

L'USO DEI CONNETTIVI NELL'ITALIANO L2 PER LO STUDIO IN PRODUZIONI PARLATE E SCRITTE DI STUDENTI ERASMUS

*Annalisa Pontis*¹

1. INTRODUZIONE

Il processo di internazionalizzazione degli atenei coinvolge sempre più giovani che partecipano a progetti di mobilità studentesca, entrano in contesti universitari diversi dal proprio e usano una nuova lingua per studiare. Per essere in grado di inserirsi in un contesto di studio è necessaria una formazione linguistica che consenta di partecipare alle lezioni accademiche, comprendere testi parlati e scritti, prendere appunti, riassumere, esporre e argomentare. In questo percorso formativo, sono coinvolti anche i docenti che devono non soltanto insegnare la lingua della comunicazione, ma far maturare negli apprendenti una maggiore consapevolezza delle differenti varietà della lingua con cui entrano in contatto. In particolare, i docenti hanno il compito di insegnare agli studenti non nativi come riconoscere e gestire diversi generi testuali e varietà diafasiche, rispettandone le strutture linguistiche peculiari, come connettivi, segnali discorsivi, deittici (Lubello, 2019).

Partendo da queste considerazioni, si è scelto di osservare le difficoltà degli studenti di un corso di Lingua italiana per stranieri nella comprensione e rielaborazione del contenuto di un testo accademico, misurate tramite la produzione di un riassunto. Sono stati raccolti riassunti scritti e orali per confrontare la capacità di strutturazione del testo, l'uso e la quantità di forme di connessione degli apprendenti nelle due modalità di comunicazione. Rispetto al testo orale, il testo scritto richiede un impiego maggiore di forme di connessione ed è più influenzato dal *monitor*, cioè dalla conoscenza esplicita del funzionamento del sistema linguistico, che rappresenta una delle componenti che caratterizzano il processo di apprendimento in contesto guidato (Krashen, 1981).

La raccolta ha coinvolto studenti in mobilità internazionale (*Erasmus* e di Laurea Binazionale) dell'Università degli Studi di Salerno. Nei dati si è analizzato l'uso dei connettivi nei riassunti elaborati dagli apprendenti come misura delle loro competenze di comprensione e rielaborazione del testo stimolo.

Dopo una breve rassegna sui principali studi sui connettivi, il presente contributo illustra la metodologia di raccolta e trattamento dei dati, mostra e discute le analisi svolte. Nelle osservazioni conclusive, si dà conto dei risultati sull'uso dei connettivi utilizzati da studenti stranieri di livello intermedio B2 e avanzato C1, per individuare una possibile ricaduta didattica sull'insegnamento dell'italiano L2.

¹ Università degli Studi di Salerno.

2. I CONNETTIVI

Fin dagli Anni Settanta, la linguistica testuale ha studiato i connettivi definendone le proprietà e l'ambito di competenza (Dressler, 1974; Halliday, Hasan, 1976; Van Dijk, 1980). Per quanto riguarda l'italiano, Berretta (1984) analizza un *corpus* di testi di italiano parlato di registro formale, Ellero (1986) propone una classificazione dei connettivi in relazione alla loro funzione semantica e pragmatica, Samardžić (1995) ripropone una classificazione su base semantica, Rigotti e Rocci (2006) illustrano un approccio pragmatico-semantico e logico sulla base della teoria di Asher e Lascarides (2003). Negli studi, i connettivi sono descritti come elementi di interfaccia fra sintassi, semantica, pragmatica e logica del testo, che hanno un ruolo non solo nella coesione, ma anche nella coerenza. A tale definizione complessa fanno riferimento anche Bazzanella (1995), Andorno (2003), Lo Duca (2003), Sabatini, Coletti (2008), Telve (2008) e Ferrari (2010) che, alla voce “Connettivi” dell'Enciclopedia dell'italiano Treccani, sottolinea l'ampiezza ed eterogeneità degli elementi di tale categoria, definendoli come sovragrammaticali.

Secondo Berretta (1984: 101), i connettivi sono elementi di connessione, nel senso che «collegano fra loro parti di testo (singole frasi, periodi, o anche unità più ampie di discorso) esplicitando il tipo di legame semantico o “discorsivo” che esiste tra le parti collegate». Questa definizione introduce la suddivisione tra connettivi semantici e testuali: i primi «collegano elementi contenutistici in quanto tali» e stabiliscono relazioni tra i “fatti”, mentre i secondi collegano parti di un testo in quanto unità di discorso (Berretta, 1984: 239). Tra i connettivi testuali la studiosa afferma che potrebbero rientrare tutti quegli elementi che servono a scandire il testo in parti esplicitando l'organizzazione e la pianificazione interna del testo, come *anzitutto, innanzitutto/prima di tutto/per prima cosa, in primo luogo, in secondo luogo, infine*.

