategia di trasparenza, di chiarezza e di semplificazione in accompagnamento al parlato dell'insegnante, ma come strategia più frequentemente utilizzata per tali scopi rispetto ad altre strategie di tipo esclusivamente verbale. Si comprende meglio l'importanza di tale risultato se da un lato si chiariscono quali strategie unicamente verbali sono state contemplate dall'analisi, e se dall'altro lato si forniscono i dati assoluti e percentuali d'uso messi a confronto con quelli relativi al ricorso alla gestualità; vale perciò la pena di soffermarsi sulla tabella 2, che riprendiamo da Monami (2021: 9).

Tabella 2 – *Parlato multimodale dell'insegnante come strategia di trasparenza più frequentemente utilizzata in CLODIS.*

<i>Tipologia di strategie di trasparenza</i>	<i>Dati assoluti</i>	<i>Dati percentuali</i>
gestualità e mimica facciale	33	25,00 %
pratiche di glossa	23	17,42 %
ricorso a lingua madre (o lingua ponte)	13	9,85 %
vocaboli ad alta frequenza	13	9,85 %
uso di sinonimi	12	9,09 %
ripetizione [di] concetti chiave	11	8,33 %
riformulazioni	9	6,82 %
esempi concreti	9	6,82 %
spiegazione di significati	5	3,79 %
uso di sostantivi in luogo di pronomi	4	3,03 %

Dall'osservazione della tabella risulta evidente lo scarto, a vantaggio dei primi, tra i valori pertinenti alla pratica di un parlato multimodale lingua-gesto, ritenuto spontaneamente dagli/dalle insegnanti di CLODIS cruciale per la buona riuscita della lezione d'italiano LS, e i valori relativi a pratiche verbali che, nonostante tutto, sono ampiamente consolidate nella didattica e, potremmo dire più in generale, in contesti di comunicazione asimmetrica o diseguale (Orletti 2000); ci riferiamo all'uso di esempi concreti, finalizzati anche a chiarire l'esecuzione di un task, all'atto metacomunicativo di spiegazione in italiano di significati di parole ignote alla classe, e all'impiego di sostantivi anziché dei pronomi, più difficilmente disambiguabili.

Volendo gettare un rapido sguardo sul contesto della didattica disciplinare indirizzata alle cosiddette seconde generazioni (alunni figli di immigrati stranieri e nati in Italia), Andorno e Sordella (2020) e Andorno (2022) hanno di recente sottolineato il ruolo del parlato e della concomitante gestualità dell'insegnante nell'agevolare la didattica e l'acquisizione del lessico specialistico nella scuola primaria. I dati raccolti in una classe terza di una scuola di Torino, frequentata da un numero con-

<sup>6</sup> La sezione comprende poco più di due ore di parlato di insegnanti plurilingui, estrapolato da dodici videolezioni (due per ciascuno dei livelli del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue-*QCER**), in cui sono coinvolti apprendenti maggiorenni di italiano LS.

siderevole di alunni di seconda generazione, permettono alle studiose di mostrare una funzionalità della multimodalità dell'insegnante in relazione all'elicitazione di ipotesi sul significato di termini ignoti, formulate dalla classe a partire dalla struttura morfologica dei termini stessi; alla definizione progressiva di un termine in un dialogo tra insegnante e studenti di tipo co-partecipativo; alla co-costruzione di relazioni di (quasi) sinonimia tra termini del lessico specialistico e parole del lessico comune. A proposito di quest'ultimo caso, è interessante seguire l'esempio discusso in Andorno e Sordella (2020: 294-295): durante una lezione di storia dedicata all'evoluzione degli ominidi, l'insegnante istituisce un parallelo tra *evoluzione/evolvere* (termini del lessico disciplinare) e i corrispettivi *cambiamento/cambiare* (parole del lessico comune) tanto sul piano verbale quanto su quello gestuale. La coppia *evoluzione/cambiamento* è accompagnata da una rotazione di una mano aperta mentre le corrispondenti forme agli infiniti *evolvere/cambiare* sono illustrate dal tracciamento di un arco con una mano; si tratta di due gesti coverbali di tipo pittografico che, a differenza del gesto eseguito dall'insegnante di CLODIS per la rappresentazione dell'oggetto fiore, rimandano metaforicamente al significato di passaggio graduale da una forma e da uno stato iniziali a una forma e uno stato finali.

