

I MARCATORI DEL DISCORSO PER LA DIDATTICA DELL'ITALIANO L2: DALLA RICERCA ACQUISIZIONALE ALLA PRATICA GLOTTODIDATTICA

*Giulio Scivoletto*¹

1. INTRODUZIONE

L'insegnamento dell'italiano L2² è un ambito di grande rilievo oggi, in risposta alle dinamiche di mobilità che caratterizzano la società contemporanea tanto dal basso, per via dei flussi migratori che arricchiscono la composizione multi-etnica e plurilinguistica della scuola italiana (cfr. Favaro, 2020 e Pugliese, 2020), quanto dall'alto, sulla scorta delle politiche di internazionalizzazione delle istituzioni tra cui quelle educative (cfr. Lubello, Rossi, 2020). Sullo sfondo di queste dinamiche, negli ultimi anni si può notare un interesse crescente della ricerca linguistica verso la dimensione pragmatica dell'apprendimento e insegnamento dell'italiano (cfr. ad esempio Nuzzo, Santoro, 2017 e Nuzzo, Vedder, 2019), coerentemente peraltro con la maggiore attenzione prestata alla dimensione pragmatica nel recente aggiornamento del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER, 2020). In linea con questa tendenza, questo studio prende in esame il caso dei marcatori del discorso o “segnali discorsivi” (cfr. Bazzanella, 1995; Sansò, 2020; d'ora in avanti, MD) in quanto elementi cruciali per la strutturazione testuale e per la gestione dell'interazione verbale. Si tratta, com'è noto, di quelle unità lessicali – come ad esempio *be'*, *cioè*, *sai* ecc. – tipicamente multifunzionali ed esterne al nucleo proposizionale dell'enunciato, che funzionano al livello pragmatico-discorsivo, ovvero con funzioni interpersonali (richiamare l'attenzione, manifestare accordo, gestire la turnazione ecc.) e testuali (demarcare una riformulazione, introdurre un nuovo argomento ecc.). Riflettere sul ruolo dei MD nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano significa dunque affinare gli strumenti per una glottodidattica attenta alla dimensione pragmatica della lingua.

Questo contributo intende fornire una disamina critica sul tema, mettendo insieme i risultati della ricerca acquisizionale e glottodidattica, per proporre infine un modello che valga da sintesi per la pratica dell'insegnamento dell'italiano. Nel prossimo paragrafo (§ 2) viene inquadrato il concetto di MD con riferimento alle peculiarità che questi elementi presentano per l'apprendimento e insegnamento delle lingue. Di seguito vengono passati in rassegna in primo luogo gli studi acquisizionali, enucleando i principali risultati raggiunti circa lo *status* dei MD nelle diverse varietà di apprendimento (§ 3), e in secondo luogo gli studi glottodidattici che hanno evidenziato le pratiche e tecniche didattiche più adatte all'insegnamento di questi elementi pragmatico-discorsivi (§ 4). In conclusione (§ 5), alla

¹ Università di Catania.

² In questo contributo si fa riferimento all'insegnamento e apprendimento dell'italiano indicato come 'L2' in un senso generale, ovvero senza operare una distinzione terminologica tra 'lingua seconda' e 'lingua straniera'. Allo stesso modo, 'acquisizione' e 'apprendimento' sono trattati come sinonimi. La maggior parte degli aspetti discussi nelle pagine che seguono e negli studi passati in rassegna è relativa all'italiano lingua straniera, ovvero all'apprendimento in contesti formali o guidati. Tuttavia, l'obiettivo di questo contributo è offrire una disamina critica di aspetti generali, la cui validità non è limitata all'apprendimento dell'italiano lingua straniera, ma riguarda anche l'apprendimento dell'italiano L2.

luce dei risultati di questi due ambiti di ricerca, e sulla base delle peculiarità dei MD presentate precedentemente, si propone un modello di sintesi per il trattamento glottodidattico di questi elementi, che si auspica possa essere utile non solo come riflessione teorica ma anche come guida per la progettazione didattica.

