

# MOSAIC

---

THE JOURNAL FOR LANGUAGE TEACHERS  
Founded in 1993  
by ANTHONY MOLLIKA

---

vol. 14 n. 1 2023

---

MILAN 2024

## MOSAIC

The Journal for Language Teachers

vol. 14 - 1/2023

ISSN 1195-7131

ISBN 979-12-5535-423-9

---

*Founder:* ANTHONY MOLLIKA †, *Professor emeritus, Brock University*

### *Editors*

ROBERTO DOLCI, *Università per Stranieri di Perugia*

SILVIA GILARDONI, *Università Cattolica del Sacro Cuore*

### *Members of the Editorial Board*

ENZA ANTENOS, *Montclair University*

PAOLO BALBONI, *Università di Venezia, Ca' Foscari*

MONICA BARNI, *Università di Roma La Sapienza*

RYAN CALABRETTA-SAJDER, *University of Arkansas*

MARIO CARDONA, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

VALENTINA CARBONARA, *Università per Stranieri di Perugia*

MANUEL CÉLIO CONCEIÇÃO, *Universidade do Algarve*

LETIZIA CINGANOTTO, *Università per Stranieri di Perugia*

MARIAPIA D'ANGELO, *Università degli Studi Chieti-Pescara, G. D'Annunzio*

MARCEL DANESI, *University of Toronto*

FRANCESCO DE RENZO, *Università di Roma La Sapienza*

ROBERT GRANT, *University of Ottawa*

MARTA KALISKA, *Nicolaus Copernicus University in Toruń*

MARCO LETTIERI, *University of Puertorico*

MARIA VITTORIA, *Lo Presti Università Cattolica del Sacro Cuore*

MARIA CECILIA LUISE, *Università Cà Foscari di Venezia*

CARLA MARELLO, *Università degli Studi di Torino*

MARIO PACE, *University of Malta*

BORBALA SAMU, *Università per Stranieri di Perugia*

ELISABETTA SANTORO, *Universidade de São Paulo*

MASSIMO VEDOVELLI, *Università per Stranieri di Siena*

ANDREA VILLARINI, *Università per Stranieri di Siena*

ANNALISA ZANOLA, *Università degli Studi di Brescia*

---

La pubblicazione del seguente volume è stata possibile grazie al contributo finanziario della Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE)



© 2024 EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio universitario dell'Università Cattolica

Largo Gemelli 1, 20123 Milano | tel. 02.7234.2235 | fax 02.80.53.215

*e-mail:* editoriale.dsu@educatt.it (*produzione*); librario.dsu@educatt.it (*distribuzione*)

*web:* libri.educatt.online

Questo volume è stato stampato nel mese di dicembre 2024  
presso la Litografia Solari - Peschiera Borromeo (Milano)

FRANCESCA MALAGNINI, ROBERTA FERRONI

## Scambi di messaggi istantanei in contesto di formazione: tratti di indagine linguistica<sup>1</sup>

### *Abstract*

Il contributo analizza un *corpus* di messaggi istantanei *on line* fra un gruppo di docenti in formazione e apprendenti d'italiano L2/LS durante un master professionalizzante. L'analisi si concentra sui principali tratti linguistici (ortografici, morfosintattici, testuali e lessicali) di testi ricavati da tre chat di WhatsApp e dimostra che, nonostante l'immediatezza dei messaggi, gli apprendenti scrivono cercando di limitare i tratti marcati della scrittura digitata e cercando di migliorare le forme linguistiche della lingua obiettivo non ancora del tutto apprese. Dal *corpus* emerge che i testi scritti da docenti in formazione e apprendenti d'italiano L2/LS, per quanto scritti su supporto digitale, cercano di superare i tratti tipici della scrittura digitata perché realizzati in contesto professionale.

The contribution analyses a corpus of online instant messages between a group of trainee teachers and L2/LS learners of Italian during a vocational master course. The analysis focuses on the main linguistic traits (orthographic, morphosyntactic, textual and lexical) of texts taken from three WhatsApp chats and shows that, despite the immediacy of the messages, the learners write trying to limit the marked traits of typed writing and trying to improve the linguistic forms of the target language they have not yet fully learned. The corpus shows that the texts written by trainee teachers and L2/LS learners of Italian, although written on digital media, try to overcome the typical traits of typed writing because they are produced in a professional context.

### *Keywords*

Messaggi istantanei *on line*; italiano digitato; apprendimento/insegnamento italiano L2/LS; formazione docenti.

Online instant messages; typed Italian; learning/teaching Italian L2/LS; teacher training.

### *1. Introduzione*

Il presente contributo dialoga con un precedente lavoro di Roberta Ferroni (2023), le cui finalità erano duplici: 1. indagare le strategie usate da un gruppo di docenti

---

<sup>1</sup> Suddivisione del lavoro e ringraziamenti. Il presente studio è frutto di una stretta collaborazione tra le due autrici; tuttavia, a Roberta Ferroni si devono i §§ 1, 2, 2.1, 3, 3.1, 3.2 e a Francesca Malagnini i §§ 4, 5, 6 e 7. I paragrafi 1, 2, 2.1, 3, 3.1, 3.2. sono stati pubblicati con modifiche in Ferroni 2023. Le autrici desiderano ringraziare per l'attenta lettura Irene Fioravanti, Valentina Gasbarra e Anna Rinaldin.

in formazione durante l'implementazione di *pre-task* che si ispirano all'approccio autobiografico e realizzati via WhatsApp; 2. analizzare se e in quale modo gli apprendenti manifestano nei messaggi *on line* forme di coinvolgimento emotivo, inteso come capacità di saper esprimere la propria sfera soggettiva nella lingua del paese d'accoglienza. I risultati ricavati dall'indagine quanti-qualitativa, condotta a partire dagli studi che analizzano la comunicazione digitale e coadiuvata dall'approccio autobiografico, mostrano che, nonostante la partecipazione da parte degli apprendenti non sia costante, i *pre-task* hanno offerto alla comunità di pratica la possibilità di andare oltre l'attività didattica e di costruire una rete di affiliazione con spazi comunicativi emotivamente coinvolgenti, arricchiti da sussidi iconografici e da testimonianze di vita che denotano una certa ricercatezza stilistica e linguistica.

Lo studio che qui si presenta, invece, si sofferma sull'analisi dei tratti linguistici dei testi di tre chat, e non di una come nello studio sopra indicato di Ferroni. Il corpus è disomogeneo: i testi infatti sono stati scritti da docenti in formazione, apprendenti d'italiano lingua seconda e lingua straniera (d'ora in poi L2/LS) e *tutor*. Lo scopo è di individuare le principali caratteristiche linguistiche ricavate dai testi scritti nelle chat di WhatsApp redatti dagli apprendenti con diversi livelli linguistici e dai *tutor*, e di verificare se e in quale modo la lingua scritta sia influenzata dal mezzo.

L'analisi dimostra quanto il contesto e la comunità *on line* incidano sulla scrittura, che presenta tratti dell'italiano medio e modeste caratteristiche dei testi frammentati tipici dell'*e-taliano*.