Ciò che accomuna le pratiche didattiche osservate fin qui è la pura accidentalità che caratterizza il ricorso ad atti multimodali da parte dell'insegnante nel contesto classe. Stupisce che manchi a oggi nei percorsi professionalizzanti attivi presso scuole e università, in Italia e all'estero, un'attenzione adeguata verso la formazione dell'insegnante a un esercizio della multimodalità lingua-gesto che sia pienamente consapevole. Stupisce ancora di più se pensiamo, come abbiamo già detto, al ruolo strategico che la multimodalità riveste nel contesto classe rispetto ad altri contesti comunicativi che se ne discostano via via in modo sostanziale.

Una delle risorse che l'insegnante di italiano sia L1 sia L2/LS può sfruttare per una formazione anche autonoma incentrata sulla multimodalità consiste certamente nei dizionari di gesti redatti per scopi diversi negli ultimi trent'anni (Diadori 1990, ora Diadori 2003<sup>4</sup>; Poggi 2002; 2006: 64-73; Caon 2010; 2012; Nobili 2019: 59-95; 2022: 49-61). A questi dizionari possiamo accostare una sorta di sillabo verticale, che propone una serie di attività sulla gestualità italiana suddivise per capitoli tematici e calibrate in accordo con cinque dei sei livelli del QCER, da A1 a C1 (Caon *et al.* 2018).

Nonostante questi utili strumenti, i corpora di parlato multimodale restano tuttavia una risorsa imprescindibile per la formazione dell'insegnante. Al di là di CLODIS e del corpus PLURITALS (*Plurilinguismo dell'insegnante nella classe di italiano L2/LS*), costruito nell'ambito di un progetto di ricerca dottorale in corso di svolgimento presso le Università di Liegi e di Gand (Belgio), non esistono, per quanto ne sappiamo, altri corpora che consentano un'analisi accurata, anche in ottica contrastiva, della gestualità dell'insegnante nella classe di italiano L2/LS. Pertanto, ai fini di questo lavoro, è stato allestito e analizzato un nuovo corpus, le cui caratteristiche vengono dettagliatamente spiegate nel paragrafo seguente. Va precisato da subito che il campione di insegnanti selezionato e incluso nel corpus non è

stato preventivamente sottoposto ad alcun processo formativo orientato a creare e sviluppare consapevolezza in merito alle potenzialità di un impiego strategico della multimodalità lingua-gesto; quest'ultima, pertanto, per quel che riguarda il nostro discorso, può essere definita di tipo *spontaneo*.

### 3. *La nostra ricerca*

In questo lavoro ci proponiamo di presentare i risultati dell'analisi quantitativa di un corpus che, seppur di piccole dimensioni allo stato attuale, si rivela interessante poiché permette di analizzare la gestualità di quattro docenti di italiano LS con L1 diversa: due docenti hanno il nederlandese come L1 mentre gli altri due hanno l'italiano. Le classi in cui i docenti sono stati osservati sono state frequentate da studenti adulti nederlandofoni di italiano LS di livello A2 e B1 secondo il QCER.

In particolare miriamo a rispondere alle seguenti domande di ricerca:

1. Quanti e quali gesti vengono prodotti durante l'insegnamento dell'italiano LS?
2. Quali gesti sono più frequenti nei docenti italiani e quali nei docenti nederlandesi?
3. Quali differenze e quali somiglianze si notano confrontando l'uso dei gesti da parte di docenti con L1 diversa?

Il corpus della nostra ricerca consiste in 4 videoregistrazioni, una per ciascuno dei 4 docenti di italiano LS selezionati. Dei 4 docenti, di età compresa tra i 44 e i 55 anni, D1 e D2 sono i parlanti nativi di nederlandese, mentre D3 e D4 di italiano. Per quanto riguarda i due insegnanti di madrelingua nederlandese, hanno entrambi studiato e si sono formati in aree nederlandofone. D1 è nato e cresciuto nei Paesi Bassi per poi trasferirsi in Belgio, nelle Fiandre<sup>7</sup>, per lavoro; parla fluentemente italiano e inglese; il suo livello di studio corrisponde a un dottorato in letteratura italiana. D2 è invece nato e cresciuto in Belgio, nelle Fiandre; parla fluentemente italiano, inglese e francese; ha ottenuto un master per l'insegnamento dell'italiano LS.