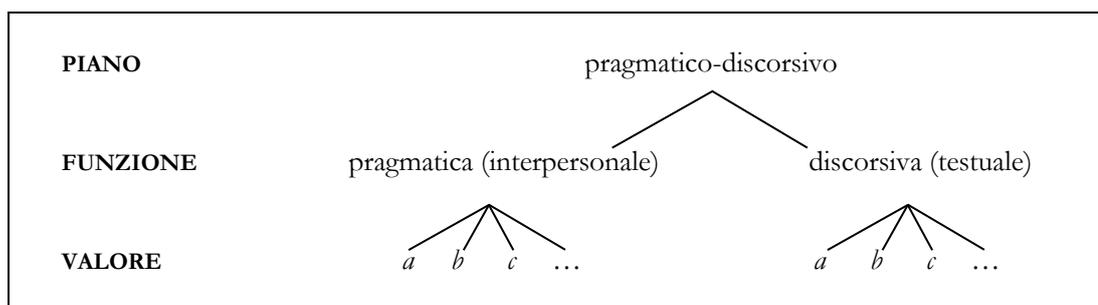
2. I MD E LE LORO PECULIARITÀ PER L'APPRENDIMENTO DI UNA L2

Il ruolo dei MD è centrale per lo sviluppo della competenza di una lingua in prospettiva pragmatica, per via del loro particolare *status* linguistico³. È possibile inquadrare la nozione di MD facendo riferimento alla definizione classica dei *segnali discorsivi*⁴ di Bazzanella (1995: 225):

I segnali discorsivi sono quegli elementi che, svuotandosi in parte del loro significato originario, assumono dei valori aggiuntivi che servono a sottolineare la strutturazione del discorso, a connettere elementi frasali, interfrasali, extrafrasali e a esplicitare la collocazione dell'enunciato in una dimensione interpersonale, sottolineando la struttura interattiva della conversazione.

Dalla formulazione di Bazzanella (1995), emerge dunque una distinzione di massima circa il funzionamento dei MD: si tratta di elementi deputati specificamente alla “strutturazione del discorso” e alla gestione della “struttura interattiva della conversazione”. I MD hanno dunque funzioni testuali e interpersonali: servono a costruire il discorso come testo, in ottica monologica, e come interazione, in ottica dialogica. Il funzionamento pragmatico-discorsivo dei MD può schematizzarsi nella Tabella 1 (da Scivoletto, 2020: 17):

Tabella 1. *Il funzionamento pragmatico-discorsivo dei MD*



I MD funzionano sul piano pragmatico-discorsivo della lingua, differenziandosi dunque dai lessemi da cui hanno tratto origine, che funzionano normalmente, per così dire, al livello semantico e sintattico. Ad esempio, la forma *guarda* è un MD sul piano

³ Per ragioni di spazio non è possibile discutere dello *status* sociolinguistico dei MD, che pure permetterebbe di comprendere in una prospettiva più ampia la centralità di questi elementi per la didattica della lingua. I MD sono infatti protagonisti di dinamiche di sfruttamento socio-simbolico che si osservano a diversi livelli, dal discorso bilingue al paesaggio linguistico, presentandosi nell'insieme come importante risorsa semiotica per rappresentare l'identità linguistico-culturale di una comunità (cfr. Scivoletto, 2020: 123-165).

⁴ Sul concetto di MD la letteratura è di enormi dimensioni. Riferimenti essenziali sono il recente volume di Sansò (2020) per un inquadramento generale accurato ma agile, e quello di Ghezzi e Molinelli (2014) per una visione più specificamente diacronica.

pragmatico-discorsivo in un enunciato come *non ne posso più, guarda*, mentre è un verbo a pieno a titolo se usato in un enunciato del tipo *guarda l'orologio e dimmi che ora è*.