## 2. *Lo stato dell'arte*

L'impiego delle tecnologie è una pratica ormai ampiamente consolidata nell'ambito della glottodidattica. Se in passato il computer era il mezzo impiegato per favorire l'apprendimento linguistico (*computer assisted language learning* - CALL), oggi è stato quasi del tutto sostituito dai dispositivi mobili (*mobile-assisted language learning* - MALL), che offrono il vantaggio di essere multifunzionali e pressoché onnipresenti nella vita quotidiana di ciascuno di noi. L'avvento della tecnologia ha di fatto dato vita a nuove forme di apprendimento "beyond the classroom" (Nunan & Richards 2015), inclusive e continuative nel tempo (*lifelong learning*) e conformi allo stile di vita di apprendenti di diverse fasce di età. Il servizio di messaggistica istantanea gratuito WhatsApp, che consente di condividere messaggi tra singole persone o gruppi, è una risorsa che ha avuto e continua ad avere un discreto successo in vari contesti educativi, compreso quello più propriamente linguistico (Andujar 2022). Il successo di cui gode è dovuto in parte alla sua familiarità, oltre al fatto che facilita scambi di informazioni attraverso la multimodalità (Bouhnik & Deshen 2014). Negli ultimi anni sono sempre più numerosi gli insegnanti che si affidano a questa applicazione per costituire appositi gruppi, che fungono da semplice social network, e i cui scopi e finalità sono ampi, quali, per esempio, comunicare con gli studenti, socializzare e svolgere attività didattiche. Ciò che si presenta in questo lavoro prende spunto da un percorso di formazione ripetuto in tre anni accademici

2020-2021, 2021-2022 e 2022-2023 e finalizzato a costruire e consolidare la pratica professionale di un gruppo di insegnanti formati e in formazione iscritti all'Università per Stranieri di Perugia a un percorso *post lauream* per l'apprendimento dell'italiano L2/LS.

## 2.1 L'uso di WhatsApp nella classe di lingua

Lo studio della comunicazione digitale fra gruppi di apprendenti e fra docenti e studenti ha conosciuto una notevole espansione a partire dall'ultimo decennio; infatti, sono diversi i canali di comunicazione che sono stati oggetto di attenzione, fra cui si ricordano almeno e-mail, SMS, Facebook, Twitter e più recentemente WhatsApp.

La letteratura che studia l'uso di WhatsApp ai fini dell'apprendimento linguistico, anche se recente, è piuttosto nutrita, e molti studiosi si sono soffermati a indagare le percezioni e gli effetti che l'applicazione produce fra studenti con diversi livelli di competenza linguistica. Altrettanto variegati sono gli strumenti d'indagine applicati allo studio del fenomeno. Si tratta di indagini quali-quantitative svolte a partire da campioni di interviste, questionari, test, studi di natura più propriamente etnografica (Tragant et al. 2021; Nuraeni & Nurmalia 2020; Castrillo et al. 2014). Indipendentemente da quelle che sono le modalità di ricerca, i risultati tendono a evidenziare gli innumerevoli benefici che si possono trarre dall'uso di WhatsApp in classe. Gli studi, infatti, rilevano che l'applicazione è in grado di promuovere l'interazione fra docente e studenti nella lingua obiettivo (Mackay et al. 2021; Tragant et al. 2021), a sua volta ritenuta fondamentale ai fini dell'apprendimento linguistico, visto che è nel corso delle interazioni con l'altro che l'individuo ha l'opportunità di produrre "comprehensible or pushed output" (Cummins & Swain 1985: 248) e di potenziare la propria esposizione all'*input* comprensibile. La partecipazione agli scambi interattivi tende ad aumentare quando il gruppo WhatsApp è composto da apprendenti con livelli di competenza disomogenei, in questo caso infatti sono attivate richieste di chiarimenti e di conferma, ripetizioni, semplificazioni e riformulazioni per rendere l'*input* comprensibile (Castrillo et al. 2014). Al contrario, le attività di negoziazione tendono a decrescere quando i gruppi sono composti da apprendenti che possiedono una competenza linguistica omogenea e condividono la stessa lingua materna (Mackay et al. 2021). In questi casi, la conversazione avviene principalmente nella lingua oggetto, anche se non mancano esempi di *code-switching* (Castrillo et al. 2014).

Indagini longitudinali, svolte a partire dall'analisi d'interazioni fra docenti e apprendenti, hanno messo in evidenza che la comunicazione via WhatsApp assolve a funzioni diverse: 1. condividere comunicazioni di servizio (per esempio, avvisi per annunciare eventuali ritardi/assenze, fornire informazioni su esami e su variazioni del calendario accademico); 2. realizzare *task* con finalità pedagogiche; 3. riflettere sul funzionamento della lingua obiettivo focalizzando l'attenzione su particolari aspetti lessicali, morfologici e sintattici, nonché testuali. Si segnalano inoltre sequenze *off-task* che si intensificano man mano che il gruppo si consolida. Si tratta di conversazioni finalizzate alla socializzazione, non gestite dal docente, che posso-

no prolungarsi oltre la durata del corso e che si rivelano molto ricche dal punto di vista comunicativo, dal momento che sono a tutti gli effetti comunicazioni spontanee. In queste sequenze i membri condividono momenti che appartengono alla propria quotidianità, scherzano fra loro o si mettono d'accordo per frequentarsi al di fuori del contesto accademico (Mackay et al. 2021; Tragant et al. 2021). Il gruppo WhatsApp è un luogo d'apprendimento preferito rispetto alla classe tradizionale, secondo quanto emerge da una serie di interviste realizzate fra docenti e studenti. Infatti, gli informanti hanno dichiarato di sentirsi a loro agio e, inoltre, la distanza fisica che separa gli interlocutori stimola la partecipazione anche di coloro che solitamente tendono a rimanere in disparte nella classe (La Hanisi et al. 2018). Rispetto alla lezione tradizionale, l'insegnante è percepito dagli studenti alla stregua di un pari, una sorta di facilitatore che non inibisce la conversazione, ma anzi la alimenta con interventi focalizzati sul significato e meno sulla forma, guidando le discussioni e fornendo modelli linguistici nella lingua obiettivo (Castrillo et al. 2014). Alcune indagini, inoltre, mostrano che gli apprendenti si adeguano al mezzo e impiegano un registro trascurato proprio del testo digitale, caratterizzato da fenomeni di semplificazione che agiscono sul piano morfosintattico: si tratta di una varietà di lingua che tende verso l'informale con testualità breve e frammentaria, scarsamente coesiva, con punteggiatura dalle funzioni espressive o, di contro, assenza di punteggiatura, assenza di maiuscole (Tragant et al. 2021).

Come si vedrà, invece, la lingua degli apprendenti non presenta tracce così marcate di difficoltà linguistica superiore a quanto già rilevato a metà degli anni Ottanta del secolo scorso da Francesco Sabatini (1985, 2012) e indicata con l'etichetta di "italiano dell'uso medio". Anzi, ciò che emerge è che il contesto professionale in cui gli apprendenti scrivono fa sì che essi producano testi brevi, non frammentati, sintatticamente abbastanza corretti.

### 3. *Il metodo*

#### 3.1 Il percorso formativo

I corsi di lingua italiana costituiscono una fra le attività previste dal tirocinio monitorato del percorso *post lauream* dell'Università per Stranieri di Perugia e sono stati realizzati in modalità a distanza tramite la piattaforma *Teams*, da fine maggio a metà luglio, negli anni accademici 2020-2021, 2021-2022 e 2022-2023<sup>2</sup>. In tutti e tre i gruppi vi erano apprendenti in formazione italofoeni e stranieri, con una percentuale decisamente superiore dei primi sui secondi.

I docenti in formazione con l'aiuto della *tutor*<sup>3</sup> hanno programmato a coppie l'intervento e il materiale da assegnare alla classe. Nel corso di ogni lezione era proposto un *task* autobiografico elaborato a partire dai bisogni linguistici e formativi

<sup>2</sup> Gli incontri sono avvenuti in tutti e tre i corsi 2 volte a settimana ed ogni lezione è durata 2 ore.