Per quanto riguarda i due insegnanti di madrelingua italiana, sono entrambi nati e cresciuti in Italia (Centro-Nord). D3 parla fluentemente nederlandese, inglese, spagnolo e svedese, e ha ottenuto un master per l'insegnamento dell'italiano LS. D4 parla fluentemente nederlandese, inglese e francese, e ha ottenuto un dottorato in linguistica applicata.

I video sono stati registrati durante le lezioni di italiano LS al primo e al secondo anno della laurea triennale attiva presso il Dipartimento di Traduzione, Interpretariato e Comunicazione dell'Università di Gand. In particolare, le lezioni tenute da D1 e D2 sono state videoregistrate durante il corso di *Italiaans-Taalstructuren* (corso di grammatica italiana), rivolto a studenti adulti di italiano LS

<sup>7</sup> Il Belgio ha tre lingue ufficiali: il francese, il nederlandese e il tedesco. Il nederlandese è la lingua ufficiale nelle Fiandre e, insieme al francese, è anche lingua ufficiale a Bruxelles.

di livello B1; le videoregistrazioni delle lezioni tenute da D3 e D4 sono state invece effettuate durante il corso di *Italiaans-Taalpraktijk B* (corso di conversazione), incentrato sull'acquisizione di nuovo lessico, e rivolto a studenti adulti con un livello di italiano A2.

Tutti gli studenti partecipanti alle lezioni sono nati e cresciuti in Belgio (nelle Fiandre) e sono parlanti nativi di nederlandese. Parlano fluentemente anche inglese e hanno studiato francese a partire dalle scuole elementari.

Ogni videoregistrazione del corpus ha una durata pari a 1 ora e 15 minuti circa ed è stata trascritta manualmente secondo le convenzioni di trascrizione del progetto CLIPS (*Corpora e Lessici di Italiano Parlato e Scritto*: <http://www.clips.unina.it/it/>; Savy 2006). I gesti dei docenti sono stati riprodotti con una foto e accuratamente descritti in relazione al parlato corrispondente (laddove presente). Per la determinazione dei tipi di gesti individuati ci si è basati sulle classificazioni prevalenti in letteratura e riprese in ultimo da Nobili (2019), e su alcuni dei dizionari dei gesti italiani già menzionati (Diadori 2003<sup>4</sup>; Caon 2010). Sono così risultati pertinenti alla ricerca i tre gruppi di gesti seguenti.

1. Coverbali (GCV): gesti, lo ripetiamo, che contribuiscono a chiarire e organizzare il messaggio verbale (Rahmat 2018). I coverbali sono stati ulteriormente classificati nelle seguenti sotto-categorie: (i) gesti deittici (GCVd), prodotti per indicare oggetti, luoghi, direzioni; (ii) gesti pittografici (GCVp), usati per rappresentare letteralmente o metaforicamente una parola, un concetto, la forma o il movimento del referente; (iii) gesti ritmici (GCVr), ossia motori, che mostrano il ritmo, la prosodia del discorso, e sono indipendenti dal contenuto; (iv) gesti batonici (GCVb), che enfatizzano visualmente il ritmo di parole o frasi battendo il tempo; (v) gesti ideografici (GCVi), che tracciano il percorso o la direzione di un pensiero; (vi) gesti spaziali (GCVs), usati per mostrare una relazione spaziale tra elementi; (vii) gesti cinetografi (GCVc), che aiutano a raffigurare un'azione corporea.
2. Emblematici (GE): gesti che possono sia accompagnare che sostituire il discorso verbale. La caratteristica principale dei gesti emblematici è la loro convenzionalità, in quanto la loro forma e il loro significato dipendono dalla lingua e dalla cultura in cui vengono eseguiti (Gullberg 2008). I gesti emblematici rispondono dunque a un vero e proprio codice gestuale di una data lingua e cultura.
3. Pedagogici (GP): gesti specificamente usati nella didattica in presenza o assenza di parlato concomitante, e ulteriormente classificati nelle seguenti sotto-categorie: (i) gesti di informazione (GPi), prodotti per spiegare esplicitamente le strutture di una LS; (ii) gesti di animazione (GPa), realizzati "per gestire l'interazione in classe, per attribuire i turni di parola, per sollecitare la partecipazione degli studenti ecc.." (Diadori 2013: 14); (iii) gesti di valutazione (GPv), che forniscono alla classe un feedback positivo o negativo<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Durante l'analisi l'attribuzione di un gesto al gruppo dei coverbali o degli emblematici si è basata sulle definizioni dei due tipi di gesti riportate nel testo. Successivamente si è proceduto a valutare quali dei

#### 4. *Analisi dei dati*

In questo paragrafo presentiamo l'analisi quantitativa dei gesti prodotti durante le videoregistrazioni. La tabella 3 illustra il totale dei gesti prodotti dai 4 docenti. Nell'insieme sono stati contati 1400 gesti. Fin da subito si osserva che gli insegnanti nativi di italiano hanno prodotto un maggior numero di gesti (870) rispetto ai colleghi di madrelingua nederlandese (530).

