

PARLATO ACCADEMICO E GENERAL EXTENDERS: UNO STUDIO SUL CONTESTO DELLE LEZIONI UNIVERSITARIE

Alice Peconi

UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI PERUGIA

alice.peconi@unistrapg.it

Riassunto

Il contributo si propone di indagare l'uso dei general extenders all'interno di un corpus di lezioni universitarie in italiano. Con il termine general extenders facciamo riferimento a una classe di espressioni la cui "funzione primaria è l'estensione del riferimento del sintagma nominale o verbale che li precede, con la conseguente creazione di una categoria rilevante nel contesto dato" (Fiorentini 2018). A livello formale, comprende sia formule composte da un'unica forma lessicale sia sintagmi più ampi. Per le caratteristiche che mostrano a livello formale e semantico, le espressioni di questa classe possono essere considerate parte di quella serie di usi che si situano all'interno del continuum tra lessico e sintassi. Essi svolgono un ruolo fondamentale nei processi di costruzione online e negoziazione del significato. Inoltre, possono essere impiegati dai parlanti per la realizzazione di strategie quali la vaghezza o la mitigazione di un enunciato. La maggioranza degli studi sui general extenders nel parlato italiano sono stati condotti principalmente su produzioni di tipo informale. Il loro uso, come accade per altri elementi inerenti soprattutto alla dimensione discorsiva e pragmatica della lingua, è altamente sensibile a variazioni di contesto e sociolinguistiche. Il corpus su cui si baserà l'indagine è composto da lezioni universitarie in italiano tenute in Italia e lezioni universitarie in italiano all'estero. L'obiettivo è quello di offrire una panoramica sull'uso dei general extenders in questo ambito del discorso accademico, proponendo un confronto con i contesti di parlato informale già trattati nella letteratura scientifica, e di mettere in luce eventuali differenze tra i due diversi contesti di lezioni presenti nel corpus.

Parole chiave:

Discorso accademico; lezione universitaria; general extenders; strategie pragmatiche

Abstract

This paper aims to investigate the use of general extenders within a corpus of university lectures in Italian. The term general extenders refers to a class of expressions whose “primary function is the extension of the reference of the preceding nominal or verbal phrase, resulting in the creation of a relevant category in the given context” (Fiorentini 2018). Formally, they include both single lexical forms and broader phrases. Due to their formal and semantic features, expressions of this class can be considered part of a series of uses that lie on the continuum between lexicon and syntax. They play a fundamental role in the online construction and negotiation of meaning. Moreover, speakers may use them as strategies for vagueness or mitigation of an utterance. Most studies on general extenders in spoken Italian have been conducted mainly on informal speech productions. Their use, like other elements related especially to the discursive and pragmatic dimension of language, is highly sensitive to contextual and sociolinguistic variation. The corpus used for this study consists of university lectures in Italian held in Italy and university lectures in Italian abroad. The goal is to provide an overview of the use of general extenders in this area of academic discourse, proposing a comparison with informal spoken contexts already addressed in the scientific literature, and to highlight any differences between the two different lecture contexts present in the corpus.

Keywords:

Academic discourse; university lectures; general extenders; pragmatic strategies

1. La lezione universitaria

La lezione universitaria è, nel contesto accademico italiano, tra le tipologie di comunicazione parlata più frequente in cui sono coinvolti gli studenti universitari (Fiorenza 2024, Celentin 2013). Essa è un momento centrale nel percorso di studio degli studenti universitari, non solo per quanto riguarda la trasmissione e l'apprendimento delle conoscenze disciplinari ma anche come luogo di socializzazione all'interno del discorso accademico (Duff 2010). Nonostante tale centralità, la lezione è stata relativamente poco indagata nella letteratura sul discorso accademico (Bamford 2005; Biber 2006). In Italia, alcune ricerche recenti (Fiorenza 2024) stanno rianimando la discussione su questo fondamentale evento comunicativo, rispondendo a un'esigenza già segnalata dai primi studi sull'argomento (Ciliberti & Anderson 1999), secondo cui “pur essendo la forma didattica più frequente nelle nostre università – almeno in ambito umanistico – le descrizioni della lezione universitaria italiana sono molto scarse, se non nulle” (Zorzi, 1999: 66). Già alla fine degli anni Novanta, diversi studi avevano evidenziato peculiarità testuali e linguistiche della lezione, mostrando come alcuni tratti possano facilitare o meno la ricezione e la comprensione dell'input linguistico da parte degli studenti. Una delle maggiori difficoltà

che incontrano gli studenti, e in particolare gli studenti con una L1 diversa da quella utilizzata durante la lezione, è riuscire a sostenere un ascolto attivo per lunghi segmenti di parlato, senza poter ricorrere alle strategie di negoziazione del significato tipiche della conversazione. In questo contesto, il docente supporta gli studenti attraverso strategie di semplificazione che coinvolgono diversi livelli della lingua, rendendo forma e contenuti più chiari e accessibili (Fiorenza 2024). Modula, ad esempio, la velocità dell'eloquio e le pause in base ai blocchi informativi, utilizza sequenze domanda/risposta come strategie di focalizzazione (Bamford 2005), riformula e parafrasa i contenuti più complessi, organizza il testo con connettivi e commenti metatestuali per guidare gli studenti nella comprensione delle diverse sequenze del discorso (Desideri 2011). Questo intervento costante del docente sul proprio parlato, finalizzato a rendere il contenuto più accessibile agli studenti, e il suo rivolgersi a loro tramite domande, mettono in evidenza la dimensione dialogica della lezione universitaria. Fiorenza (2024) sottolinea una duplice tendenza nella lezione universitaria: da una parte, la necessità di trasmettere contenuti specialistici in modo chiaro e con messaggi terminologicamente precisi (Nuzzo & Grassi 2016); dall'altra, la frammentarietà del testo, inevitabile in produzioni in cui il parlante deve sostenere lunghi turni di parlato, accompagnata da “una dose inevitabile di vaghezza, che caratterizza qualsiasi produzione orale almeno in parte spontanea” (Fiorenza, 2024: 451).