In questa ricerca, è stato analizzato l'uso dei connettivi testuali, per quanto difficili da classificare secondo una precisa tassonomia, a causa di quelle che Berretta definisce «incertezze di identificazione» (Berretta, 1984: 248). Vengono prese in considerazione le principali funzioni svolte dai connettivi testuali: *funzione additiva*, quando aggiungono nuove informazioni a quelle già date; *funzione avversativa*, quando segnalano una contrapposizione più o meno radicale a quanto già detto o scritto; *funzione esplicativa*, o correttiva, esemplificativa e riassuntiva poiché introducono sequenze che spiegano, correggono, esemplificano, riformulano, riassumono e/o dimostrano affermazioni contenute precedentemente nel testo; *funzione consecutiva*, quando esprimono la conseguenza che deriva da una certa premessa, e *funzione comparativa*, quando instaurano dei paragoni tra sequenze consecutive.

I connettivi sono stati individuati come elementi difficili da acquisire fin dalle indagini su dati scolastici scritti e orali sia in L1 che L2 condotte da Bazzanella, Di Biasi (1982) e Berretta (1984), che ne hanno evidenziato uno scarso uso da parte degli studenti, in particolare nei testi argomentativi e informativo-espositivi, e hanno sottolineato l'importanza di insegnare come passare dall'organizzazione sequenziale, più tipica del parlato, all'organizzazione logico-semantica del testo scritto. È importante concentrare l'attenzione didattica sulle differenze fra comunicazione parlata e scritta, sulla punteggiatura, sulle peculiarità della coordinazione e subordinazione, per evitare che gli apprendenti, sia di L1 che di L2, tendano a collegare le frasi quasi esclusivamente in forma paratattica. Con tali obiettivi è utile l'esercizio nella produzione di riassunti, dal momento che per riscrivere adeguatamente un testo è necessario non solo comprendere e saper individuare le informazioni importanti, distinguendole da quelle secondarie, ma riorganizzarle in un nuovo testo (Corno, 1982). La rielaborazione delle informazioni del

testo stimolo implica la comprensione dei legami che lo compongono, rendendo fondamentali sia la corretta decodifica dei connettivi del testo stimolo sia la selezione dei connettivi nel testo del riassunto per dare un assetto coerente alle informazioni da riportare (Ellero, 1986). Tale *focus* didattico va integrato con attività di riflessione metalinguistica per far sviluppare non solo competenze linguistiche ma anche una maggiore consapevolezza.

3. METODOLOGIA

3.1. *Gli apprendenti*

La ricerca ha coinvolto 46 studenti in mobilità internazionale *Erasmus* e di Laurea Binazionale, iscritti all'Università degli Studi di Salerno nell'anno accademico 2018/2019. In tale tipo di contesto guidato, l'*input* è il risultato di una selezione e graduazione del materiale in funzione degli obiettivi da conseguire. Gli apprendenti sono esposti alla varietà scritta e parlata *standard*, orientata alla comunicazione in aula e all'apprendimento, con riflessione esplicita sulle forme linguistiche. La docente, chi scrive, ha tenuto in considerazione l'importanza per gli apprendenti delle competenze linguistico-comunicative di tipo accademico per il superamento di esami scritti/orali e per la discussione di una tesi di laurea in lingua italiana.

Sono state analizzate le produzioni scritte e orali di studenti di diversa lingua madre, inseriti in corsi non intensivi di lingua italiana di quattro ore settimanali di livello intermedio B2 e avanzato C1. La classe di livello B2 è formata da 25 studenti, di età compresa tra i 21 e i 37 anni (13 studenti di lingua spagnola, 4 tedesca, 2 albanese, 2 francese, 1 greca, 1 portoghese, 1 russa, 1 vietnamita) e di diversi ambiti di studio (12 di ambito scientifico, 8 umanistico e 5 giuridico-economico). La classe di livello C1 è formata da 21 studenti, di età compresa tra i 20 e i 44 anni (8 di lingua spagnola, 5 russa, 2 araba, 2 francese, 2 inglese, 1 kazaca, 1 ucraina) e di diverso ambito di studio (10 sono di ambito scientifico, 7 giuridico-economico, 4 umanistico).

3.2. *L'attività didattica in classe*

Durante l'attività in classe si è lavorato su un testo selezionato in base agli specifici bisogni degli apprendenti e agli obiettivi didattici, di cui si riporta un estratto (1).

- (1) Negli ultimi anni, in quasi tutte le società industriali avanzate c'è stato un aumento della violenza giovanile, anche di quella gratuita, quella apparentemente inspiegabile perché non motivata da causa vera. Con ciò non si intende dire che si è perso il senso del dolore, della morte, della sofferenza, del senso di colpa, ma si è perso il senso della realtà. Non mi stanco di denunciare quello che può sembrare un luogo comune, cioè la responsabilità della televisione, o più precisamente dell'uso che se ne fa, nel cambiamento dei comportamenti giovanili, nell'aumento della violenza [...]².