Lo spettro funzionale dei MD varia dunque tra due poli di un *continuum*, interpersonale l'uno, testuale l'altro. Per il polo testuale, si pensi ad esempio ai valori di *allora*, che demarca segmenti di testo, di *cioè*, che marca una riformulazione, oppure di *tipo*, che serve a realizzare un'esemplificazione. Per il polo interpersonale, si consideri ad esempio *guarda*, che può contribuire alla gestione dei turni di parola, *diciamo*, che mitiga un enunciato, o *no?*, che serve a richiedere conferma.

Con 'interpersonale' e 'testuale' si fa riferimento alla classica tripartizione delle funzioni della lingua di Halliday (cfr. Halliday, Hasan, 1976): rispetto ai MD (cfr. Brinton, 1996: 38-40), le due funzioni menzionate indicano appunto i valori di strutturazione dell'interazione e del testo, laddove la terza funzione, quella ideazionale, rappresenta invece il piano propriamente semantico o proposizionale. Quest'ultima corrisponde ai valori originali dei lessemi da cui si sono sviluppati i MD: ad esempio, riprendendo alcune delle forme menzionate sopra, il significato di percezione visiva di *guarda*, il valore negativo di *no?*, o il significato del sostantivo *tipo*. Sul piano pragmatico-discorsivo, dunque, i MD, contribuendo a costruire il testo e l'interazione, sono cruciali per sviluppare la competenza pragmatico-discorsiva di una lingua. A fronte di questo ruolo nella struttura dell'interazione, è opportuno considerare le proprietà specifiche dei MD, peculiari per l'applicazione glottodidattica.

La caratteristica più generale è l'extra-frasalità, vale a dire l'indipendenza sintattica di queste forme. Svolgendo funzioni interpersonali e testuali, i MD si collocano all'esterno del nucleo sintattico dell'enunciato. Bazzanella (1995: 228-230) ha portato una serie di prove che dimostrano tale autonomia semantico-sintattica⁵. Nella prospettiva dell'apprendimento delle lingue, l'extra-frasalità appare subito come un vantaggio: apprendere un MD non richiede un controllo morfologico e sintattico, perché si tratta di recepire e produrre delle forme autonome, il cui uso nel discorso non è condizionato da altre strutture. A un esame più ravvicinato, però, il vantaggio dell'indipendenza morfosintattica comporta un insieme di svantaggi per l'apprendente, dovuti alla complessità funzionale che si cela nell'uso dei MD.

Il primo nodo di complessità riguarda innanzitutto la multicategorialità. Come esemplificato sopra con il caso di *guarda*, la maggioranza dei MD ha una controparte 'semantica': sono numerose le coppie di elementi che coincidono formalmente ma non funzionalmente. Questa divergenza può essere difficile da notare per chi apprende una lingua, se si trova di fronte a forme omofone e omografe (si pensi appunto alle coppie MD/lessema originale come *guarda/guarda*, *allora/allora*, *tipo/tipo*, *diciamo/diciamo* ecc.). In altri casi, tuttavia, l'uso scritto aiuta nella distinzione (si pensi all'uso del grafema <h> in forme come *ma/mah*). Sul lungo termine, lo sviluppo diacronico può acuire la divergenza fino a produrre un MD non più percepito come coincidente con l'elemento originario (si pensi a *be'/bene* o *vabbè/va bene*). La multicategorialità riguarda dunque la corrispondenza tra MD, con valori pragmatico-discorsivi, e i lessemi da cui derivano, con i relativi valori semantici originali.

Alla multicategorialità si affianca, in un nodo di complessità funzionale per l'apprendente, la multifunzionalità. Un MD è multifunzionale nella misura in cui il suo uso non si riduce a un unico valore. Riprendendo ancora le forme menzionate sopra, si consideri, ad esempio: *guarda*, come detto, può gestire i turni parola in una conversazione,

⁵ In estrema sintesi, un MD non è interrogabile, cioè non può fungere da risposta a una domanda; non può essere inserito in domande alternative; non può essere sostituito tramite pro-forme; non può essere né modificato da aggettivi o avverbi, né negato; non rientra nelle frasi-eco, nel discorso indiretto, e nelle parafrasi. Si rimanda a Bazzanella (1995: 228-230) per l'esemplificazione e per una trattazione più approfondita.