2. General extenders

Considerando l'uso della lingua come “process of making meaning and shaping knowledge and experience through language” (Swain 2006: 98), che, in linea con una visione dialogica della lingua, pone l'accento sulle risorse che i parlanti utilizzano nella co-costruzione del significato, riteniamo rilevante cercare di osservare come questo processo si realizzi in contesto universitario. Le lezioni universitarie si caratterizzano per un'asimmetria tra docente e studenti, evidente sia nella diversa distribuzione dei turni di parola, sia nel processo unidirezionale di trasmissione dei contenuti, che procede dal docente verso gli studenti. Tenendo conto di ciò, pensiamo sia importante comprendere in che modo il docente utilizza la lingua per guidare la lezione, facilitare la comprensione degli studenti e supportare la costruzione del significato, tenendo conto dell'asimmetria di conoscenze e della natura unidirezionale della trasmissione dei contenuti. L'uso linguistico, in questo contesto, ha infatti la funzione di supportare gli studenti nella comprensione dei contenuti veicolati e nella costruzione di nuove categorie concettuali. In questo senso, i *general extenders* (d'ora in poi GE), la cui funzione primaria consiste proprio nell'“estensione del riferimento del sintagma nominale o verbale che li precede, con la conseguente creazione di una categoria rilevante nel contesto dato” (Fiorentini 2018), rappresentano uno strumento particolarmente significativo. In Overstreet e Yule (2021: 2) viene sottolineata la connessione tra il nome di questi elementi in rapporto alla loro forma e funzione: “These expressions are described as “general” because they are nonspecific in reference and “extenders” because they extend utterances that are otherwise grammatically complete”

Essi sono frequentemente collocati di seguito a strutture a lista, ossia strutture formate dalla concatenazione sintagmatica di due o più unità dello stesso tipo, potenzialmente collegate paradigmaticamente, che occupano uno stesso slot all'interno della costruzione più ampia di cui fanno parte (Masini et al. 2018), e segnalano all'ascoltatore la non-esaustività della lista stessa. Proprio poiché agiscono sull'estensione del riferimento dei sintagmi che li precedono, i GE agiscono spesso come attivatori di categorizzazione, richiedendo a chi ascolta di individuare una proprietà P soggiacente all'item o ai diversi item, dalla quale è possibile astrarre una categoria sovraordinata. In questo senso i GE richiedono la cooperazione attiva di chi ascolta per la negoziazione del significato che il parlante sta cercando di veicolare (Fiorentini 2018, Fiorenza 2024). La distinzione principale per l'inglese per quanto riguarda la struttura formale di questi elementi può essere ritenuta valida anche per l'italiano: "There are two distinct types: those beginning with *and* are described as adjunctive general extenders and basically signal that "there is more" (that could be said) and those beginning with *or* are disjunctive general extenders that signal that "there are other possibilities" (that could be mentioned)" (Overstreet, Yule, 2021: 1). Esistono GE molto frequenti e lessicalizzati, come *eccetera* o *e cose così*, mentre altri sono il risultato di creazioni effettuate *online* dai parlanti, come *e cosette del genere* (Fiorentini 2018). I primi possono essere considerati parte del repertorio fraseologico dei parlanti poiché si realizzano frequentemente in espressioni fisse composte da più elementi (*e così via*, *cose del genere*), ma anche per l'idiomaticità e il potenziale pragmatico-discorsivo che le caratterizza (Fiorentini 2018). L'uso dei GE è stato prevalentemente studiato in forme di parlato colloquiale (Fiorentini 2018), all'interno del quale svolgono una molteplicità di funzioni, referenziali, testuali-discorsive e pragmatiche. Come altri elementi che possono essere considerati interni al dominio della pragmatica, l'uso dei GE è fortemente sensibile a variazione di contesto e sociolinguistiche. In questo senso non solo la loro frequenza e distribuzione è determinata spesso dal contesto sociolinguistico in cui vengono utilizzati, ma anche le funzioni che possono assumere variano notevolmente a seconda del tipo di situazione comunicativa. In questo senso, ad esempio, in diversi contributi si mette in evidenza come possano assumere funzioni molto simili a quelle dei segnali discorsivi, agendo quindi sulla dimensione discorsiva, interazionale e (inter) soggettiva della comunicazione. Come altri elementi le cui funzioni sono prevalentemente pragmatiche e discorsive, sono usati a volte dai parlanti per gestire la dimensione della cortesia nelle interazioni. Infatti, se essi possono essere utilizzati strategicamente dai parlanti per essere vaghi a livello referenziale, spesso la funzione della vaghezza viene utilizzata per questioni legate al mantenimento della faccia e in generale alla gestione della dimensione relazionale della comunicazione (Overstreet, Yule 2021, Fiorentini 2018, Voghera 2017).