² Cfr. Pichiassi M., Zaganelli G., 1992: 317.

Alla lettura del testo è seguita la sua didattizzazione attraverso il modello operativo dell'Unità Didattica centrata sul testo di Vedovelli (2002) per sviluppare le abilità e le competenze. Gli obiettivi sono stati: l'individuazione degli elementi della struttura del testo e la stesura di un riassunto in cui usare connettivi. L'attività è stata suddivisa in tre lezioni di due ore ciascuna nell'arco di due settimane.

Dopo un breve avvicinamento al contenuto, è stato presentato il testo. La prima lettura è servita all'individuazione dei contenuti del testo stimolo, rilevata con brevi domande chiuse. Dopo la verifica della comprensione, si è proceduto a una breve attività sul lessico: lavoro in piccoli gruppi; lettura e individuazione del significato; verifica *in plenum*. Successivamente, è stata individuata la funzione dei connettivi presenti nel testo. Nell'attività di lavoro sul testo, divisa in due momenti di lavoro individuale, sono state individuate le parti del testo. È seguito un momento di riflessione sulla lingua e di sistemazione guidata delle nuove informazioni. Infine, gli studenti hanno organizzato la costruzione di un testo scritto con l'obiettivo di riutilizzare i connettivi e gli elementi che servono a organizzare il testo. Durante la visione individuale delle prove corrette c'è stata una seconda attività di riflessione guidata sulla struttura del testo e sulla coesione attraverso i connettivi.

3.3. La raccolta dati

Dopo circa un mese da questa attività, si è rilevata la competenza d'uso dei connettivi nella produzione scritta e orale attraverso la raccolta di riassunti scritti e orali a partire da quattro testi scritti, due per ciascuna classe, come esemplificato nella Tabella 1.

Tabella 1. *Schema della raccolta dati*

Testo stimolo		Testo prodotto dagli apprendenti	
Modalità	Livello	Modalità	Tipo di attività
scritto	B2	scritto	Riassunto scritto Scrittura in risposta a consegne scritte in L2
scritto	B2	orale	Riassunto orale Risposta orale a consegne scritte in L2
scritto	C1	scritto	Riassunto scritto Scrittura in risposta a consegne scritte in L2
scritto	C1	orale	Riassunto orale Risposta orale a consegne scritte in L2

Come stimoli, sono stati selezionati quattro testi tratti dal volume *La lingua italiana* di Marazzini (1994)³. I criteri di selezione sono in linea con il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (QCER, 2002) in riferimento alla comprensione generale di un testo scritto (p. 87) in base alle competenze degli apprendenti di livello C1 e B2, ai tipi di testo e alla capacità di uso in ricezione e in produzione (p. 119).

³ Cfr. Marazzini (1994): testo 1 scritto – *La funzione dei media*, pp. 444-445, testo 2 scritto – *Altre cause dell'unificazione linguistica*, pp. 397-398, testo 1 orale – *Dove si parla italiano*, pp. 458-459, testo 2 orale – *I giornali*, pp. 445-446.

Sono stati considerati i seguenti fattori presentati dal QCER (2002: 201) come caratteristiche del testo:

- *tipologia testuale e struttura discorsiva*: testi informativo-espositivi di tipo accademico, caratterizzati da coerenza e chiara organizzazione del testo, in quanto suddivisi in paragrafi e regolati da sequenze;
- *lunghezza del testo*: testi abbastanza omogenei per la lunghezza che ha permesso una lettura abbastanza veloce (testo 1 per il riassunto scritto - 470 parole; testo 2 per il riassunto scritto - 446 parole; testo 1 per il riassunto orale - 411 parole; testo 2 per il riassunto orale - 416 parole);
- *interesse per l'apprendente*: testi relativi alla storia della lingua italiana, un tema già trattato attraverso attività di lettura e conversazione in entrambe le classi e selezionato in quanto aveva suscitato interesse e stimolato domande che hanno permesso agli apprendenti di familiarizzare con l'argomento;
- *complessità linguistica*: testi caratterizzati dalla presenza di indicatori spaziali, strutture coordinative e forme verbali imperfettive. I testi selezionati per la raccolta contengono elementi caratteristici delle microlingue sia a livello morfosintattico, come la diatesi passiva (*l'italiano è parlato in tutto il territorio della Repubblica italiana; vanno poi considerate le comunità di emigranti italiani* - testo 1/riassunto orale); forme impersonali del verbo (*si pensi che lo spagnolo è la lingua materna o veicolare per circa 340 milioni di persone* - testo 1/riassunto orale); elisione di articoli e preposizioni (*Altro problema è stabilire quanto abbia contato la televisione* - testo 1/riassunto scritto), sia a livello lessicale, in quanto le parole hanno funzione denotativa, secondo la necessità di assoluta precisione e mancanza di ambiguità dei testi accademico-scientifici. Infine, i testi scelti contengono un discreto numero di connettivi di cui gli apprendenti conoscono il significato (testo 1 scritto: *così; anche, perché, d'altra parte*; testo 2 scritto: *così, come, anzitutto, anche, però, perché, ma, tuttavia*; testo 1 orale: *pur se, inoltre, ma, però, tanto che, poi, per quanto riguarda, ad esempio, anche se*; testo 2 orale: *anche, perché, pur, inoltre, per quanto, come, dunque*).