<sup>3</sup> Nella fattispecie una delle autrici dell'articolo ha partecipato a questa esperienza di formazione in veste di docente *tutor*.

vi emersi da un questionario somministrato agli studenti nella fase di accoglienza. Come sottolineato in altre sedi (Ferroni 2022a, 2022b), il percorso di supervisione adottato in questo contesto si inquadra in una varietà di formazione di stampo riflessivo (Schön 1987) e spinge i corsisti in formazione a esplorare nuovi ambiti e possibilità alla luce di una visione trasformatrice dell'educazione. In tutti e tre i percorsi, dopo la prima lezione, è stato creato un gruppo WhatsApp, che inizialmente doveva servire a facilitare l'accesso alla piattaforma e condividere eventuali informazioni di servizio. Successivamente, su indicazioni della *tutor*, è stato usato per condividere 9 *pre-task* (3 per ciascun anno), propedeutici alla realizzazione dei *task* finali. Sostanzialmente, alcuni giorni prima che avesse luogo la lezione, gli insegnanti inviavano un messaggio nel quale anticipavano il tema trattato nel corso della lezione e invitavano gli studenti a condividere in chat esperienze autobiografiche utilizzando diverse modalità (immagini, messaggi scritti/vocali, link, ecc.).

Le aree tematiche trattate hanno riguardato più argomenti, fra cui: la famiglia, i viaggi, il cibo e la cucina, la musica, le credenze del paese di origine del corsista, gli stati d'animo e la migrazione. Lo scopo del *pre-task* era attivare una serie di conoscenze pregresse (competenze e abilità già acquisite dagli apprendenti ricavabili attraverso interviste, sondaggi, ecc.), stimolare la curiosità, introdurre l'argomento e il lessico utile alla realizzazione del compito finale e, al contempo, incoraggiare forme di narrazione attente alla dimensione sincronica e diacronica a partire da suggestioni strettamente connesse alla quotidianità degli apprendenti. Il materiale autobiografico prodotto dagli studenti *on line* era poi reimpiegato durante la lezione, come supporto didattico, per potenziare forme di autonarrazione e di coinvolgimento sul piano motivazionale.

Le esperienze basate sulla narrazione e applicate a contesti di insegnamento linguistico, pur essendo ancora incerte, tendono a evidenziare i benefici che si possono trarre da questo approccio (Ferroni 2022b; Cognigni 2016). L'atto di narrare è una forma di liberazione e di ricongiungimento di sé e con sé, che produce benessere. L'individuo tende a mettersi in scena rappresentandosi e questo è reso possibile da un'attività di controllo e di concentrazione sulla materia della memoria, nel tentativo di arginare i contrasti interiori e trasformare e rendere più affascinanti i ricordi (Demetrio 2003: 77).

Il racconto autobiografico accoglie molte delle istanze promosse dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Volume complementare* (QCER; Council of Europe 2020): l'esplorazione delle differenti storie di vita personali e collettive consente infatti di sviluppare consapevolezza culturali/plurilingue, favorendo apertura e curiosità verso alterità linguistiche e culturali (Byram & Fleming 1998, p. 12). Come chi scrive ha dimostrato (Ferroni 2022a, 2022b), affinché il narratore possa aprirsi al racconto autobiografico senza timore di essere giudicato, è determinante che il docente sviluppi specifiche competenze comunicativo-espressive e interpersonali. La partecipazione alla dimensione autobiografica acquista carica emotiva, incline alle emozioni poetiche e alla socializzazione collettiva, là dove sono utiliz-

zate risorse autobiografiche iconografiche unite a strategie interazionali empatiche (Ferroni 2022b).

### 3.2 I partecipanti

I tre gruppi WhatsApp sono stati creati in ciascuno dei tre anni da uno dei docenti in formazione all'inizio dei singoli percorsi ed è stata lasciata la libertà ai corsisti di aderire o meno alla chat. I docenti in formazione avevano conseguito il titolo di laurea triennale in qualsiasi classe di laurea o una laurea di vecchio ordinamento, erano di età compresa tra i 25 e i 50, di entrambi i sessi, alcuni con esperienze di insegnamento dell'italiano L2/LS e/o di altre lingue straniere.

I gruppi erano composti da docenti in formazione (circa 30 complessivi nei tre anni), apprendenti stranieri (circa 45 complessivi nei tre anni) e dalla *tutor*<sup>4</sup>.

Il profilo degli apprendenti risulta piuttosto variegato per età, provenienza<sup>5</sup>, professione, repertorio linguistico, data e motivo del trasferimento in Italia; il tratto comune è che ciascuno di loro in tutti e tre gli anni aveva frequentato corsi di lingua italiana di differenti livelli. Al momento della ricerca gli apprendenti possedevano il livello linguistico corrispondente ai livelli A2, B1, B2 del *QCER Volume Complementare* (2020).

Va detto subito che l'etnografo che ha svolto l'osservazione è partecipante (Komito 1998) dal momento che ha aperto i gruppi WhatsApp e ha preso parte alle pratiche sociali della comunità intervenendo in qualità di *tutor* tutte le volte che lo ha ritenuto necessario. Le conversazioni sono state scaricate su file word fedelmente (con riportati il mittente, il giorno e l'ora dell'invio) e, alla fine di ciascun corso, i partecipanti hanno firmato un consenso per autorizzare l'uso dei dati. I loro profili sono irriconoscibili, i messaggi sono stati privati del nome e sono stati eliminati i materiali fotografici condivisi nelle chat.

## 4. Dalla Comunicazione Mediata dal Computer alla messaggistica istantanea

Gli studi sulla Comunicazione Mediata dal Computer (CMC) e di recente sull'*e-taliano*, secondo la ben nota etichetta coniata da Antonelli (2012, 2014 e 2018), sono numerosi. Pistolesi (2018) ripercorre le tappe dell'italiano in rete: dalla prima fase della CMC – limitata ai testi (e-mail e conversazioni fra due o più utenti) –, alla svolta del web negli anni Novanta con la condivisione tra utenti di file multimediali e multimodali, al cosiddetto “web dinamico” del 2000 «caratterizzato dalla partecipazione degli utenti alla costruzione dei contenuti [...]». In parallelo, la telefonia mobile ha rivoluzionato il panorama della comunicazione. Con gli SMS, progenitori della messaggistica istantanea (WhatsApp, Messenger, Telegram, Snapchat), la

<sup>4</sup> La *tutor* è la stessa per tutti e tre gli anni.

<sup>5</sup> Gruppo 2021: Iran, Marocco, Perù, Russia, Tunisia, Ucraina; gruppo 2022: Albania, Brasile, Egitto, Filippine, Iraq, Nigeria, Pakistan, Russia, Senegal, Sudan, Ucraina e Venezuela; gruppo 2023: Argentina, Bangladesh, Brasile, Marocco, Nigeria, Turchia.

scrittura si è miniaturizzata, è entrata nel ciclo del consumo immediato, coprendo scopi effimeri e funzioni di contatto (fatiche)» (Pistolesi 2014: 352ss., 354-359; 2018: 18; 2018a). Infine, con la nascita dei social network, negli anni immediatamente successivi, la comunicazione scritta si è ridotta e parcellizzata, frammentata.

Com'è oramai noto e condiviso, la scrittura del web è contraddistinta da specificità assai diverse dallo "scritto-scritto"; è caratterizzata da una forte pressione delle modalità del parlato sullo scritto, dalla "liquidità" (Bauman 2003, 2006; Fiorentino 2011), ovvero da una scrittura meno sorvegliata e pianificata, che digita le parole, quindi ritenuta volatile, effimera, non duratura nel tempo, funzionale solo allo scopo per cui è realizzata in quello spazio e in quel tempo, circoscritta a quel presente. Ma più probabilmente, come ben rileva Fiorentino, la liquidità «affonda le radici in un terreno più profondo, e cioè nella mancanza di conoscenze e di addestramento alla specificità della codifica scritta della lingua proprio in un'epoca in cui la scrittura allarga i suoi territori di utilizzo in una misura e con modalità finora mai viste» (Fiorentino 2011: 227).