Abbiamo fornito questa breve panoramica poiché molti di questi fattori risultano rilevanti nell'analisi che presentiamo di seguito, volta a mostrare gli usi dei GE *eccetera* e *e così via* in un piccolo campione di lezioni registrate in due diversi contesti universitari. Il corpus è costituito da otto ore di lezione: quattro ore registrate all'Università per Stranieri di Perugia e quattro all'Università di Varsavia. Le otto ore coprono

quattro diverse discipline; per garantire un confronto equilibrato, sono state selezionate due discipline in ambito umanistico-filologico e due discipline in ambito economico-giuridico. Vale la pena notare immediatamente come nel campione utilizzato per l'indagine non appaiano alcuni dei GE più tipici del parlato informale. Utilizzando come confronto Fiorentini (2018), nel quale vengono elencati i GE più frequenti nel corpus di italiano parlato LIP, notiamo come nel campione utilizzato non compaiano molte delle sequenze che invece presentano frequenze molto alte nel LIP, come le formazioni che utilizzano come base il sostantivo *cosa*, come in *e cose così* e *cose del genere*, le quali sono nel LIP le più frequenti dopo *eccetera*. Se ciò ovviamente può anche essere dovuto alle ridotte dimensioni del corpus qui utilizzato, possiamo anche, però, ipotizzare che questa differenza sia da ricondurre a differenze di registro. La lezione universitaria, infatti, per quanto possa mostrare usi e caratteristiche del parlato informale (Berretta 1984, Zorzi 1999, Fiorenza 2024), è comunque da considerarsi una forma di parlato sorvegliato e in contesto istituzionale. In questo senso, ad esempio, alcuni usi, come i sostantivi generici e connotati a livello sociolinguistico come 'cosa/cose', sono generalmente evitati. Queste evidenze sono in linea con quanto riscontrato, ad esempio, da Pecorari (2022), il quale analizza l'uso dei GE nello scritto contemporaneo e nota come la variazione di registro tra parlato e scritto ne influenzi l'uso. A questo proposito, Pecorari (2022) afferma che, rispetto al repertorio riscontrato per i GE negli usi parlati "nello scritto (neo)standard il repertorio risulta molto più povero: si osservi, ad esempio, la totale assenza di GE costruiti attorno al nome generale *cosa*, che invece nel parlato è la seconda forma in ordine di frequenza dopo *eccetera*" (Pecorari 2022, 320). Di seguito forniremo una descrizione delle frequenze e funzioni che sono state individuate nel corpus rispetto agli usi dei GE *eccetera* e *così via*.

2.1 *eccetera*

L'uso del GE *eccetera*, nelle sue diverse varianti, è stato studiato in diversi contesti e generi testuali. La forma *eccetera*, risultante dall'univerbazione della locuzione latina ET CĒTĒRA 'e tutte le altre cose', 'e le rimanenti cose' (Fiorentini 2018, Fiorentini, Magni 2020), è attestata in italiano a partire dal XIV secolo (Fiorentini 2018, Fiorentini, Magni 2020). Rifacendoci ai dati mostrati in Fiorentini (2018), esso rappresenta il GE più frequente all'interno del corpus di parlato LIP (*Lessico dell'Italiano Parlato*), il quale comprende un insieme di testi per un totale di 500.000 parole suddivisi in 5 principali tipologie testuali differenti per situazione comunicativa e variazione diafasica. Stando sempre ai dati riportati dall'autrice, la distribuzione del GE *eccetera* non presenta particolari o significative variazioni all'interno delle differenti tipologie testuali. Esso è anche il GE più frequente nel corpus di italiano contemporaneo scritto consultato da Pecorari (2022), in cui compare però prevalentemente nelle sue varianti abbreviate. In entrambi i casi esso si presenta sia in forma singola che reduplicata. In Fiorentini (2018) vengono individuate quattro funzioni principali di *eccetera*, etichettate come: (i) completamento, (ii) completamento con astrazione, (iii) alternative con astrazione e

(iv) astrazione. Riportiamo di seguito la tabella presente in Fiorentini (2018) all'interno della quale sono presentate le funzioni individuate con le rispettive distribuzioni.

Compl	Compl + Astr	Alter + Astr	Astr	TOTALE
7 (3,7%)	96 (50,3%)	32 (16,7%)	56 (29,3%)	191 (100%)

Tabella 1 Distribuzione delle funzioni di eccetera nel LIP (Fiorentini 2018)

Queste funzioni, che si aggiungono ad altre individuate in letteratura, come quelle di vaghezza o di reticenza (Fiorentini 2018, Pecorari 2022, Fiorenza 2024), ci sembrano particolarmente significative perché specificano l’uso del GE oltre la sua funzione basilare di estensione della referenza. Le citiamo poiché risultano rilevanti anche in relazione alle funzioni osservate nel nostro campione. Non sempre, infatti, l’uso di *eccetera* richiede al parlante di costruire una categoria più astratta rispetto ai membri affinché la comunicazione possa aver luogo. Ciò avviene nei casi in cui *eccetera* ha la funzione di attivare un completamento ma non necessariamente un’ulteriore categorizzazione, ad esempio nei casi in cui il parlante utilizza questo GE per fare riferimento a un testo conosciuto da entrambi i parlanti o a una citazione presente nel contesto dell’interazione. In altri casi, invece, l’astrazione è richiesta, pur senza che vi siano realmente ulteriori elementi potenziali da attivare. Non è necessario, quindi, che i parlanti abbiano in mente tutti i possibili membri della categoria affinché questa venga costruita. In queste situazioni, la costruzione della categoria può partire anche da un singolo elemento, cui segue il GE, ed è strettamente dipendente dalle conoscenze condivise dai parlanti e dal contesto di interazione. Nel caso più tipico invece il GE agisce nel processo di costruzione una categoria la cui comprensione avviene attraverso la possibilità di rintracciare altri membri a questa ascrivibili. Questo stesso processo può passare anche attraverso un processo di astrazione tramite la selezione tra più alternative, che di solito non sono tra loro esclusive. In questi casi il GE tendenzialmente si presenta preceduto dalla particella disgiuntiva *o* così come anche i membri di lista qualora siano presenti. Ulteriore aspetto che ci interessa notare, poiché rilevante anche per la nostra analisi, sono i casi in cui il GE *eccetera* viene utilizzato non tanto con la funzione di comunicare al parlante una categoria specifica o un riferimento ad un testo preciso, ma al contrario come strategia per essere vaghi. Se la vaghezza rappresenta una caratteristica generale dei testi parlati, dovuta spesso all’impossibilità di pianificare il testo, soprattutto nel parlato conversazionale, essa può anche essere utilizzata intenzionalmente dai parlanti per varie ragioni. Un parlante può decidere di essere vago perché non possiede abbastanza informazioni rispetto ad un argomento, oppure perché non vuole esprimere apertamente la propria opinione, per ragioni riguardanti il mantenimento della coesione sociale. Nel primo caso Voghera (2017) parla di vaghezza a livello informativo mentre, nel secondo, di vaghezza relazionale. La vaghezza dovuta, invece, a vincoli di programmazione è definita, sempre da Voghera (2017), come vaghezza discorsiva.