ma anche segmentare il testo in un discorso monologico; oppure, *tipo* può appunto segnalare un'esemplificazione, ma anche mitigare un enunciato; e così via. Bazzanella (2001) distingue la multifunzionalità in “paradigmatica”, o *in absentia*, e “sintagmatica”, o *in praesentia*. Nel primo caso, un MD può svolgere diverse funzioni in base al contesto d'uso, soprattutto per l'intonazione e la posizione nell'enunciato: si pensi al diverso valore che si può attribuire a *guarda* in contesti come *non ne posso più, guarda* (mitigazione dell'enunciato) e *guarda, non mi fare arrabbiare* (intensificazione dell'enunciato). Nel secondo caso, un MD svolge più di una funzione allo stesso tempo: in un enunciato come *tipo, potremmo portare una torta?* la forma *tipo* può servire a prendere il turno nella conversazione, ma anche a marcare un'esemplificazione e insieme mitigare la forza illocutiva.

Il secondo nodo di complessità per l'apprendente di una lingua, messo in luce dalla multifunzionalità paradigmatica, riguarda gli aspetti formali che emergono dall'uso dei MD, ovvero l'intonazione e la posizione nell'enunciato. L'intonazione, apparentemente, è un fatto trasversale al sistema dei MD, che può cioè essere insegnato e appreso a prescindere dai diversi elementi pragmatico-discorsivi (cfr. De Marco, 2019): un certo grado di intensità prosodica può segnalare intensificazione o mitigazione, una particolare curva intonativa può marcare sarcasmo, e così via. Dagli studi non emergono correlazioni precise tra intonazione e apprendimento dei MD (cfr. De Marco, 2016); Borreguero Zuloaga, Pernas Izquierdo, Gillani, 2017: 16).

La libertà posizionale, invece, gioca un ruolo di primo piano nell'uso e per l'apprendimento dei MD. Molti studi, infatti, hanno evidenziato lo stretto rapporto tra posizione e funzione, ovvero come la posizione influisca sull'uso dei diversi elementi. Il modello teorico che ha raggiunto un ampio accordo scientifico è l'ipotesi delle ‘periferie’ (Beeching, Detges, 2014). Le periferie sinistra e destra indicano le posizioni rispetto alla struttura predicativa, ossia al nucleo dell'enunciato, a cui corrispondono insiemi coerenti di funzioni pragmatico-discorsive. Alla periferia sinistra un MD svolge funzioni testuali, ad esempio marcare la coesione con il discorso precedente o introdurre un nuovo *topic*; alla periferia destra, invece, i MD svolgono tipicamente funzioni interpersonali, come, per esempio, esprimere l'atteggiamento del parlante nei confronti del discorso oppure rivolgersi all'interlocutore per chiedere una conferma, ecc. Questa ipotesi, chiaramente, riguarda le tendenze che si possono rintracciare in lingue diverse, al fine di comprendere il comportamento dei MD in una prospettiva teorica generale. Nell'ottica di descrivere una lingua particolare, e a maggior ragione nell'ottica di apprenderla, si deve constatare la grande complessità del rapporto tra funzioni e posizioni dei MD, che riguarda le diverse forme in modi differenti. La questione della posizione non ha ricevuto sufficiente attenzione negli studi sull'italiano (ma cfr. De Cristofaro, Badan, 2021). Un'applicazione esemplare della ricerca sulla posizione dei MD è quella del *Diccionario de partículas discursivas del español* (Briz, Pons, Portolés, 2008), che raccoglie un grande numero di forme, spiegando le norme posizionali di ognuna. Comprendere le peculiarità posizionali dei MD è, infatti, la difficoltà che si trova ad affrontare chi apprende una lingua.