Tuttavia, è anche vero che, quando si parla di scrittura digitale, come afferma Pistolesi (2014), si fa riferimento allo strumento di composizione, al processo, e al risultato; e quando si parla di "lingua scritta" si intende «ora una costellazione di fenomeni distinti dall'oralità, ora il rispetto della norma e la pianificazione di un enunciato in opposizione al parlato spontaneo, ora il prodotto sottoposto alle convenzioni di genere» (Pistolesi 2014: 351). Quindi, quando si parla di scrittura digitale, affinché questa sia efficace e corretta, sono richieste «abilità e competenze specifiche, [...] teorie e principi retorici in grado di gestire la coerenza testuale, che ha acquisito nel frattempo un carattere intersemiotico» (Pistolesi 2014: 351).

Di recente, Lubello riafferma che lo scritto della rete sia «più simile a un parlare in modalità scritta o a un dialogare scrivendo con un interlocutore presente anche se distante» (2017: 143).

Da ultimo Antonelli ribadisce che «la principale caratteristica distintiva dell'*e-taliano* risiede nella sua testualità. Ciò che rende davvero diversi i testi digitati dai testi scritti tradizionali è la loro frammentarietà. Non sono solo brevi, sono incompleti: singole battute di un testo molto più ampio costituito dall'insieme del dialogo a distanza [...]. Non ipertesti, dunque, ma ipotesti» (2016: 14).

Quindi, le specificità emerse nel tempo e relative al testo digitato sono, come si è visto, oltre ai tratti tipici dell'oralità confluiti nella scrittura<sup>6</sup>, la brevità, la frammentazione, la fluidità e la dialogicità (Pistolesi 2014: 351).

##### 5. *La scrittura nella messaggistica istantanea in tre gruppi di apprendimento*

Nell'analisi che segue, come si è detto sopra, ci si concentra, a campione, sui principali tratti linguistici – ortografici, morfosintattici, lessicali e testuali – di testi di messaggistica istantanea ricavati da tre chat di WhatsApp che i *tutor*, i docenti in

<sup>6</sup> Sul contatto tra scritto e parlato nei testi di messaggistica istantanea si veda Cesaroni (2022).

formazione e gli apprendenti si sono scambiati nel 2021 [chat 1], nel 2022 [chat 2] e nel 2023 [chat 3]. La “comunità on line” (Pistolesi 2018) in cui si scrivono i testi è, quindi, formata da apprendenti assai eterogenei che si esprimono o rispondono a un *input* lanciato dal *tutor*.

Il corpus è formato da 1388 messaggi scritti – non è presente nessun messaggio vocale –, così tripartiti: chat 1: 783; chat 2: 239; chat 3: 366. Sono stati esclusi dal computo e dall’analisi le fotografie allegate, gli emoticon, i link, come si è detto sopra.

Anticipiamo che, complessivamente, nei testi indagati si riscontrano la difficoltà nella resa e nella distinzione della scrizione dell’apostrofo e dell’accento, l’uso non sempre corretto delle maiuscole, la scelta semplificata dei modi e dei tempi verbali, il lessico non sempre appropriato e tecnico, l’ordine dei costituenti non sempre rispettato. La lingua risulta livellata verso il basso secondo quanto proposto nel modello delineato da Berruto nel 1987 (rivisitato nelle edizioni del 2011 e 2012, che ripropone quello del 1987) e fortemente influenzata dall’ingresso preponderante del parlato nello scritto, tratto quest’ultimo marcato delle scritture digitali. La testualità, invece, presenta caratteristiche di brevità, ma non di frammentarietà.

## 6. *Tratti linguistici*

Come si è detto sopra, i tratti linguistici riscontrabili nelle tre chat sono ascrivibili a un italiano scritto dell’uso medio, con presenza di tratti propri dell’oralità. Si riscontrano altresì tratti specifici dell’italiano digitato, ovvero errori dovuti alla digitalizzazione su telefonia mobile: i corsisti, infatti, hanno digitato i loro testi dal cellulare e non, come sempre più avviene, secondo l’applicazione di lettura e scrittura dei messaggi istantanei dal PC. I tratti specifici della scrittura digitata rilevati sono la scrizione dell’apostrofo e dell’accento, gli errori ortografici dipesi dalla digitazione, ma anche lessicali indotti dal correttore automatico e da una scarsa o nulla revisione del testo.

Tuttavia, il corpus dimostra che il livello culturale dei docenti in formazione e degli apprendenti, anche in una scrittura breve, dialogica, veloce, non sempre o non a lungo pianificata e neppure soggetta a una revisione profonda, incide sulla loro prosa, complessivamente abbastanza corretta. Sono infatti circoscritti gli errori dei sostituenti, dei connettivi e di coerenza dei piani temporali.

Di seguito riporto i principali fenomeni rilevati.

Per quanto riguarda l’ortografia, nelle tre chat si sono osservate soprattutto difficoltà nella scrizione dell’accento e dell’apostrofo, spesso non distinti, o la loro assenza; per esempio:

*E’* “La casa degli spiriti” [chat 1, apprendente 27/06/]; *perche’* ho un altro impegno [chat 1, apprendente 29/06/; chat 1, apprendente 06/07/]; La calzone *da’* un senso di squadra [chat 2, apprendente 05/07/]; *E’* anonimo e facile da compilare [chat 3, docente in formazione 05/07/]; Grazie, *si*, a giovedì [chat 1, docente in formazione 29/06/]; *siii*, con piacere [chat 1, apprendente 29/06/].

Gli errori propriamente ortografici sono circoscritti e limitati alla difficoltà di resa grafica del digramma *-gl-* in “non è possibile *scelere* una canzona, si può mandare ancora due canzoni? [chat 1, apprendente 06/07/]” e nella resa degli omofoni “quando penso all’amicizia mi viene in mente una persona di *qui* ci possiamo fidare [chat 3, apprendente 31/05/]”.

Abbondano, come prevedibile, gli errori di digitazione dovuti sia alla fretta di digitazione, sia allo scarso dominio del confine di parola, sia all’applicazione di autocorrezione del software T9, ovvero *Text on 9 [Keys]*, che si fonda – com’è noto – sulle parole dell’italiano di base statisticamente più usate e sulle parole più spesso digitate dall’utente:

Potresti [al posto di ‘potreste’] gentilmente anticipare [chat 1, docente in formazione 25/06/]; Scusatemi, *ho* devo uscire dalla lezione, perche’ ho un altro impegno [chat 1, apprendente 29/06/]; *accaup* [‘account’, chat 1, apprendente 01/07/]; i tratti dell’artista quando disegna il cielo mi ricordano *al cune* prime mattine della mia infanzia quando non riusciva a dormire e uscivo al balcone di casa e stavo *li* fino al sorgere del sole [chat 1, apprendente 19/07/]; *E* un po’ difficile scegliere un quadro preferito [chat 1, apprendente 19/07/]; “che *meravigli!!!*” [chat 1, docente in formazione 29/06/]; *no ne* possibile entrare [‘non è’ chat 1, apprendente 01/07/]; che *voldire* wa? [chat 1, apprendente 01/07/]; *si*, tutto è andato bene [chat 1, apprendente 08/07/]; Però vorrei dirvi grazie di *cuire* cari insegnanti [chat 1, apprendente 20/07/]; il messaggio è appena partito da *Allassio* [chat 1, apprendente 20/07/]; Scusate volevo scrivere che così unistra vi *msnda* attestati... [chat 1, docente in formazione 18/10/]; *La calzone* da’ un senso di squadra [chat 2, corsista 05/07/]; *Si vole* una vacanza spensierata al mare [chat 2, apprendente 05/07/]; ho imparato *tanti* con il corso [chat 2, apprendente 06/07/]; Bello *passaggio!* C’è il sole [chat 3, apprendente 07/06/]; *anche* la cioccolata [chat 3, docente in formazione 19/06/]; Però mi sembra che lei stessi ansiosa [chat 3, apprendente 21/06/]; ho sbagliato a scrivere *volvo dite donna* [volevo dire nonna] [chat 3, apprendente 21/06/]; *buonaseta* [chat 3, apprendente 21/06/]; a marco consiglio di *di* proseguire *al istituto* tecnico... [chat 3, apprendente 29/06/]; *buonapomerigio* [chat 3, apprendente 02/07/]; direi che c’è lo fatta [chat 3, apprendente 05/06/]; Ma Vito, *scuzami* non ti ho risposto prima di uscire. *Mi* sono dovuto uscire dal teams [chat 3, apprendente 15/06/];

Invece, per quanto ascrivibile alla morfosintassi, si riscontrano fenomeni tipici dell’italiano L2 (Malagnini & Fioravanti 2022b) quali l’omissione dell’articolo, in particolare il determinativo (p.e., *Grazie per lezione* [chat 1, corsista 08/07/]; *Condivido con voi alcune superstizioni del mio paese Ucraina* [chat 1, corsista 11/07/]) o, di contro, l’inserimento non necessario del determinativo (p.e., *sono qua però l’internet non funziona bene* [chat 3, docente in formazione 29/06/]). Si registra un uso dell’indeterminativo al posto del determinativo: *‘Labmacun’...è buonissimo.. è un piatto preferito del mio bambino...e l’ho provato farlo a casa in Italia* [chat 3, apprendente 05/06/].