La lezione universitaria, pur potendo essere considerata come un testo, almeno in parte, precedentemente preparato dal docente, include solitamente momenti di improvvisazione dovuti alle contingenze del contesto, agli interventi degli studenti o ai normali cambi di direzione e aggiunte che il docente ritiene opportuno fare. È stato infatti osservato come la testualità delle lezioni universitarie manifesti numerose caratteristiche tipiche del parlato informale, quali false partenze, mutamenti nella pianificazione sintattica, esitazioni, concordanze “a senso”, riprese anaforiche irregolari, incisi che si trasformano in digressioni e interrompono il filo del discorso (Berretta 1984).

Fiorenza (2024), che analizza un corpus di lezioni universitarie e l’uso del segnale discorsivo eccetera, osserva come esso venga spesso impiegato dagli insegnanti come dispositivo di approssimazione, collocandosi frequentemente alla fine di costruzioni a lista. Fiorenza (2024) mostra come l’approssimazione sia una necessità comunicativa dei docenti che non compromette necessariamente la chiarezza dei contenuti “bensì la supporta, perché fa da sostegno al ragionamento graduale finalizzato alla spiegazione dei contenuti, tipico della lezione accademica” (Fiorenza 2024, 463). Tenendo come punto di riferimento principale la suddivisione presentata da Fiorentini (2018) e illustrata nella Tabella 1, riportiamo di seguito i dati relativi alla frequenza delle occorrenze di eccetera nel nostro corpus, evidenziando poi le principali funzioni rintracciate per questo GE.

<i>eccetera</i> : 26 tot.	Lezioni registrate in Italia		Lezioni registrate all'estero
Filologia della letteratura italiana	3	Storia della lingua italiana	2
Diritto e made in Italy	1	Cultura e politica italiana	20

Tabella 2 Frequenza del GE eccetera

Notiamo subito come solo in una lezione il GE occorra un numero significativamente superiore di volte, mentre nelle altre testi si mantiene su occorrenze molto basse. Anticipiamo inoltre che gli usi del GE da parte dei docenti sono prevalentemente legati a funzioni di astrazione o completamento, fatta eccezione per la lezione in cui il numero di occorrenze risulta particolarmente elevato. Tale differenza di frequenza è principalmente motivata, ci sembra, dagli usi discorsivi che il docente fa del GE. Si è detto che sia la frequenza dei GE sia le funzioni che assumono nel discorso sono altamente sensibili a variazioni di contesto e sociolinguistiche. In alcune forme di parlato, specie quello informale e conversazionale, essi assumono spesso funzioni simili a quelle dei segnali discorsivi, funzionando come dispositivi per l’alternanza dei turni di parola, per la gestione della dimensione dell’(inter)soggettività e del topic.

Procediamo dalle funzioni più tipiche del GE *eccetera* e vediamo gli usi in cui ha funzione di completamento e categorizzazione/astrazione.

(1) *come si chiama questa rima? vedete che le rime di cui abbiamo parlato finora, ABCBAC eccetera, sono tutte rime che riguardano la fine del verso, cioè rimano tra di loro le parole alla fine del verso. Siete d'accordo? Questa come si chiama? Si chiama rima interna perché viene fatta rimare una parola alla fine del verso con una parola che si trova all'interno del verso seguente*

Questo è uno dei casi in cui si può parlare di completamento e astrazione. Il docente invita gli studenti a porre attenzione a un tipo di rima, la rima interna, confrontandola con un'altra tipologia di rima con cui gli studenti dovrebbero avere familiarità, poiché, come si evince dal testo riportato, essa fa parte del bagaglio concettuale già acquisito fino a quel momento durante il corso. Il docente utilizza quindi il GE *eccetera* per non dover elencare tutti i tipi di rime a fine verso trattati fino a quel momento, citando solo uno schema come esempio. In questo contesto, il *common ground* risulta fondamentale e condiziona l'efficacia della comunicazione: se le rime a fine verso fossero state menzionate solo vagamente nelle lezioni precedenti, il docente non avrebbe potuto farvi riferimento in questo modo, ma avrebbe dovuto probabilmente essere più esplicito. In questo caso, l'uso del GE è funzionale a evitare di fornire informazioni non necessarie, elencando tutte le tipologie di rime. L'uso strategico dei GE è volto anche come strategia per la gestione delle massime conversazionali che regolano la comunicazione. In questo caso la massima di quantità viene rispettata adeguando l'enunciato alla norma "non dare un contributo più informativo di quanto richiesto", rispettando allo stesso tempo la massima di modo, che 'impone' al parlante di essere chiaro e non ambiguo (Grice 1975, Desideri 2011). L'esemplificazione è un momento fondamentale della lezione universitaria e media l'articolazione del *dato* e del *nuovo*. È fondamentale che il docente gestisca questa tensione tra conoscenze date e conoscenze nuove, tenendo conto, inoltre, non solo degli argomenti già affrontati a lezione e quindi considerati come presupposti, ma anche del bagaglio conoscitivo e nozionale che gli studenti hanno acquisito nel loro percorso di istruzione. Laddove tale conoscenza condivisa venga a mancare, il docente fornisce i contenuti ritenuti funzionali al proseguimento della trattazione. Anche in questi casi, i GE possono svolgere un ruolo significativo come strumenti per costruire il *common ground* e supportare gli studenti nella comprensione dell'esposizione:

(2) Vi faccio una domanda. Secondo voi Petrarca può aver avuto in mente qualche precedente, qualche modello nel decidere di chiudere la sua raccolta di rime proprio con una canzone alla Vergine Maria?## Per quello che voi sapete che avete sentito dire studiando la letteratura italiana delle origini. Mi. Niente un precedente che. Petrarca potrebbe aver Conosciuto e quindi tenuto presente. [...] L'avete mai letto l'ultimo canto della commedia di Dante? l'avete mai studiato a scuola, in altri

esami? Qualcuno di voi lo ha letto? Allora nell'ultimo canto del paradiso e quindi del poema Dante è arrivato nell'empireo, quindi è al di sopra dei 9 cieli fisici che ruotano intorno alla terra, si trova nel cielo di luce intellettuale, dove si trova Dio e dove i beati contemplano Dio e. C'è un personaggio, San Bernardo, che rivolge una preghiera alla Vergine Maria perché la Vergine Maria permetta a Dante la visione di Dio. Quindi, prima che Dante possa sprofondare nella conoscenza del divino come ultimo atto del viaggio nell'Aldilà, c'è la preghiera alla Vergine, una preghiera molto curata, retoricamente curata, quella che inizia vergine madre, figlia del tuo figlio. Bene. Umile, saggia più che creatura, termine fisso ed eterno Consiglio, **eccetera**.

Si è ritenuto opportuno riportare un segmento esteso di testo per facilitare la comprensione della funzione del GE. In questo tratto, il docente si rivolge agli studenti chiedendo se riescono a individuare il riferimento che Petrarca aveva nell'inserire una preghiera alla Vergine Maria in chiusura delle *Rime*. Fa riferimento a Dante e alla preghiera presente nella *Divina Commedia* a conclusione dell'ultimo canto. Il docente cerca quindi di aiutare gli studenti a recuperare questo riferimento, che tuttavia sembra mancare nel loro bagaglio concettuale o comunque non viene esplicitato. Perciò, il docente enuncia direttamente il riferimento che si presume gli studenti debbano ricordare e, coerentemente con le convenzioni retoriche del discorso accademico, che prevedono anche una certa "messa in mostra" della conoscenza (Desideri 2011), recita una parte della poesia, rendendo il contenuto più concreto per gli studenti che non ne erano a conoscenza.

Ovviamente recitare tutta la poesia sarebbe stato non solo complesso ma inefficace a livello comunicativo, poiché avrebbe distolto l'attenzione dall'argomento generale. Il docente, quindi, ne recita alcune parole e poi segnala tramite il GE *eccetera* che la poesia prosegue. In questo senso ci pare interessante segnalare quanto nota Pecorari (2022) rispetto ad alcuni usi del GE all'interno della scrittura accademica. Sottolinea infatti l'autore che, nella scrittura accademica, può essere individuata "una funzione pragmatica di carattere più interazionale, connessa alla costruzione dell'identità socio-comunicativa dello scrivente: attraverso il GE lo scrivente segnala di conoscere più di quanto è esplicitato nel testo (...) auto-identificandosi così come esperto in materia" (Pecorari 2022, 328). Per motivi di spazio non è possibile analizzare tutte le occorrenze di *eccetera*, ma le funzioni riscontrate ricadono prevalentemente negli usi di astrazione o di completamento più astrazione, in linea con quanto osservato da Fiorentini (2018). Ci interessa invece mettere in evidenza gli usi con una funzione prevalentemente pragmatica-discorsiva da parte di uno dei quattro docenti registrati. Come si nota, il numero di occorrenze in questa lezione aumenta considerevolmente, cresce inoltre anche la varietà delle realizzazioni formali del GE. Il docente, infatti, utilizza sia la forma canonica, sia la variante reduplicata *eccetera eccetera*. Nel parlato di questo

docente, le funzioni del GE agiscono principalmente sulla dimensione testuale-discorsiva e come strategia di cortesia.

In questo senso ci preme intanto sottolineare che ciò sembra essere correlato anche alla strutturazione di questa particolare lezione. L'argomento della lezione riguarda la situazione macro e micro economica dell'Italia. Il docente utilizza, a tal fine, alcune slide che riportano dati tratti da report ufficiali relativi a diversi ambiti della situazione economica nazionale. Alcuni dei punti trattati erano stati già stati illustrati nelle lezioni precedenti in maniera più o meno dettagliata. Il docente, quindi, utilizza questa lezione anche per ricapitolare alcune questioni già trattate e approfondirne altre. Questo motiva la schematicità della lezione, organizzata principalmente per punti. Tale organizzazione generale della lezione pensiamo possa spiegare alcuni degli usi testuali e discorsivi che il docente fa del GE *eccetera*, utilizzato spesso per la gestione del topic.

(3) Ok? allora abbiamo già letto, analizzato alcune no delle argomentazioni che sono qua e abbiamo hm siamo arrivati fino a qui, sì o no? Più o meno ok, quindi andiamo avanti con la struttura dell'industria ***eccetera eccetera eccetera***. Quindi a chi tocca?

(4) oppure potremmo fare soltanto le cose inventate da altri. E allora è logico che sono loro a guadagnare e noi no. OK? Quindi, ripeto, l'esperienza italiana a noi ci è molto utile, perché l'Italia sta facendo un'esperienza che noi faremo fra 10, 15 anni, ***eccetera eccetera***. E le lezioni dell'Italia degli anni 60, 70 sono il momento attuale della Polonia. OK, per cui è interessante e importante vedere come vanno le cose. OK, poi andiamo avanti

(5) ok, quindi capite perché è un problema? Quindi cosa dovrebbe fare l'Italia? Per sopravvivere? cambiare l'industria, cioè cambiare la natura dei prodotti, ok, renderli, ripeto, più originali ***eccetera***. Oppure tagliare i costi per avere questi prodotti a prezzi molto bassi. Chiaro, è un problema. E lo stesso problema l'abbiamo pure noi.