I testi raccolti, sia scritti che orali, sono stati trascritti in forma ortografica fedelmente senza correggere gli errori degli apprendenti, secondo le norme della Banca dati dell'italiano L2 del progetto di Pavia (Andorno, 2001). Il *corpus* comprende 15.118 parole contenute in 93 testi, 47 scritti (7.244 parole) e 46 parlati (7.874 parole).

4. ANALISI

4.1. *Analisi qualitative*

I testi raccolti sono stati valutati in modo qualitativo rispetto alla capacità di riformulare i contenuti principali del testo stimolo, alla padronanza dei concetti e del linguaggio settoriale, alle strategie nel passaggio dal testo letto alla sintesi scritta e orale.

A titolo di esempio si riportano l'estratto di due testi stimolo in (2) e (5), di due riassunti scritti per il primo stimolo in (3) e (4), di due riassunti orali per il secondo stimolo in (6) e (7).

- (2) *Testo stimolo 1 (finalità: riassunto scritto), tratto da Marazzini (1994: 397):*

Le cause che hanno portato all'unificazione linguistica italiana dopo la formazione dello stato unitario sono state studiate da De Mauro [1972: 51], e possono essere così riassunte (lasciando da parte l'azione della scuola): 1) azione unificante della burocrazia e dell'esercito; 2) azione della stampa periodica e quotidiana; 3) effetti di fenomeni demografici quali l'emigrazione; 4) aggregazione attorno a poli urbani (quest'ultima dovuta alla nascita di una moderna industrializzazione). Come si vede, si tratta spesso di fatti ed eventi che solo indirettamente hanno influito sulla lingua, e che appartengono a pieno diritto alla storia sociale del nostro paese. Dedicheremo un breve cenno a ciascuna delle cause qui indicate.

Un apprendente di livello B2, brasiliano, di L1 portoghese, riassume la parte del testo in cui è presente l'elenco numerato come riportato in (2).

- (3) Il testo fa un riassunto della formazione linguistica e socioculturale dell'Italia come una nazione utilizzando come ricorsi accademici, gli studi di De Mauro. Strutturato da quattro argomenti il testo descrive alcuni fatti ed eventi storici che nonostante abbiano influito solo indirettamente sulla lingua, hanno avuto una grande importanza nella storia sociale del paese.

L'esempio in (4) riporta la riformulazione dei contenuti principali dello stesso testo da parte di un apprendente di livello avanzato C1, libanese, di L1 araba, che conosce molto bene il francese.

- (4) Il testo studiato è scritto da Claudio Marazzini. Spiega i diversi motivi identificati da De Mauro che hanno portato all'unificazione della lingua. Sono quattro le cause principali messe in evidenza: innanzitutto l'azione unificante della burocrazia e dell'esercito, poi gli effetti di fenomeni demografici dei cui l'emigrazione è quello con maggiore influenza, passando per l'azione della stampa, e per finire l'aggregazione intorno a poli urbani.

Entrambi gli esempi dimostrano la comprensione dei contenuti principali del testo stimolo e presentano l'uso di connettivi nella riformulazione delle informazioni. Nel primo caso, l'apprendente ha usato le parole del testo (*hanno influito sulla lingua*) ma ha modificato la struttura sintattica della frase inserendo appropriatamente il connettivo *nonostante* (*Strutturato da quattro argomenti il testo descrive alcuni fatti ed eventi storici che **nonostante** abbiano influito solo indirettamente sulla lingua, hanno avuto una grande importanza nella storia sociale del paese*). Nel secondo esempio, l'apprendente dimostra una competenza maggiore poiché rielabora le parole dello stimolo usando dei loro sinonimi e sostituisce l'elenco numerato con una struttura discorsiva ricca di connettivi.

Si riporta di seguito il paragrafo iniziale del secondo testo stimolo (5) e i relativi riassunti orali prodotti da un apprendente di livello intermedio B2, senegalese, di L1 francese (6) e da un apprendente di livello avanzato C1, di L1 francese (7).