Decisamente più numerosi sono gli errori di accordo, di scelta di preposizione o omissione della stessa, di uso della congiunzione e del sostituito *che*, della corretta corrispondenza dei tempi verbali all’interno del periodo, in particolare nelle clauso-

le ipotetiche. Talvolta, emergono ellissi dell'ausiliare o errori nella scelta dello stesso. Limitate le incertezze sui pronomi possessivi e sulle particelle pronominali.

Gli errori di accordo sono frequenti tra gli apprendenti di italiano L2/LS (ma attestati anche in scriventi di L1) e sono riscontrabili anche nei livelli C1-C2 (Malagnini & Fioravanti 2022b). Nell'italiano digitato possono anche dipendere dalla scarsa pianificazione e dall'influenza del parlato, specialmente riferibile alla microprogettazione. Di seguito alcuni esempi:

Eccole due *di miei* preferito canzone !!! [chat 1, apprendente 07/07/]; Tra le canzone che mi piacciono [chat 1, apprendente 07/07/]; una delle canzoni più belli in lingua araba [chat 1, apprendente 08/07/]; mio regione [chat 2, apprendente 29/06/]; le parole di questo canzone [chat 2, apprendente 05/07/]; Anche se non sono d'accordo con le superstizioni, la lezione era interessante e bello [chat 3, apprendente 15/06/]; grazie per averci condiviso queste belle canzone [chat 3, apprendente 19/06/].

Tra gli errori ricorrenti in L1 e in L2/LS vi è l'uso delle preposizioni, in particolare l'impiego di *di, da, su, in* (Malagnini & Fioravanti 2022b). Probabilmente da imputare alla fretta nel digitare, anche il docente in formazione incorre in due errori di preposizione: *compilare l'informativa della privacy* al posto di *sulla* e *l'uccellino abita nel davanzale* e non *sul davanzale*.

Devo andare *sul* campo dell'Università delle Marche [chat 1, apprendente 06/07/]; sto provando *di* capire le parole della canzone [chat 1, apprendente 08/07/]; scusatemi ma oggi arrivo *con* il ritardo [chat 1, apprendente 20/07/]; volevo ringraziarvi *a* tutti insegnanti mi piaciuto moltissimo passare questo tempo con voi [chat 1, apprendente 20/07/]; Volevo condividere con voi una musica d'altri tempi che a me piace molto. Mi piaceva ascoltarla *su* vecchi giradischi [chat 2, apprendente 02/07/]; [...] vi chiediamo gentilmente di compilare questa informativa *della* privacy [chat 3, docente in formazione 31/05/]; è un uccellino che abita *nel* mio davanzale [chat 3, docente in formazione 03/06/]; forse non sono molto brava *di* fare sceneggiatore [chat 3, apprendente 21/06/].

Nei due esempi che seguono l'uso errato delle preposizioni modifica la semantica della stringa testuale: *2 anni fa ho fatto un sogno: ho visto che ero in una grande stanza con una parete trasparente e fuori dal mare ovunque!* [chat 2, apprendente 29/06/]” e *“chiacchierare su altre persone* [chat 3, apprendente 07/06/]. Nel primo esempio l'apprendente non ha ancora raggiunto un livello di competenza che gli permetta di scegliere la parola *fuori* con funzione di preposizione e non di avverbio o locuzione, come dimostra l'associazione di *fuori* con altra preposizione. Infatti, se combinata con *da/di* assume un significato specifico. Nel secondo esempio, l'apprendente usa *chiacchierare* seguito da *su* al posto di *chiacchierare + di/con*, con evidente cambio semantico.

Qualche incertezza anche nell'uso delle preposizioni articolate: “Mi piace questo libro *di* scrittore russo Machail Bulgakov [chat 1, apprendente 28/06/]; con l'aiuto *del* mio marito [chat 1, apprendente 09/07/]. Non sorprende neppure l'omissione della preposizione: “non riesco entrare [chat 1, apprendente 01/07/]; si

mangia bene in Turchia come Italia [chat 3, apprendente 05/06/]; mi sono scordata dire [chat 3, apprendente 19/06/].”

Si attestano difficoltà e abbondanza nell’uso della congiunzione e/o del sostitutivo relativo *che*. Per la congiunzione, per esempio: “Che *meravigliosa squadra internazionale che siamo!* [chat 1, apprendente 07/07/]; *che peccato che non capiamo il senso* [chat 1, docente in formazione 08/07/], anche con ellissi del verbo (p.e., *sono già curiosa che scegliete* [chat 1, apprendente 06/07/]); per il relativo:

Buonasera Prof, Mille e una notte e il mio preferito scritto in arabo *che* mi ricorda i miei anni al liceo [chat 1, apprendente 27/06/]; È vero, la nostalgia del proprio paese è sempre molto forte. A volte, scompare perché siamo impegnati nella vita di tutti i giorni, ma poi basta un dettaglio *che* ci ricorda il nostro paese *che* subito ritorna [chat 2, apprendente 30/06/].

Per la congiunzione e il relativo: “*A volte succede che trovi una canzone che ti somiglia, la incontri per caso, che entra nella tua vita per non uscirne più* [chat 1, apprendente 08/07/].”

Inoltre, si registra anche un caso di ellissi del *che* “*Posso dire anche [che] l’amicizia è un sentimento meraviglioso* [chat 3, apprendente 31/05/].”

Analogamente, non appare del tutto consolidato l’uso dei pronomi personali complemento, talvolta impiegati con ridondanza, altre con imprecisione:

sono le stesse credenziali che *vi* danno accesso anche al *vostro* account su Teams [chat 1, apprendente 18/6/]; *Mi* è venuta fame anche *a me* [chat 1, apprendente 30/06/]; mi dispiace tanto ma purtroppo oggi non potrò esserci presente [chat 1, apprendente 01/07/]; Mi spiace perché oggi forse non posso esserci con il microfono durante la lezione [chat 3, apprendente 22/06/]; volevo ringraziarvi a tutti insegnanti mi piaciuto moltissimo passare questo tempo con voi [chat 1, apprendente 20/07/]; Quando penso alla parola amicizia mi viene in mente qualcuno che ti tende la mano, qualcuno che c’è sempre *per te* [chat 3, apprendente 31/05/]; ‘Lahmacun’...è buonissimo.. è un piatto preferito del mio bambino...e l’ho provato farlo a casa in Italia [chat 3, apprendente 05/06/]; E poi io ho anche voluto presentare una cantante turca che *Lei* mi piace tanto [chat 3, apprendente 19/06/];

Un uso errato del pronome personale atono *ne* e di omissione in “*Secondo me, non è una cosa urgente però penso che lei deva occuparsene della situazione* [chat 3, apprendente 21/06/]” e “*quante vuoi, NOME, se preferisci, io e NOME scegliamo una sola tra quelle che ci mandi* [chat 1, apprendente 06/07/].”