In (3) riportiamo un estratto dell'introduzione della lezione, mentre in (4) la lezione è già avviata e il docente discute, sempre facendo riferimento ad alcune delle dichiarazioni presenti nei report utilizzati, diversi aspetti dell'economia italiana. In questi casi, ci sembra che il GE assuma, oltre alle funzioni di base, anche funzioni discorsive. Vediamo che in (3) il docente chiede conferma agli studenti rispetto al punto in cui si erano lasciati la lezione precedente, e segnala l'argomento da cui riprenderà l'esposizione. In questo caso il GE viene ripetuto tre volte, e sembra funzionare come elemento discorsivo in quanto rimanda all'organizzazione concettuale e testuale della lezione. In questo caso, il GE non sembra agire sulla dimensione proposizionale, quanto piuttosto a livello testuale, riferendosi agli argomenti che verranno trattati durante la lezione. Anche nei due estratti successivi ci sembra che esso assuma funzioni testuali e discorsive. In (4) il docente fa notare alle studentesse come l'esperienza economica italiana possa

essere utile per formulare previsioni sulla situazione polacca. In questo caso, il GE, collocato a fine enunciato, non sembra agire principalmente sulla referenza, quanto piuttosto è usato per sottolineare il contrasto con il contenuto dell'enunciato successivo, in cui si evidenzia come la situazione attuale della Polonia possa, invece, essere paragonata a quella dell'Italia degli anni '60-'70. Anche in (5) la funzione ci sembra essere prevalentemente discorsiva, segnalando il passaggio ad un nuovo enunciato con un diverso contenuto semantico, segnalato anche dall'uso del connettivo 'oppure'. Ovviamente, anche nelle funzioni più testuali, i GE non perdono comunque la loro funzione primaria di estensione della referenza, ma sembrano comunque assumere delle nuove funzioni orientate alla segmentazione del discorso. In questo senso alcuni studi notano ad esempio come i GE sembrano funzionare come marcatori di punteggiatura nel parlato e agiscano sulla sua struttura ritmica (Overstreet, Yule 2021; Cheshire 2007). Si è detto che i GE assumono in alcuni contesti anche funzioni volte a gestire la dimensione (inter)soggettiva del discorso o dell'interazione. In queste funzioni i GE vengono utilizzati spesso come mitigatori o *face-saving devices*, ad esempio nei casi di vaghezza intenzionale e comunque legati alla dimensione della cortesia (Fiorentini 2018, Fiorenza 2024). In questi casi chi parla decide di essere vago non per mancanza di informazioni o per vincoli posti dalle condizioni di enunciazione, ma per considerazioni che riguardano la relazione con gli interlocutori. Sono quindi prevalentemente usi orientati sull'interlocutore, e sul mantenimento della faccia e della coesione sociale. Anche in questo caso ci sembra che il docente, il quale utilizza più volte il GE *eccetera* lo utilizzi anche con funzioni legate al principio della cortesia. Ci sembra importante sottolineare alcune condizioni contestuali che possono aver influito su questi usi. Durante lezione venivano infatti trattati alcuni aspetti critici dell'economia italiana e questo poteva essere percepito come un potenziale fattore di minaccia per l'equilibrio relazionale e il mantenimento della faccia. Le registrazioni sono state effettuate in presenza dell'autrice, la quale era presente in classe. Probabilmente, sia la consapevolezza di essere registrati sia la sua presenza rappresentavano fattori di possibile disturbo. In alcuni momenti, percepiti probabilmente come particolarmente critici dal docente, egli utilizza il GE *eccetera* come strategia di vaghezza, riducendo così l'impatto di un atto potenzialmente dannoso per la faccia. Di seguito riportiamo un esempio che ci sembra rappresentativo in questo senso.

(6) benissimo, no? Quindi gli attrezzi no, non sono forse di varia insomma importanza nella via di molti italiani no? OK, quindi non c'è questo, non ci sono questi sistemi, molti luoghi **eccetera eccetera**, la gente è poco pratica, talvolta non gli stand <> specie negli uffici pubblici **eccetera eccetera**. Ovviamente, come in tutto il mondo, questa cosa sta cambiando, no, però, si capisce che l'Italia non è in testa rispetto a tutto il resto del mondo. **Non so come dirlo, perché è un po' così.**

In (6) il docente legge e discute insieme alle studentesse una slide sullo sviluppo tecnologico italiano e probabilmente percepisce che il contenuto di quanto sta dicendo potrebbe

rappresentare un atto potenzialmente minaccioso per la faccia. In questo caso ci pare che il GE *eccetera* sia utilizzato come strategia per essere vaghi sul piano referenziale e come tentativo di gestire la dimensione prettamente sociale della comunicazione. La difficoltà che sperimenta il docente diventa ancora più evidente nell'enunciato finale, in cui la dichiara esplicitamente. Segnaliamo infine alcuni usi del GE con funzione metatestuale, volti a negoziare il significato di termini. Questo è frequente nelle lezioni registrate all'estero con studenti di italiano LS, dove il GE *eccetera* segue talvolta una riformulazione della parola usata, come mostrato nel seguente esempio.

(7) Cosa vuol dire “esposto a”? Prodotto “esposto a qualcosa”? [...] Che uno che rischia di, che è facile da, ***eccetera eccetera***.