- (5) *Testo di partenza 2 (finalità: riassunto orale), tratto da Marazzini (1994: 445):*

Il linguaggio dei giornali ha continuato anche nel nostro secolo a svolgere un'importante funzione, affiancato dai nuovi media trasmessi via etere, e magari proponendo un modello qualitativamente molto più alto: l'italiano dei migliori giornali, secondo Mengaldo [1994: 66], «può forse costituire un

piccolo argine contro la bassa qualità media di quello televisivo, tra stereotipia di potere e sbracataggine falso-popolare». Anche perché, ovviamente, si tratta pur sempre di un modello scritto che si contrappone ad uno prevalentemente parlato, più di rado parlato-letto.

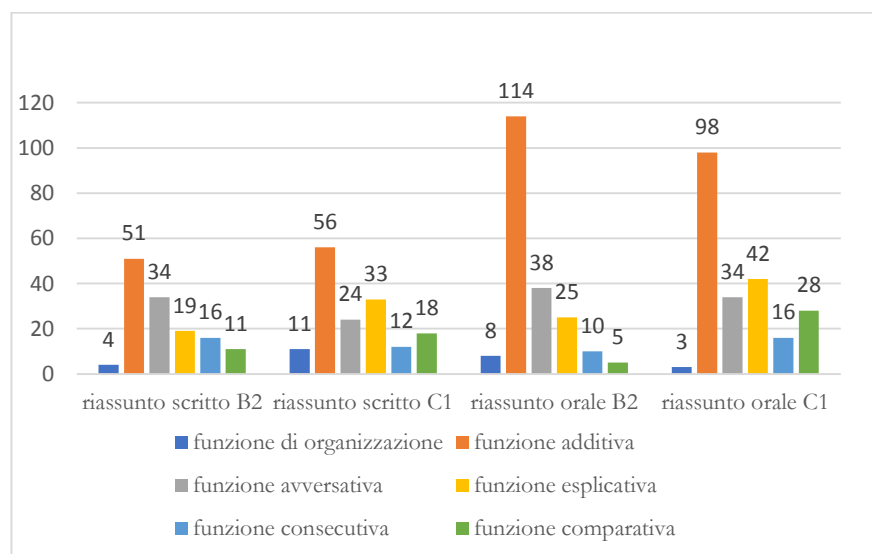
- (6) ehm + innanzitutto ehm + il testo si tratta di giornali de/del linguaggio di giornali ehm + ehm + il linguaggio di giornale è importante ehm + perché ehm + è considerato come un linguaggio che + ehm + ehm + differente del linguaggio usato/usato nel nel televisione ehm + anche ehm + ehm + ehm + un linguaggio che è più ehm + ehm + che è più ehm + che è più avvicinata al linguaggio del modello scritto ehm + e per questo caso si contra/contrappone dal linguaggio ehm + della strada per esempio.
- (7) innanzitutto in questo articolo si sottolinea: l'importanza del linguaggio dei giornali che anche nel nostro secolo ehm + hanno un'importanza + abbastanza rappresentativa infatti + i giornali rappresentano ehm + un modello scritto del linguaggio italiano che si contrappone con quello parlato televisivo quindi anche di un altro livello è un italiano che/di livello maggiore rispetto a quello + della tv.

Sia il primo che il secondo apprendente dimostrano di aver compreso il contenuto principale del primo nucleo informativo del testo: il linguaggio dei giornali ha continuato a svolgere un'importante funzione di modello rispetto a quello televisivo (e parlato). Le parole chiave (*il linguaggio giornalistico come modello*) vengono rielaborate. Inoltre, entrambi gli apprendenti hanno compreso i concetti del linguaggio settoriale presenti nel testo, *modello scritto/parlato*, e hanno usato strategie nel passaggio dal testo alla sintesi come generalizzazione e scelta di sinonimi e perifrasi.

4.2. Le occorrenze dei connettivi

Come presentato in 2, la ricerca esamina le occorrenze dei connettivi testuali suddivisi in sei funzioni, illustrate nel grafico seguente.

Grafico 1. Le occorrenze dei connettivi testuali per funzione



Si può notare che in entrambe le modalità e in entrambi i livelli di competenza sono maggiormente usati i connettivi additivi, seguiti dai connettivi con funzione avversativa e esplicativa.

La tabella 2 mostra le occorrenze dei singoli connettivi più frequenti, raggruppati per funzione, suddivisi per modalità e per livello di competenza.