Nonostante la brevità dei testi e lo stile paratattico, si attestano alcuni errori nella *consecutio temporum*. Nello specifico, si riscontra l’assenza del congiuntivo in:

Non sono contenta *che finisce* il nostro corso [chat 1, apprendente 16/07/]; Ciao mi sembra che questa notizia *ero* qualcosa che lei già aspettava, non deve essere brutta perché la tua faccia non sembrava niente di triste [chat 3, apprendente 21/06/]; Secondo me, non è una cosa urgente però penso che lei *deva occuparsene* della situazione [chat 3, apprendente 21/06/], Tranquilla NOME, non ti preoccupare! Siamo felici *se ci sei* anche senza microfono [chat 3, docente in formazione 22/06/];

o l'errore del tempo verbale in “*Però mi sembra che lei stessi ansiosa* [chat 3, apprendente 21/06/]”.

Si conferma anche il tipo *penso che viene/venga* (*Penso che l'amicizia è un gruppo delle azione positive* [chat 3, apprendente 31/05/]), affrontato anche dalle grammatiche con minor rigidità rispetto al passato.

Mancata relazione tra i modi e i tempi si verifica nell'esempio seguente in cui è omissa il condizionale passato “[...] quando ero lontano da mio marito, immaginavo quando ci *siamo* incontrati che avremmo conosciuto tanti posti insieme e non separati [chat 2, apprendente 05/07/]”. Errori nel mancato inserimento dei condizionali nella protasi del periodo ipotetico resa con il congiuntivo passato (Se avesse ereditato dalla nonna, non ci *fossi stata* così... *doveva* essere felice al settimo cielo [chat 3, apprendente 21/06/]), uso del condizionale al posto del futuro (quest'estate *non viaggerei, andrei a trovare* amici lontani e *andrei* anche al mare... [chat 3, apprendente 28/06/]) e la mancanza del passivo (*Lei si deve fuggita dall'Italia e poi è ritornata in Italia per continuare fare ricerca...* [chat 3, apprendente 03/07/]).

Gli esempi riferibili al condizionale e al congiuntivo e ai loro tempi composti riportati appaiono assai interessanti perché non si collocano, come a prima vista parrebbe, all'interno di una semplificazione linguistica tipica dell'italiano dell'uso medio, sempre più esteso e dai confini allargati, o in uno scritto-parlato quanto piuttosto vanno ricondotti ad una effettiva difficoltà degli apprendenti nella scelta dei modi e tempi in linea con lo standard. Quindi, la rapidità del mezzo digitale da un lato favorisce la scrittura e dall'altro stimola la riflessione sugli usi corretti e non semplificati della lingua.

Inoltre, come già rilevato da Fioravanti e Malagnini (2023: 213-214), emergono dubbi sulla scelta dell'ausiliare (il mio viaggio *longo* ha iniziato [chat 2, apprendente 29/06/]; *ciao* ho entrato [chat 2, apprendente 30/06/]) o l'omissione (*Grazie professori* per aggiunto *su wattap* [chat 3, apprendente 15/06/]; *scusa* non trovato *link puoi chiamare* [chat 3, apprendente 02/07/]); “Ma *Vito, scuzami non ti ho risposto prima di uscire. Mi sono dovuto uscire dal teams.* [chat 3, apprendente 15/06/]”.

Invece, forse anche in relazione alla brevità delle frasi e dei periodi, si confermano in apprendenti L2/LS l'uso relativamente corretto dei connettivi (Malagnini & Fioravanti 2022a) ad eccezione di qualche caso (io busso ai cocomeri *però* mi rispondono [chat 3, apprendente 12/06/] e volevamo chiedervi di compilare il questionario di fine corso. [...]. È facile e veloce. *Poi* 'inoltre' è anonimo. [chat 1, docente in formazione 20/07/]; Come insegnante conosce i suoi affari e ama le persone, *quindi* tutti coloro che studiano suonano come un violino [chat 2, apprendente 06/07/]; dei deittici di spazio e di tempo, soprattutto in relazione all'ambiente virtuale della chat e all'inserimento di foto o di canzoni o altro (p.e., *buona resa della deissi in:* [precede la foto] questo è il libro a cui sono più legata [chat 1, docente in formazione 27/06/], anche indicate con una *manicula* [chat 1, apprendente 27/06/]).

Tipici, invece dell'italiano digitato influenzato dal parlato di matrice giovanile sono l'uso della preposizione avversativa nelle esclamative enfatiche “Ma *che bella!* [chat 1, apprendente 07/07/]; Ma *grazieeee!!!* [chat 1, apprendente 08/07/]” e come

segnale discorsivo “Ma Vito, scuzami non ti ho risposto prima di uscire. Mi sono dovuto uscire dal teams. [chat 3, apprendente 15/06/].”

Anche l’aggettivo, usato di norma correttamente, risente di scelte comuni, tipiche del parlato come, per esempio, “Mi piacciono tante canzoni di Machael Jackson [chat 1, apprendente 07/07/]; lei era tenacia al lavoro [chat 3, apprendente 03/07/]; “ringrazio per la ricca partecipazione alla lezione [chat 1, docente apprendente 24/06/2021]; circoscritti i casi di inversione di posizione in “Anche una greca canzone [chat 1, apprendente 07/07/]; vorrei condividere il mio preferito quadro [chat 1, apprendente 20/07/].”

I messaggi dimostrano inoltre una discreta padronanza nell’uso della punteggiatura. Dall’impiego dei punti esclamativo e di domanda nei messaggi che riproducono il parlato e avviano il testo (*Buona sera a tutte e tutti voi! Come state?* [chat 1, docente in formazione 25/06] all’uso della virgola in incisi (*Vi invitiamo, a questo proposito, a scegliere un libro del cuore [...]* [chat 1, docente in formazione 25/06] / *Credo che, per le vacanze, verrò in tour gastronomico a casa vostra* [chat 1, docente in formazione 30/06], e dopo l’affermazione (*Sì, io sentire* [chat 2, apprendente 05/07]. Talvolta la punteggiatura separa periodi molto brevi, scandendo i piani del discorso: *Mi dispiace tanto non riesco sempre scrivere messaggi nel gruppo di whatsapp. Sono impegnata sia per i motivi che motivi famigliari in questi giorni...anche domani non posso esserci nella lezione sul online* [chat 3, apprendente 05/06].

Sul piano più specificamente sintattico-testuale si riscontra una frase scissa scritta dal tutor “era questa la canzone che ha consigliato NOME [chat 1, docente in formazione 08/07/].” e qualche difficoltà nell’ordine dei costituenti: “e ho avuto grande gioia e pace!!! E così mi sono trasferito in Italia e grazie a Dio per questo! [chat 2, apprendente 29/06/]; [...] poi sono partito in Libia qui la situazione era molto difficili, ho deciso di andare in europa sono partito con barcone e dopo tre arriva giorni [chat 2, apprendente 29/06/].” e una personificazione in “Il cellulare non vuole accedere [chat 2, apprendente 05/07/].”

Sul piano testuale, le consegne sono caratterizzate da espressioni che inducono alla partecipazione emotiva, con ripetizioni marcate: “Per chi avesse tempo e desiderasse scrivere di un posto del cuore è...” [chat 1, docente in formazione 24/06/]; “Vi invitiamo [...] a scegliere un libro del cuore, a cui siete particolarmente legate/i [...] [chat 1, docente in formazione 25/06/]; “Vi invitiamo [...] a dirci qual è il vostro piatto del cuore, quello a cui siete particolarmente legate/i o che rappresenta la vostra storia [...]” [chat 1, docente in formazione 29/06/]. I testi scritti dagli apprendenti sono risposte alla sollecitazione del docente in formazione; per esempio: “Vi invitiamo [...] a scegliere un libro del cuore, a cui siete particolarmente legate/i e a portarlo con voi in occasione del nostro appuntamento [...]” [chat 1, apprendente 25/06], segue la risposta, corredata di immagine e segnali deittici: “Buongiorno [faccina sorridente] il mio libro preferito in lingua straniera è questo [manina con indice puntato e foto], poco oltre un altro apprendente risponde: “Buonasera Prof, Mille e una notte e il mio libro preferito scritto in arabo [...]” e ancora “Mi piace questo libro di scrittore russo Michail Bulgakov “Cuore di cane”.