Tabella 3 – *Totale dei gesti prodotti dai docenti.*

	<i>Numero</i>	<i>%</i>
D1	293	21
D2	237	17
D3	541	39
D4	329	23
TOTALE	1400	100

I gesti prodotti dai 4 docenti sono stati poi suddivisi per tipo (gesti coverbali o emblematici), ed è stata calcolata la percentuale d'uso di ciascun tipo rispetto al totale dei gesti realizzati dal singolo insegnante. La tabella 4 rivela chiaramente che i gesti prodotti con più frequenza sono quelli coverbali sia rispetto al totale dei gesti prodotti da tutti e 4 gli insegnanti (GCV=1247; 89%) sia rispetto al totale dei gesti prodotti da ciascun insegnante, al di là della L1 di partenza. I gesti emblematici risultano sfruttati dall'intero campione di docenti in quantità considerevolmente più esigua rispetto ai coverbali (GE=11%): in particolare, i docenti con il nederlandese come L1 (D1 e D2) producono in valori assoluti molti meno gesti emblematici rispetto ai docenti italiani (escluso D1, a colpo d'occhio la differenza in percentuale tra i singoli docenti non appare così significativa).

Tabella 4 – *Tipo di gesti prodotti per docente.*

	GCV	GCV%	GE	GE%
D1	277	95%	16	5%
D2	213	90%	24	10%
D3	479	89%	62	11%
D4	278	84%	51	16%
Totale	1247	89%	153	11%

L'analisi è proceduta con la scomposizione della categoria dei gesti coverbali per individuare quale sotto-tipo risultasse prodotto più frequentemente. In base ai totali riportati nella tabella 5 si osserva che il sotto-tipo di gesto coverbale più frequente rilevato nelle nostre registrazioni è quello deittico (GCVd=323), seguito dai ge-

---

gesti totali prodotti dai docenti (siano essi coverbali o emblematici) fossero utilizzati con una funzione pedagogica (vedi paragrafo 4).

sti batonici (GCVb=222) e dai gesti cinetografi (GCVc=167). I gesti ideografici (GCVi=159) e quelli spaziali (GCVs=153) vengono prodotti più o meno con la stessa frequenza. Inoltre si nota che la frequenza d'uso dei GCVs è pressoché identica in tutti i docenti (fa eccezione D2), indipendentemente dalla loro L1. Proprio per l'eccezionalità di D2, la sotto-categoria dei gesti spaziali è l'unica attinente ai coverbali che presenta più gesti prodotti dai docenti di nederlandese L1 rispetto ai docenti di italiano L1. Tuttavia, le differenze più notevoli si riscontrano nell'uso dei gesti ritmici (GCVr) - 31 per i docenti nativi del nederlandese *versus* 113 per gli italiani - e dei gesti ideografici (GCVi) - 42 per i parlanti nativi nederlandesi *versus* 117 per gli italiani.

Tabella 5 – *Frequenza d'uso dei diversi tipi di gesti coverbali.*

	GCVd	GCVb	GCVc	GCVi	GCVs	GCVr	GCVp
D1	77	53	48	26	35	24	14
D2	49	47	27	16	50	7	17
D3	136	71	60	72	35	81	24
D4	61	51	32	45	33	32	24
Totale	323	222	167	159	153	144	79