Tabella 2. *Le occorrenze dei connettivi testuali più frequenti*

Funzione	Riassunto scritto B2	Riassunto scritto C1	Riassunto orale B2	Riassunto orale C1
di organizzazione del testo	innanzitutto (3)	innanzitutto (1)	innanzitutto (6)	innanzitutto (1) in secondo luogo (4) insomma (2) infine (2)
additiva	e (22) anche (27) ancora (1) oltre a (1)	e (28) anche (20) poi (3) inoltre (3)	e (32) anche (65) poi (15) inoltre (2)	e (37) anche (41) poi (13) inoltre (6)
avversativa	ma (12) però (4) invece (4) nonostante (5)	ma (8) però (4) invece (4) sebbene (4)	ma (25) però (8)	ma (20) però (3) invece (3) sebbene (4)
esplicativa	così (4)	infatti (4) per esempio (4) per quanto riguarda (4)	per esempio (21)	per esempio (10)
consecutiva	quindi (4)	quindi (6)	quindi (6) dunque (2)	quindi (12) dunque (2)
comparativa	come (9)	come (17)	come (4)	come (27)

Analizzando i dati del grafico 1, si può notare che i connettivi di organizzazione del testo sono utilizzati più nel riassunto scritto (15 occorrenze) che nel riassunto orale (11 occorrenze). Come si nota nella tabella 2, il connettivo più ricorrente è *innanzitutto*⁴, sia nei riassunti scritti (3 nel B2 e 1 nel C1), sia nei riassunti orali (6 nel B2 e 1 nel C1). Nel riassunto scritto il secondo connettivo per frequenza è *in secondo luogo* (4 occorrenze nel C1) seguito da *insomma* (2 nel C1) e *infine* nel riassunto orale (2 nel C1).

Come si nota nel grafico 1, i connettivi con funzione additiva sono maggiormente usati nel riassunto orale (212 occorrenze) piuttosto che in quello scritto (107). Nella tabella 2 si nota che, nel riassunto scritto, c'è la prevalenza dei connettivi *e* (22 nel B2 e 28 nel C1 per un totale di 50 occorrenze) e *anche* (27 nel B2 e 20 nel C1 per un totale di 47 occorrenze). Nel riassunto orale tali connettivi sono più usati nel livello B2 (114) rispetto al livello C1

⁴ Sono state congiuntamente considerate le occorrenze delle diverse realizzazioni grafiche di *innanzitutto* *inanzitutto *iniziattutto.

(98), in particolare i più frequenti sono *anche* (65 nel B2 e 41 nel C1) e (32 nel B2 e 37 nel C1), *poi* (15 nel B2 e 13 nel C1), *inoltre* (2 nel B2 e 6 nel C1).

Anche i connettivi con funzione avversativa sono più ricorrenti nel riassunto orale (72 occorrenze) che in quello scritto (58)⁵. Al livello B2 sono più utilizzati sia nello scritto (34) che in quello orale (38), al livello C1, nello scritto 24 e nell'orale 34. Nel riassunto scritto c'è una prevalenza del connettivo *ma* (12 nel B2 e 8 nel C1 per un totale di 20), come si registra nel riassunto orale (*ma*: 25 occorrenze nel B2 e 20 nel C1). Per quanto riguarda il secondo connettivo per frequenza, ci sono differenze per livello: nel riassunto scritto i connettivi più usati sono nel B2 *nonostante* (5); *invece* e *però* (4 ciascuno); nel C1 *però*, *sebbene*, *invece* (con 4 ciascuno); nel riassunto orale è nel B2 *però* (8); nel C1 *sebbene* (4), *però* (3) e *invece* (3).

Dal grafico 1 si evince che i connettivi con funzione esplicativa risultano usati maggiormente nel riassunto orale (67 occorrenze) piuttosto che in quello scritto (52)⁶. Nella tabella 2 è evidente che nel riassunto scritto il connettivo più ricorrente varia a seconda del livello: nel B2 *così* (4); nel C1 *infatti*, *ad/per esempio*, *per quanto riguarda* (4 ciascuno). Nel riassunto orale il connettivo più usato *ad/per esempio* (21 nel B2 e 10 nel C1).

C'è una prevalenza dei connettivi con funzione consecutiva nel riassunto scritto (28 occorrenze) piuttosto che nella prova orale (26). Si nota che il connettivo più usato nel riassunto scritto è: *quindi* (4 nel B2 e 6 nel C1, per un totale di 10). Nel riassunto orale il più frequente è *quindi* (6 nel B2 e 12 nel C1, per un totale di 18) e il secondo è *dunque* (2 nel B2 e 2 nel C1).

Come si nota nel grafico 1, i connettivi con funzione comparativa sono utilizzati in modo diverso a seconda del livello: nel riassunto scritto di livello B2 ci sono 11 occorrenze mentre al livello C1 sono 18. Il connettivo più usato è *come* sia nel riassunto scritto (9 nel B2 e 17 nel C1, per un totale di 26) sia nel riassunto orale (4 nel B2 e 27 nel C1, per un totale di 31). Nel riassunto orale di livello B2 ci sono solo 4 occorrenze ma al livello C1 salgono a 28. Pertanto, questi connettivi risultano maggiormente usati al livello avanzato C1 (totale di 56 tra scritto e orale).