Il lessico fondamentale e comune appare appreso. Tuttavia, si riscontrano alcune combinazioni comuni Verbo + Nome di matrice burocratico-scolastica quale “*inviare la produzione* [chat 1, docente in formazione 24/06/2021]” al posto del più semplice *inviare il testo/l’elaborato*, o combinazioni non trasparenti come *vedere + informazioni* in “*Open day è un evento in cui un’organizzazione (come una scuola o una azienda) invita il pubblico a visitare per vedere informazioni interessanti sull’argomento pianificato* [chat 3, docente in formazione 28/06/]”. Altre combinazioni risultano non tipiche quali: “*avere una seduta prima del viaggio* [chat 1, apprendente 11/07/]; *questo quadro mi fa sentire in tranquillità* [chat 1, apprendente 19/07/]”.

Non mancano le espressioni tipiche del lessico giovanile quali “*salutoni a tutti!!!*” [chat 1, docente in formazione 18/10/].

Si riscontrano inoltre espressioni non trasparenti e non accettabili in italiano, influenzate, forse, dalla L1 dell’apprendente in “*sia inviata bussa sul legno* [‘picchiare’, chat 1, apprendente 11/07/]/ *noi ucraini [...] bussiamo al legno per sbarazzarsi del malocchio* [chat 1, apprendente 11/07/]; *io busso ai cocomeri però mi rispondono* [chat 3, apprendente 12/06/]; *non mi piacciono i gelidi gravi* [chat 2, apprendente 30/06/]; *non esistono buchi al tetto* [chat 3, apprendente 01/06/]; *la nostalgia di casa tocca ognuno che si mette per strada [...]* [chat 2, apprendente 29/06/]; *peccato non contreremo mai personalmente* [chat 1, apprendente 20/07/]; *Solo con il video staccato* [chat 3, apprendente 01/06/]” o anche dall’uso del correttore automatico “*è molto efficiente per me leggere il articolo così corretta* [‘efficace’, chat 3, apprendente 05/07/].”

Un solo caso di verbo polisemico in combinazione fissa Verbo + Nome usato dal docente in formazione quale “*aprire le danze*” [chat 1, docente in formazione 27/06/] appare trasparente ai corsisti; un corsista, invece, confonde due espressioni cristallizzate *dare una mano/dare la mano* in “*In oltre, dare la mano a qualcuno che ha bisogno* [chat 3, apprendente 31/05/].”

Alcuni lemmi subiscono l’influenza della L1 o di altra lingua conosciuta dall’apprendente, dando origine a errori di tipo fonologico: “*affacciati e reaffacciati ancora* [chat 1, apprendente 09/07/]; *la mia felicità dipende da te signora mia* [chat 1, apprendente 09/07/]; *Quello o quella che mangia la buca del mountonne nella festa del sacrificio, il suo matrimonio si farebbe certamente in una giornata pluviale [...]* [chat 1, apprendente 12/07/]; [corsista marocchino, interferenza del francese] *limiterà la sua lunghessa* [chat 1, apprendente 12/07/]; *non sono riuscita mandare quel dizegno* [chat 1, apprendente 20/07/]; *Che ispirazione!!! Complementi!!!* [chat 1, apprendente 20/07/]; *il mio viaggio longo ha iniziato* [chat 2, apprendente 29/06/]; *Questa phrase era giusta per caso?* [chat 3, apprendente 21/06/]; *io sbaglio su questo argomento* [chat 3, apprendente 21/06/]; *Scuza prova ancora* [chat 3, apprendente 6/07/].”

Sono rari i casi di lessico generico e di alta frequenza, come in “*E una cosa musicale abbastanza lunga* [chat 1, apprendente 07/07/]” anche i forestierismi, per esempio, “*C’è un compito da fare a casa nel weekend* [chat 1, docente in formazione 08/07/].”

## 6. Conclusioni

I testi qui analizzati, scritti con supporto digitale all'interno della comunità *on line* costituita da docenti in formazione e apprendenti d'italiano L2/LS, sono testi prodotti in contesti professionali. L'uso di WhatsApp ha indubbiamente facilitato, anche grazie alla forte motivazione (Telve 2018: 59), la scrittura in apprendenti L2/LS perché meno inibiti nella forma grazie al mezzo e invogliati a rispondere in tempo quasi sincrono all'*input* lanciato dal docente in formazione. Vi è quindi una forte correlazione testuale tra l'*input* e le risposte. Dal corpus emerge inoltre omogeneità tra i testi.

I tratti linguistici principali emersi riconducono a una scrittura fortemente condizionata dall'oralità, riconducibile all'italiano dell'uso medio, ma non del tutto coincidente a un *e-taliano* dell'uso immediato (Antonelli 2018: 14). Sorprende che siano pressoché assenti i giovanilismi (un solo caso di *salutoni!!!*) e gli anglicismi, questi ultimi così marcatamente presenti in diafasia sia in testi scritti e orali, anche scientifici, e nel parlato colloquiale. Inoltre, la punteggiatura, pur essendo adattata al mezzo e riproduca l'oralità nei saluti (*ciao!*), è circoscritta al punto fermo, al punto di domanda e al punto esclamativo ed è impiegata nella sintassi, di norma, correttamente. Si nota inoltre la volontà, specialmente in apprendenti L2/LS, di elevare il livello stilistico, anche rispettando l'ordine basilico dei costituenti, e cercando di non incorrere in importanti errori morfosintattici, come dimostra la richiesta di correzione relativa alla clausola ipotetica.

I testi analizzati, quindi, per quanto digitati e appartenenti alla messaggistica istantanea, subiscono il condizionamento della comunità e di quanto appreso nel percorso formativo. Infatti, i corsisti si misurano con la scrittura durante tutto l'arco di formazione: nella stesura delle verifiche e nella relazione finale, valutate, e nelle chat di gruppo, non valutate. All'interno di questa specifica comunità *on line*, il fine della scrittura in WhatsApp – riflettere sull'argomento proposto dal tutor e sulla lingua obiettivo – fa superare la segmentazione e la frammentarietà dei testi e li ancora a un atteggiamento più conservativo<sup>7</sup>. E ciò conferma, una volta di più, che le ragioni di un italiano scritto incerto e precario, così diffuso soprattutto nei nativi digitali, vanno ricercate altrove e non – o quanto meno solo in minima parte – nell'italiano digitato e nell'*e-taliano* (Lubello 2017: 143 e Palermo 2017: 26).

Tutte le tipologie di testi scritti dagli apprendenti, pur assai diversi per scopo, allenano alla pratica della scrittura, e per questo a scuola, all'università e nei percorsi di formazione sarebbe opportuno, come sostiene Palermo, tenere separati l'ambito della scrittura tradizionale da quello digitale (Palermo 2017: 26). Tuttavia, in un corso di apprendenti adulti, favorire la scrittura in WhatsApp all'interno dei gruppi, tanto più se composti da docenti in formazione e apprendenti stranieri, è utilissimo per stimolare la produzione scritta e riflettere sulla lingua obiettivo. Chi scrive ritie-

<sup>7</sup> Prada si è soffermato sul fatto che nonostante si riscontri una rilevabile diffusione di una certa disinvoltura nei comportamenti linguistici e comunicativi della Rete, gli atteggiamenti disinibiti non sono universali: alcuni, infatti, scrivono con proprietà e correttezza sintattica stilistica anche quando digitano messaggi istantanei o nei forum o nei social media (Prada 2017: 149).

ne che talvolta i docenti in formazione dovrebbero porre ancora maggiore attenzione alla forma morfosintattica e testuale dei loro messaggi, perché una scrittura meno governata da parte del docente in formazione abbatte le barriere di disparità verso gli apprendenti e stimola le risposte e il loro *output*, ma non favorisce un controllo della scrittura in ambiti, seppure meno formali e tradizionali, comunque professionali.