Infine, si è tentato di individuare quali gesti, tra tutti quelli prodotti dagli insegnanti, potessero essere classificati come specificamente pedagogici (GP). Ne sono stati calcolati 503, ossia circa il 36% del totale dei gesti eseguiti (1400; cfr. Tabella 3). Tali gesti sono stati poi distribuiti nelle sotto-categorie di: gesti pedagogici di informazione (GPi), di animazione (GPa) e di valutazione (GPv). Come illustrato dalla Tabella 6, i docenti italiani producono una quantità maggiore di gesti pedagogici rispetto ai docenti con il nederlandese come L1, anche se, a parte il caso di D3, la differenza tra i singoli docenti non è così significativa. Nel nostro corpus, si nota che i GPi vengono soprattutto impiegati per chiarire la spiegazione del docente riguardante l'argomento trattato e, anche in relazione a questa sotto-categoria, non ci sono grandi differenze nella frequenza di produzione tra i vari insegnanti (spicca D3, che esegue 94 GPi sui 295 totali). I GPa vengono prodotti molto più frequentemente da D3 (italiano) rispetto a tutti gli altri insegnanti (77 GPa su un totale di 185), mentre D2 (nederlandese) è quello che ne produce molti di meno (19). Per quanto riguarda i GPv, gli insegnanti di madrelingua nederlandese non ne producono quasi mai.

Tabella 6 – *Tipi di gesti pedagogici usati dai docenti.*

	GP	GPi	GPa	GPv
D1	99	56	43	0
D2	95	75	19	1
D3	187	94	77	16
D4	122	70	46	6
TOTALE	503	295	185	23

## 5. *Discussione e conclusioni*

I risultati dell'analisi quantitativa mostrano una predominanza di gesti coverbali in entrambi i gruppi di docenti (tabella 4). Prima di trarre delle conclusioni su questo risultato è importante sottolineare che la frequenza e il tipo di gesti prodotti durante la lezione di italiano LS possono essere stati influenzati da vari fattori, generali e più strettamente legati al contesto classe.

È stato rilevato che gli insegnanti italiani producono un numero cospicuo di gesti rispetto a quelli nederlandesi (tabella 3). Il dato non ci sorprende ed è spiegabile alla luce della diversa base culturale degli insegnanti. Come dimostrato anche da studi precedenti (Cavicchio & Kita 2013), gli italiani producono più gesti nel confronto, per esempio, con parlanti inglese in generale. Possiamo spendere questo risultato nel nostro lavoro, accostando la cultura anglosassone a quella dei parlanti nederlandese. Al di là di questi paragoni specifici, è comunque ormai ampiamente nota e documentata la ricchezza di gesti emblematici che caratterizza la lingua e la cultura italiana, tanto da costituire un vero e proprio codice gestuale codificato.

Spostandoci sul contesto classe, non è possibile interpretare correttamente i risultati di questo lavoro senza considerare la differenza di materia e di argomenti trattati dai quattro docenti del campione. In diversi studi è stato osservato che l'integrazione dei gesti al parlato può favorire l'acquisizione di nuove parole (Macedonia & Knösche 2011; Smotrova & Lantolf 2013; Smotrova 2017; García-Gómez & Macizo 2019). Sulla base di questi studi, si potrebbe allora ipotizzare che la maggior produzione di gesti da parte dei docenti italiani rispetto a quelli nederlandesi sia stata condizionata dall'obiettivo di insegnamento: va qui ricordato che le lezioni dei nostri docenti di italiano L1 si focalizzano proprio sull'insegnamento di nuove parole del lessico italiano, mentre quelle dei docenti di nederlandese L1 sono piuttosto lezioni di grammatica italiana.

Un secondo specifico elemento di cui tener conto riguarda la struttura della lezione, in particolare se il docente offre spiegazioni con o senza l'ausilio di esercizi pratici da far svolgere agli studenti in classe. La lezione di D3, per esempio, è incentrata principalmente sulla figura dell'insegnante che spiega senza avvalersi di esercizi pratici, ed è esattamente in questa lezione che è stato rilevato il maggior numero di gesti (cfr. ancora la tabella 3).

Un ulteriore fattore che potrebbe influenzare la gestualità dei docenti e che non va di certo trascurato è la loro personalità in classe: un docente di natura più timida potrebbe produrre meno gesti rispetto ad un altro docente più estroverso. Questa differenza personale è però ovviamente difficile da individuare o da neutralizzare, e va al di là dello scopo del presente lavoro.

Tornando adesso sulla predominanza di gesti coverbali riscontrata in entrambi i gruppi di docenti, indipendentemente dalla loro L1, piccole schegge di diversità possono essere comunque rintracciate: l'unico caso in cui la somma dei gesti prodotti dai docenti con nederlandese L1 è superiore a quella dei gesti prodotti dai docenti con italiano L1 riguarda i gesti spaziali. A ciò si aggiunga che i docenti madrelingua italo-foni si distinguono decisamente per i gesti ritmici e ideografici (tabella 5).