È quindi evidente come l'uso di *eccetera* possa assumere varie funzioni a seconda del tipo contesto comunicativo, del contenuto degli enunciati e dell'atteggiamento che ha il parlante verso ciò che sta dicendo e verso gli altri partecipanti all'evento comunicativo. Inoltre, come mettono in evidenza diversi contributi sui GE (Cheshire 2007, Overstreet, Yule 2021), la frequenza d'uso varia anche notevolmente da parlante a parlante: “some individuals used as many as 24 in a one-hour interview while others used only one or two” (Cheshire 2007: 163). Questa situazione è ben rappresentata nel nostro campione, sia per quanto riguarda la frequenza che le funzioni svolte.

2.2 E così via

Vedremo ora gli usi del GE *e così via* nello stesso corpus. Questo GE non è stato studiato in ambito italiano quanto il precedente. Alcune informazioni rilevanti provengono dalla ricerca di Fiorentini (2018) sui GE in italiano contemporaneo, già citata, nella quale viene riportata anche la frequenza del GE in questione: nel corpus LIP esso corrisponderebbe a 18 occorrenze, pari al 5,6% del totale. All'interno del nostro corpus di lezioni universitarie abbiamo trovato la seguente distribuzione:

<i>e così via</i> : 11 tot.	Lezioni registrate in Italia		Lezioni registrate all'estero
Filologia della letteratura italiana	4	Storia della lingua italiana	5
Diritto e made in Italy	1	Cultura e politica italiana	1

Tabella 3 Frequenze del GE *e così via*

Come si può osservare dalla Tabella 3, il numero di occorrenze è meno della metà rispetto a quello del GE *eccetera*. In particolare, emerge la differenza tra il numero di occorrenze del GE *eccetera* e *e così via* nella lezione di ‘Cultura e politica italiana’, a dimostrazione del fatto che esistono GE “preferiti” dai parlanti e comportamenti idiosincratici nel loro uso, caratteristica comune degli elementi discorsivi. Per quanto riguarda le funzioni, non abbiamo trovato, in questo caso, usi marcatamente di natura (inter)soggettiva e funzionali alla gestione della relazione e della dimensione della cortesia come invece si era visto per il GE *eccetera*. Pur agendo, in quanto GE, nell’estensione della referenza e, in alcuni casi, funzionando come *eccetera* e altri GE come trigger per astrazioni e categorizzazioni, ci sembra che questo GE venga impiegato anche in funzioni più specifiche. Ad esempio, sembra frequentemente essere utilizzato non tanto per creare categorizzazioni quanto per estendere delle sequenze:

(8) *questi tratti umbri e latini si mescolano# avete in un in un frammento non è che abbiamo un verso scritto in hmm una forma vicina più vicina al latino, un altro verso scritto in umbro hmm ma questi elementi, questi tratti si interpenetrano, quindi hm umbro, latino, tutte latino specialmente, ma spetialmente, specialmente umbro, lo, appunto, quel quel tratto appunto volgare diciamo hm volgare dappertutto, ma iorno, per esempio, per giorno è umbro, et è latino e così via e così via*

In questo estratto, la docente analizza con le studentesse il *Cantico delle Creature*, mostrando come forme latine e umbre coesistano all’interno del testo. Inizia fornendo alcuni esempi, elencando tratti presenti nel volgare e nel latino, come le forme umbre *lo* e *iorno* e la forma latina *et*.

Produce, quindi, una sequenza di esempi che cerca di mettere in evidenza questa alternanza e integrazione.

Un esempio simile lo troviamo nella seguente porzione di testo, nella lezione di filologia italiana:

(9) vorrei un attimo ritornare con voi ehm sulla disposizione dei versi. Vedete che questo che vi sto mostrando è il sonetto numero 1, quello di cui ieri abbiamo dato qualche veloce notizia, “voi che ascoltate il rime sparse il suono” dove si parla della vergogna del poeta del suo pentimento, vedete che anche se qui scrive il... il copista, ma sotto il controllo del dell’autore e l’autore fa lo stesso quando scrive hm lui... vedete che qui nella nella presentazione del sonetto, come poi accade per la stanza della canzone, Petrarca dispone una scrittura a due versi per riga, quindi il il... la rappresentazione che viene data del sonetto non è quella a cui il lettore è abituato hm perché dopo il primo verso, con uno spazio che indica la fine del verso, comincia nella stessa riga il secondo verso, quindi il terzo, il quarto e così via

In (9) il docente sta spiegando che nei manoscritti del *Canzoniere* i sonetti non venivano copiati come oggi un verso per riga, ma con due versi per riga, separati da uno spazio. Questa disposizione, usata anche da Petrarca stesso, modifica la rappresentazione visiva del testo e si ritrova pure nelle stanze delle canzoni. Il docente sta quindi cercando di descrivere la progressione nella scrittura dei versi. Anche in questo caso *così via* sembra essere utilizzato proprio per descrivere una sequenza, uno schema che segue una stessa logica. Proponiamo un ultimo esempio di questo tipo, preso allo stesso modo dalla lezione di Filologia:

(10) le rime che fanno parte dei *Rerum Vulgarum Fragmentia* sono ognuna individuata da un numero d'ordine, per cui noi normalmente citiamo, quando vogliamo citare un componimento del canzoniere, ad esempio, vogliamo citare il Sonetto Proemiale hmm noi nei scrivendo saggi, scrivendo una tesi hmm facendo una lezione, noi citiamo con il titolo abbreviato in sigla RVF *Rerum Vulgarium Fragmentia* e poi il numero d'ordine, uno in questo caso romano oppure in forma araba uno va bene? e **così** per tutte le seguenti rime dei Canzoniere. quante sono? Ne avete un'idea?