### *Bibliografia*

- Andújar, Alberto. 2022. "Analysing WhatsApp and Instagram as Blended Learning Tools." *Research Anthology on Applying Social Networking Strategies to Classrooms and Libraries*: 307-321. DOI: 10.4018/978-1-7998-1097-1.ch015.
- Antonelli, Giuseppe. 2012. "Si parla italiano: si scrive e-taliano?". In Piero A. Di Pretorio e Rita Unfer Lukoschik (a cura di). *Lingua e letteratura italiana 150 anni dopo l'Unità*. München, Martin Meidenbauer, pp. 83-91.
- Antonelli, Giuseppe. 2014. "L'e-taliano: una nuova realtà tra le varietà linguistiche italiane?". In Enrico Garavelli e Elina Suomela-Harma (a cura di). *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano*. Firenze: Cesati, pp. 537-556.
- Antonelli, Giuseppe. 2018. "L'e-taliano tra storia e leggende". In Sergio Lubello (a cura di). *L'e-taliano. Scrittori e scritture nell'era digitale*, Firenze: Cesati, pp. 11-28.
- Bauman, Zygmunt. 2003, 2006. *Amore liquido*. Roma/Bari: Laterza.
- Berruto, Gaetano. 1987. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica (II ed. Roma: Carocci, 2012).
- Bouhnik, Dan e Mor Deshen. 2014. "WhatsApp Goes to School: Mobile Instant Messaging Between Teachers and Students". In *Journal of Information Technology Education Research* 13: 217-231.
- Byram, Michael e Michael Fleming. 1998. *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castrillo, Maria Dolores, Elena Martín-Monje, Elena Bárcena. 2014. "Mobile-Based Chatting for meaning negotiation in foreign language Learning". In *10th International Conference of Mobile Learning: Proceeding*, pp. 49-58.
- Cesaroni, Fabio M. 2022. "Per uno studio del contatto tra scritto e parlato nei testi di messaggistica istantanea: analisi di un corpus". In *Lingue e Culture dei Media*, 6 (1): 68-102.
- Cognini, Edith. 2016. "Raccontarsi in italiano L2: percorsi autonarrativi nella formazione delle donne migranti". In Anfosso Gianpaolo, Giuseppe Polimeni e Eleonora Salvadori (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, pp. 116-138.
- Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume With New Descriptors*. (2020). Downloaded on the 20 the December 2022 from <<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>>.
- Cummins, Jim e Merrill Swain. 1985. "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". In S.M. Gass e C.

- G. Madden, C.G. (a cura di). *Input in second language acquisition*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 235-253.
- Demetrio, Duccio. 2003. *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma: Laterza.
- Ferroni, Roberta. 2022a. "Sfide e strategie per costruire le competenze professionali di docenti in formazione d'italiano L2/LS in modalità a distanza". In *Lend – Lingua e Nuova Didattica* 1: 61-71.
- Ferroni, Roberta. 2022b. "L'approccio autobiografico nell'educazione di immigrati d'italiano L2: esempi di coinvolgimento emotivo in ambienti istruttivi sincroni on line". In *Italiano LinguaDue* 2 14 (2), 1-23.
- Ferroni, Roberta. 2023. "Affective and inclusive language learning through WhatsApp: a case study on trainee teachers and Italian L2 learners in a multilingual and multicultural background". In *Trabalhos em Linguística Aplicada* 62 (1): 104-120.
- Fioravanti, Irene e Francesca Malagnini. 2023. "Il verbo tra lessico e testo: analisi di produzioni scritte di apprendenti di italiano L2". In *Italiano LinguaDue* 15 (2): 210-238.
- Fiorentino, Giuliana. 2011. "Scrittura liquida e grammatica essenziale". In Ugo, Cardinale (a cura di). *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità*. Bologna: Il Mulino.
- Fischer, Y. 2013. *The Facebook is dead-long live WhatsApp*. De Marker.
- Komito, Lee. 1998. "The Net as a Foraging Society: Flexible Communities". In *The Information Society* 14 (2): 97-106. DOI: 10.1080/019722498128908.
- La Hanisi, Ajid, Reni Risdiany, Yunita Dwi Utami e Dwi Sulisworo. 2018. "The use of WhatsApp in collaborative learning to improve English teaching and learning process". In *International Journal of Research Studies in Educational Technology* 7 (1): 29-35. DOI:10.5861/ijrset.2018.3004.
- Lubello, Sergio. 2017. "Lo scritto *factotum* dei native digitali (e non solo)". In *Lingue e culture dei media*, V. 1, nr. 1, pp. 143-146.
- Sergio Lubello (a cura di). 2018. *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Firenze: Cesati.
- Mackay, Jessica, Maria Andria, Elsa Tragant e Àngels Pinyana. 2021. "WhatsApp as part of an EFL programme: Participation and interaction". In *ELT Journal* 75 (4), pp. 418-431. DOI: 10.1093/elt/ccab019.
- Malagnini, Francesca e Fioravanti Irene, 2022a. "Connettivi e unità fraseologiche in italiano L2: un'indagine parallela". In *Forum Italicum* 56 (1): 138-194.
- Malagnini, Francesca e Fioravanti Irene. 2022b. "Tra testo, lessico e morfosintassi: analisi descrittiva di testi di testi di italiano L2". In *Cuadernos de Filología Italiana* 29: 181-204.
- David, Nunan e Jack C. Richards. 2015. *Language learning beyond the classroom*. London: Routledge.
- Nuraeni, Cicih e Lia Nurmalia. 2020. "Utilizing WhatsApp Application in English Language Learning Classroom". In *Metathesis: Journal of English Language, Literature, and Teaching* 4 (1): 89-94. DOI: 10.31002/metathesis.v4i1.2289.
- Palermo, Massimo. 2017. *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*. Roma: Carocci.
- Pistolessi, Elena. 2014. "Scritture digitali". In Antonelli, Giuseppe, Matteo Motolese e Lorenzo Tomasin (a cura di). Vol. III. *Italiano dell'uso*. Roma: Carocci, pp. 349-375.

- Pistolesi, Elena. 2018. "L'italiano in rete: usi, varietà e proposte di analisi". In *AggiornaMenti* 13: 17-26.
- Pistolesi, Elena. 2018a. "Storia, lingua e varietà della Comunicazione Mediata dal Computer". In Patota e F. Rossi (a cura di). *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano*. Firenze: Accademia della Crusca-goWare: 16-34.
- Prada, Massimo. 2017. "La marea delle scritture nuove (ma non è ancora diluvio)". In *Lingue e culture dei media* 1 (1): 147-154.
- Sabatini, Francesco. 2012. "L'«italiano dell'uso medio»: una realtà tra le varietà linguistiche". In *L'italiano nel mondo moderno. Grammatica e testi*, vol. II, Napoli: Liguori, pp. 3-36, pubblicato Günter Holtus e Edgar Radtke (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen, Narr, 1985, pp. 154-184.
- Schön, Donald, A. 1987. *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey-Bass.
- Telve, Stefano. 2018. "Risorse digitali e insegnamento dell'italiano". In Sergio Lubello (a cura di). *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Firenze: Cesati, pp. 33-61.
- Tragant Elsa, Àngels Pinyana, Jessica Mackay e Maria Andria. 2021. "Extending language learning beyond the EFL classroom through WhatsApp". In *Computer Assisted Language Learning*: 1-29. DOI: 10.1080/09588221.2020.1854310.