Nonostante queste poche ma significative differenze, che in futuro dovrebbero essere comprovate da un lavoro più ampio, a prevalere sulle specificità geografiche, linguistiche e culturali dei docenti è il loro bisogno di essere chiari e di farsi capire, insomma la loro “etica” professionale. Un’etica attuata attraverso il ricorso ai gesti coverbali, utili per chi parla (aiutano il locutore a esplicitare l’argomento spiegato e discusso) e indirizzati a facilitare la comprensione da parte degli apprendenti. La maggior parte dei gesti coverbali usati nel nostro corpus rimanda ai deittici che, come notato da Diadori (2013), hanno evidentemente un ruolo cruciale nell’insegnamento di una LS.

Sul versante opposto si noti infine che solo un terzo dei gesti realizzati può essere attribuito alla categoria dei cosiddetti gesti pedagogici (tabella 6); ne concludiamo che i docenti della nostra indagine producono per la maggior parte gesti effettivamente spontanei, che sostengono il parlato e che rappresentano un supporto fondamentale alla didattica, senza tuttavia tradursi in specifiche azioni pedagogiche. Per tale motivo è opportuno rimarcare quanto accennato all’inizio di questo contributo circa l’esigenza, ormai irrinunciabile, di una formazione dell’insegnante a un esercizio didatticamente consapevole della multimodalità in classe.

### *Bibliografia*

- Andorno, Cecilia. 2022. Interpersonal, ideational, and textual functions of coverbal gestures in speech. Remarks from a teacher talk sample. In Voghera, Miriam (ed.), *From speaking to grammar*, 57-74. Berlin: Peter Lang.
- Andorno, Cecilia & Sordella, Silvia. 2020. Multimodalità ‘incidentale’ e dialogicità nel discorso scolastico. Esempi da momenti di insegnamento del lessico specifico. In Voghera, Miriam & Maturi, Pietro & Rosi, Fabiana (a cura di), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell’ora di lezione*, 285-302. Firenze: Franco Cesati Editore.
- Brusco, Simona. 2021. Parlare da soli. Un’indagine sull’abilità endofasica degli studenti. In Borreguero Zuloaga, Margarita (a cura di), *Acquisizione e didattica dell’italiano: riflessioni linguistiche, nuovi apprendenti e uno sguardo al passato*, vol. I, 357-378. Berlin: Peter Lang.
- Caon, Fabio. 2010. *Dizionario dei gesti degli italiani. Una prospettiva interculturale*. Perugia: Guerra edizioni.
- Caon, Fabio. 2012. Competenza comunicativa interculturale e dimensione gestemica. Perché e come realizzare un dizionario dei gesti degli italiani. *EL.LE* 1(1). 35-45.
- Caon, Fabio & Giovannini, Michela & Meneghetti, Claudia. 2018. *L’italiano a gesti. Attività per lo sviluppo della comunicazione non verbale A1-C1*. Torino: Loescher Editore.
- Cavicchio, Federica, & Kita, Sotaro. 2013. English/Italian bilinguals switch gesture parameters when they switch languages. In *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society* 35, 305-309.
- Diadori, Pierangela. 2003<sup>4</sup>. *Senza parole. 100 gesti degli italiani* (1<sup>a</sup> edizione: 1990). Roma: Bonacci Editore.