Notiamo intanto che in questo esempio abbiamo, invece che la forma *e così via*, la forma ridotta *e così*, attestata anche in Fiorentini (2018) come variante. Anche in questo caso, ci sembra, il GE è utilizzato per estendere una sequenza. Il docente spiega, infatti, che i componimenti del *Canzoniere* seguono una sequenza numerata, in cui ognuno ha un numero d'ordine progressivo, che costituisce lo schema di riferimento usato per citare. Mostra, quindi, il criterio che si deve seguire, ossia usando la sigla RVF seguita dal numero per identificare il componimento. Per segnalare che il criterio resta invariato, con la sola progressione numerica a cambiare da un componimento all'altro, utilizza il GE *e così*. Questo GE viene utilizzato anche, come si è detto, per attivare astrazioni; ci sembra tuttavia che questo uso sia particolarmente interessante e meriterebbe maggiore attenzione, per capire se si tratti effettivamente di una funzione in cui il GE *e così via* si è specializzato.

3. Conclusioni

In questo contributo abbiamo analizzato la frequenza e gli usi dei GE *eccetera* ed *e così via*. Abbiamo osservato come la distribuzione dei GE possa variare significativamente in base al parlante e a fattori contestuali. Oltre alle funzioni più comuni di categorizzazione e astrazione, per il GE *eccetera* sono stati evidenziati usi con funzione prevalentemente testuale-discorsiva e pragmatica. Il GE *e così via*, invece, sembra specializzarsi nell'estensione di sequenze, sottolineando l'applicazione ripetuta di un criterio. Inoltre, abbiamo rilevato che, più in generale, nel corpus non compaiono GE che risultano tra i più frequenti nel parlato conversazionale, ossia quelli derivati dal nome generico 'cosa/cose'. Questo fenomeno può essere spiegato in

relazione al contesto comunicativo formale delle lezioni universitarie e al parlato sorvegliato che le caratterizza.

Bibliografia

- Bamford, Julia (2005), Interactivity in Academic Lectures: The Role of Questions and Answers". *Dialogue within Discourse Communities: Metadiscursive Perspectives on Academic Genres*, edited by Julia Bamford and Marina Bondi, Berlin, Boston: Max Niemeyer Verlag, pp. 123-146. <https://doi.org/10.1515/9783110933222.123>
- Berretta, Monica (1984), "Connettivi testuali", in Coveri L. (a cura di), *Lingüística testuale*, Atti del XV Congresso internazionale della Società di Linguistica italiana, Bulzoni, Roma, pp. 237-253.
- Biber, Douglas (2006). *University Language: A Corpus-Based Study of Spoken and Written Registers*. John Benjamins.
- Celentin, Paola. (2013) "Italiano L2 a studenti Erasmus incoming: quali priorità?" *EL.LE*, vol. 2, n. 1.
- Cheshire, J. (2007). Discourse variation, grammaticalisation and stuff like that. *Journal of Sociolinguistics* 11: 155–93.
- Ciliberti Anna, Anderson Laurie (1999), *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, FrancoAngeli, Milano, pp. 64-83
- Desideri, Paola (2011). *Pragmatica, argomentazione e glottodidattica del discorso accademico*. In P. Desideri & G. Tessuto (a cura di), *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari* (pp. 43–72). Urbino: Quattroventi.
- Duff, Patricia A. "Language Socialization into Academic Discourse Communities." *Annual Review of Applied Linguistics* 30 (2010): 169–192. Web.
- Fiorentini Ilaria. (2018), "Eccetera eccetera e così via di seguito. I general extenders dell'italiano contemporaneo," in Masini F., Tamburini F. (a cura di), *CLUB Working Papers in Linguistics*, Vol. 2, CLUB – Circolo Linguistico dell'Università di Bologna, Bologna, pp. 20-39
- Fiorentini, Ilaria and Magni, Elisa. "Chapter 11. Et cetera, eccetera, etc. The development of a general extender from Latin to Italian". *Building Categories in Interaction: Linguistic resources at work*, edited by Caterina Mauri, Ilaria Fiorentini and Eugenio Gorla, John Benjamins Publishing Company, pp. 295-316. <https://doi.org/10.1075/slcs.220.11fio>
- Fiorenza, E. (2024). Osservare e insegnare l'espressione dell'approssimazione nell'italiano parlato accademico: l'uso di liste ed eccetera. *italiano linguadue*, 16(2), 448–471. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/27859>
- Grassi R., Nuzzo E. (2016), *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Hoepli, Milano.

- Grice, H. Paul (1975). *Logic and Conversation*. In Donald Davidson, *The logic of grammar*. Encino, Calif.: Dickenson Pub. Co.. pp. 64-75.
- Masini, Francesca, Caterina Mauri & Paola Pietrandrea. 2018. List constructions: Towards a unified account. *Italian Journal of Linguistics / Rivista di Linguistica* 30(1): 49–94. DOI: 10.26346/1120-2726-116.
- Overstreet M, Yule G (2021) *General Extenders: The Forms and Functions of a New Linguistic Category*. Cambridge University Press
- Pecorari, F. (2022), I general extenders nel testo scritto, tra lessico e punteggiatura, in «*Revue Romane*», 57, 2, pp. 311-342.
- Swain M. (2006). *Languaging, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Proficiency*. In Byrnes H. (Ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*, 95-108. London-New York: Continuum
- Voghera, Miriam (2017), *Dal parlato alla grammatica*, Carocci, Roma.
- Zorzi D. (1999), “La lezione accademica: aspetti informativi e interpersonali delle digressioni”, in Ciliberti A., Anderson L. (a cura di), *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, FrancoAngeli, Milano, pp. 64-83

Nota biografica

Alice Peconi è dottoranda presso l’Università per Stranieri di Perugia, si occupa di discorso accademico, in particolare dell’oralità in contesto universitario. Ha collaborato alla realizzazione di un MOOC per l’apprendimento dell’italiano accademico nel progetto di ricerca LMOOC4SLAV.