Comparando i dati sulle occorrenze dei connettivi nelle produzioni degli studenti con quelli presenti nei testi stimolo, si può notare che tutti i connettivi presenti nei testi stimolo sono stati riutilizzati nei riassunti. Inoltre, i connettivi di maggiore frequenza *anche* (152), e (119), *ma* (65), *per esempio* (35) non sono presenti in tutti i testi stimolo. Il connettivo più usato nel riassunto scritto è *e* (50) nel riassunto orale è *anche* (105). A questi connettivi si deve aggiungere *perché* (61) con valore causale⁷.

Oltre alle sei tipologie analizzate, si registra nel riassunto orale l'uso di connettivi desemantizzati con funzione di riempitivi, utili per riempire spazi vuoti, consentendo al parlante di prendere tempo (Bazzanella, 1994: 149), come *cioè* (4), *insomma* (1), *niente* (2), *praticamente* (1), e connettivi demarcativi (Bazzanella, 1994), usati per segnare l'inizio o la fine di uno scambio come *allora* (3) e *bene* (4).

Come conseguenza dell'attività svolta in classe, nel riassunto scritto alcuni connettivi sono posti nella posizione iniziale, subito dopo un segno di interpunzione forte, quale il punto, e seguiti da un segno di interpunzione debole, quale la virgola (*per cominciare*, *per*

⁵ Sono considerate le occorrenze delle diverse realizzazioni grafiche di *al contrario* *per il contrario, di *ciononostante* *ciò nonostante, di *sebbene* *se bene.

⁶ Sono state prese in considerazione le occorrenze delle diverse realizzazioni grafiche di *per quanto riguarda* *in quanto riguarda *quanto riguarda, di *ad/per esempio* *come un esempio.

⁷ Sono state considerate le occorrenze delle diverse realizzazioni grafiche di *perché*: *perché, *perche. *per che

finire, innanzitutto, d'altra parte, infine, quindi, e poi, prima di tutto, nel livello B2 e *per esempio, inoltre, insomma, in secondo luogo, per concludere, infatti, infine*, nel livello C1).

5. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Dalle analisi emerge che l'80% degli apprendenti di livello C1 e il 70% degli apprendenti di livello B2 ha compreso i testi stimolo e ha prodotto una corretta riformulazione dei contenuti principali. I dati dimostrano che non è solo il livello di competenza in italiano L2 a favorire l'uso adeguato dei connettivi⁸, ma anche la L1 e la conoscenza di lingue affini all'italiano, come il francese lingua ponte verso l'italiano per un apprendente libanese, di livello C1 e L1 araba, che vive e studia in Francia.

I connettivi presenti nei testi stimolo (*e, ma, come, poi, perché*) sono stati riutilizzati dagli apprendenti in maniera frequente e accurata, grazie alla loro acquisizione fin dal livello A1-A2. A questi se ne aggiungono molti altri, come i connettivi legati all'uso del congiuntivo (*sebbene, nonostante, perché* con valore finale, *affinché, poiché* ecc.), su cui gli apprendenti si sono esercitati in classe prima della raccolta dei dati.

Considerato che i connettivi sono mezzi di coesione testuale che «svolgono la funzione di raccordo tra le varie parti del discorso contribuendo alla sua pianificazione sintattica» (Samardžić, 1995: 1), si può dire che, nei riassunti scritti analizzati, le funzioni connettivali svolte creano collegamenti fra elementi linguistici e pertanto riguardano esclusivamente la coesione testuale. In particolare, i connettivi stabiliscono rapporti all'interno del periodo, con valore coordinante/subordinante: *e, ma* sono i più ricorrenti con funzione paratattica, *perché, sebbene, nonostante* con funzione subordinante.

Nei riassunti orali, alcuni dei connettivi usati con maggiore frequenza nell'interlingua degli apprendenti (*e, ma, perché, anche, come*) sono anche connettivi di alta frequenza d'uso nel parlato spontaneo (De Mauro *et al.*, 1993). Il confronto tra i dati della produzione scritta e orale ha permesso di verificare se il *monitor* dell'apprendente abbia favorito un uso più *target* dei connettivi nella prova scritta: sebbene l'uso dei connettivi nei riassunti scritti sia più accurato, nei dati orali i connettivi sono più frequenti, in particolare rispetto alla funzione additiva, avversativa e esplicativa.