- Diadori, Pierangela. 2004. Teacher-talk/foreigner-talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca. In Maddii, Lucia (a cura di), *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2*, 71-102. Atene: Edilingua Edizioni.
- Diadori, Pierangela. 2013. Gestualità e didattica della seconda lingua: questioni interculturali. In Baldi, Benedetta & Borello, Enrico & Luise, Maria Cecilia (a cura di), *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue. Cittadini europei dal nido all'università*. Atti del Convegno (Firenze, 14 marzo 2013), 71-102. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Diadori, Pierangela, Palermo, Massimo & Troncarelli, Donatella. 2009. *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Diadori, Pierangela & Monami, Elena. 2020. CLODIS: una banca dati multimodale per la formazione dei docenti di italiano L2. In Gorla, Eugenio & Ciccolone, Simone (a cura di), *RID-Rivista italiana di dialettologia. Lingue, dialetti, società*, numero monografico *Corpora di parlato nel panorama italo-romanzo. Verso l'individuazione di pratiche condivise XLIV*(44). 151-169.
- Ekman, Paul & Wallace, V. Friesen. 1969. The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica* 1(1). 49-98.
- Ekman, Paul & Wallace, V. Friesen. 1972. Hand movements. *Journal of Communication* 22(4). 353-374.
- García-Gámez, Ana B. & Macizo, Pedro. 2019. Learning nouns and verbs in a foreign language: The role of gestures. *Applied Psycholinguistics* 40(2). 473-507.
- Gullberg, Marianne. 2008. Gestures and second language acquisition. In Robinson, Peter & Ellis, Nick C. (eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, 276-305. Oxford: Routledge.
- Jefferson, Gail. 2004. Glossary of transcript symbols with an introduction. In Lerner, Gene H. (ed.), *Conversation analysis. Studies from the first generation*, 13-31. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Macedonia, Manuela & Knösche, Thomas R. 2011. Body in mind: How gestures empower foreign language learning. *Mind, Brain, and Education* 5(4). 196-211.
- Monami, Elena. 2021. L'uso delle strategie di trasparenza nella comunicazione dei docenti plurilingui. In Greco, Alessandro & Badan, Linda & Crocco, Claudia (a cura di), *Incontri. Rivista europea di studi italiani*, sezione monografica *Il plurilinguismo del docente d'italiano L2/LS* 36(2). 1-12.
- Nobili, Claudio. 2019. *I gesti dell'italiano*. Roma: Carocci.
- Nobili, Claudio. 2021. Parole e gesti dell'insegnante nell'ora di italiano a stranieri (e non solo). La nozione di *continuum* contestuale. In Greco, Alessandro & Badan, Linda & Crocco, Claudia (a cura di), *Incontri. Rivista europea di studi italiani*, sezione monografica *Il plurilinguismo del docente d'italiano L2/LS* 36(2). 1-14.
- Nobili, Claudio. 2022. *L'italiano senza parole: segni, gesti, silenzi*. Firenze: Franco Cesati Editore.
- Orletti, Franca. 2000. *La conversazione diseguale. Potere e interazione*. Roma: Carocci Editore.
- Poggi, Isabella. 2002. Symbolic gestures. The case of the Italian Gestionary. *Gesture* 1. 71-98.

- Poggi, Isabella. 2006. *Le parole del corpo. Introduzione alla comunicazione multimodale*. Roma: Carocci Editore.
- Rahmat, Agus. 2018. Teachers' gesture in teaching EFL classroom of Makassar State University. *Journal of English Language, Literature, and Teaching* 2(2). 236-252.
- Savy, Renata. 2006. Specifiche per la trascrizione ortografica annotata dei testi raccolti. In Albano Leoni, Federico & Giordano, Rosa (a cura di), *Italiano parlato. Analisi di un dialogo*, 1-37. Napoli: Liguori Editore.
- Smotrova, Tetyana. 2017. Making pronunciation visible: Gesture in teaching pronunciation. *Tesol Quarterly* 51(1). 59-89.
- Smotrova, Tetyana & Lantolf, James P. 2013. The function of gestures in lexically focused L2 instructional conversations. *The Modern Language Journal* 97(2). 397-416.
- Tomasin, Lorenzo. 2023. Égo-textes. Complément à la taxinomie des textes des origines romanes. In Corbella, Dolores & Dorta, Josefa & Padrón, Rafael (édités par), *Perspectives de recherche en linguistique et philologie romanes*, vol. 1, 99-108. Strasbourg: Société de Linguistique Romane/Éditions de Linguistique et de Philologie (ELiPhi).
- Voghera, Miriam. 2014. Grammatica e modalità: un rapporto a più dimensioni. In Lubello, Sergio (a cura di), *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, 205-223. Bologna: il Mulino.
- Voghera, Miriam. 2017. *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei*. Roma: Carocci Editore.
- Voghera, Miriam. 2019. Modalità parlata e scritta in classe. In Moretti, Bruno & Kunz, Aline & Natale, Silvia & Krakenberger, Etna (a cura di), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate*. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6-8 settembre 2018), 417-432. Milano: Officinaventuno.
- Voghera, Miriam & Maturi, Pietro & Rosi, Fabiana (a cura di). 2020. *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*. Firenze: Franco Cesati Editore.