I risultati mostrano che con attività mirate, seguite da una ripresa a distanza di tempo, si riesce a favorire la coesione e il corretto uso dei connettivi nella produzione di testi di tipo accademico-scientifico da parte degli studenti. Le esercitazioni mirate all'uso dei connettivi devono essere abbinate ad attività che stimolino la riflessione sulle differenze tra scritto e parlato. Le attività tradizionali, come *cloze* con testi privi di connettivi, l'individuazione e classificazione dei connettivi in categorie diverse, il riordino di un testo scomposto attraverso l'uso di connettivi adeguati, sono importanti, ma non bastano: è utile abbinarle con un'attenta osservazione sulle diversità di uso dei connettivi nei testi narrativi, descrittivi, informativo-espositivi e argomentativi. Far notare le differenze che intercorrono tra un testo comunicativo e un testo accademico, nel passaggio da un registro all'altro, è un'attività che può favorire questo tipo di riflessione. Come evidente, nell'insegnamento dell'italiano L2 ci sono molte possibilità di costruire *curricula* in comune con la didattica dell'italiano L1, poiché l'oggetto di studio è comune, ma occorre tener conto della difficoltà aggiuntiva per gli apprendenti di L2 legata alle differenze nell'organizzazione testuale fra l'italiano e la L1 degli studenti. Anche studenti L2 con un

⁸ I connettivi sono stati usati maggiormente dagli studenti di livello avanzato (375 occorrenze del C1 rispetto alle 335 del B2).

buon livello grammaticale incontrano problemi a comprendere o a scrivere testi lunghi, a causa della diversa organizzazione del discorso in L2 rispetto alle loro aspettative basate sugli schemi testuali della L1, per cui è fondamentale il ruolo dell'analisi testuale nell'insegnamento dell'italiano L2 per lo studio.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (a cura di) (2001), *Banca dati di italiano L2. Progetto Pavia*, Università di Pavia [CD], Pavia.
- Andorno C. (2003), *Linguistica testuale*, Carocci, Roma.
- Asher N., Lascarides A. (2003), *Logics of Conversation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bazzanella C. (1994), *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bazzanella C. (1995), "I segnali discorsivi", in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, il Mulino, Bologna, pp. 225-257.
- Bazzanella C., Di Biasi P. (1982), "Qualche ipotesi sulla coesione nel parlato", in Lugarini E. (a cura di), *Insegnare la lingua. Parlare e scrivere*, Ed. Scolastiche Bruno Mondadori, Milano, pp.105-123.
- Berretta M. (1984), "Connettivi testuali in Italiano e pianificazione del discorso", in Coveri L. (a cura di), *Linguistica testuale*, Atti del XV Congresso internazionale di studi della SLI, Genova-Santa Margherita Ligure, 8-10 maggio 1981, Bulzoni, Roma, pp. 237-254.
- Corno D. (1982), "Linguistica del riassunto e strategie didattiche", in Lugarini E. (a cura di), *Insegnare la lingua. Parlare e scrivere*, Ed. Scolastiche Bruno Mondadori, Milano, pp. 52-56.
- Council of Europe (2002), *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Dressler W. U. (1974), *Introduzione alla linguistica del testo*, Officina Edizioni, Roma.
- De Mauro T., Mancini F., Vedovelli M., Voghera M. (1993), *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Etaslibri, Milano.
- Ellero P. (1986), "I connettivi", in Cargnel S., Colmelet G. F., Deon V. (a cura di), *Prospettive didattiche della linguistica del testo*, Quaderni del GISCEL, La Nuova Italia, Firenze, pp. 77-97.
- Ferrari A. (2010), "Connettivi", in *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Roma, pp. 271-273:
[http://www.treccani.it/enciclopedia/connettivi_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/connettivi_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).
- Halliday M. A. K., Hasan R. (1976), *Cohesion in English*, Longman, London.
- Krashen S.D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford.
- Lo Duca M. G. (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Carocci, Roma.
- Lubello S. (2019), "L'italiano scritto accademico all'università tra L1 e L2: riflessioni e proposte per un curriculum" in *Testi e linguaggi*, 13, pp.178-187.
- Marazzini C. (1994), *La lingua italiana*, il Mulino, Bologna.
- Pichiassi M., Zaganelli G. (1992), *Contesti italiani. Viaggio nell'italiano contemporaneo attraverso i testi*, Guerra Edizioni, Perugia.

- Rigotti E., Rocci, A. (2006), “Tema-rema e connettivo: la congruità semantico-pragmatica del testo”, in Gobber G., Gatti M.C., Cigada S., *Syndesmoi. Connettivi nella realtà dei testi*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 175-198.
- Sabatini F., Coletti V. (2008), *Dizionario della lingua italiana*, Rizzoli-Larousse, Milano.
- Samardžić M. (1995), “Una proposta per la tassonomia dei connettivi testuali in italiano”, in *Italica Belgradensia*, 4, Belgrado.
- Telve S. (2008), *L'italiano: frasi e testo*, Carocci, Roma.
- Van Dijk T. A. (1980), *Testo e contesto*, il Mulino, Bologna.
- Vedovelli M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro Comune Europeo per le lingue*, Carocci, Roma.