In sintesi, le peculiarità dei MD in prospettiva glottodidattica riguardano due principali nodi di complessità: dal punto di vista funzionale, la multicategorialità tra i piani semantico-sintattico e pragmatico-discorsivo, e la multifunzionalità tra valori testuali e interpersonali; dal punto di vista formale, la libertà posizionale e come questa interagisce con i diversi usi dei MD. Definita questa categoria linguistica e sottolineate le relative caratteristiche più rilevanti per l'apprendimento/insegnamento delle lingue, nel prossimo paragrafo si passano in rassegna i principali risultati che emergono dagli studi dedicati all'apprendimento o acquisizione di tale categoria (§ 3) e al suo apprendimento e insegnamento (§ 4).

3. LA RICERCA ACQUISIZIONALE SUI MD

Gli studi sull'apprendimento dei MD si sono concentrati essenzialmente su due questioni: in primo luogo, si è indagato l'incremento delle forme ai diversi stadi delle interlingue o varietà di apprendimento (§ 3.1); in secondo luogo, si è ricercato l'incremento della multifunzionalità, verificando eventuali regolarità nell'apprendimento delle diverse funzioni (§ 3.2).

3.1. *L'apprendimento dei MD: lo sviluppo delle forme nei diversi livelli di competenza*

L'uso di MD è stato analizzato già ai livelli iniziali di competenza in italiano lingua straniera, ovvero in varietà d'apprendimento basiche. Berruto (2001) ha osservato, infatti, come l'italiano di immigrati a uno stadio del tutto iniziale, seppur marcato da drastica semplificazione morfologica, potesse d'altra parte mostrare grande efficacia comunicativa a livello di strutturazione del testo e dell'interazione. Che i MD possano servire proprio a sopperire alla mancanza di risorse morfosintattiche, e pertanto siano importanti nelle varietà iniziali, è stato messo in luce anche da Andorno (2008: 1437).

La ricerca di Andorno (2007; 2008), sviluppata all'interno del progetto di Pavia (cfr. Giacalone Ramat, 2003), mostra infatti come i MD *sì, no* e *così* caratterizzino le varietà d'apprendimento basiche e postbasiche di quattro apprendenti di italiano in contesto naturale. La presenza dei MD in varietà iniziali è stata inoltre confermata per l'apprendimento formale, nel caso di apprendenti ispanofoni all'interno del progetto A.Ma.Dis (*Adquisición de MArcadores DIScursivos*) da Bini e Pernas (2008), e nel caso di studenti universitari con esperienze di mobilità accademica da Jafrancesco (2015). Ferraris (2004) ha mostrato la multicategorialità (valori insieme semantici e pragmatico-discorsivi) per il caso di *ma* sin dai primi stadi della L2. Inoltre, la presenza di MD è favorita dalla vicinanza o parentela tra la lingua nativa e la lingua obiettivo (Borreguero Zuloaga, 2017). Questi studi confermano che a bassi livelli di competenza i MD sono numericamente ridotti come forme e svolgono un insieme ristretto di funzioni. Come opportunamente sottolineato da Borreguero Zuloaga, Pernas Izquierdo, Gillani (2017: 16), le prime a comparire nell'uso dei non nativi sono per lo più forme 'leggere', cioè morfofoneticamente ridotte, come appunto *sì, no, ok, bene, ma*, oltre naturalmente alle interiezioni primarie, come *ah, eh*, ecc.

Lo studio di Jafrancesco (2015) mostra in modo molto chiaro come al livello di competenza A – ossia iniziale, nella terminologia del QCER (2020) – i MD siano sì presenti, ma costituiscano un inventario assai ridotto rispetto a quanto si sviluppa ai livelli superiori, B e C. È possibile selezionare alcuni dati significativi di tale dinamica, come riportato nella Tabella 2 in cui si riporta l'insieme dei MD registrato nel *corpus* di Jafrancesco (2015) rispetto a quattro diverse micro-funzioni: riempitivi e indicatori di modulazione al polo interpersonale, marcatori di conclusione ed esemplificazione al polo testuale⁶.

Con 'riempitivi' sono indicati quegli elementi che servono a mantenere il turno di parola e a gestire la pianificazione *online* del discorso; con 'modulazione' si intende la funzione di intensificazione o mitigazione della forza illocutiva di un enunciato; gli indicatori di 'conclusione' sono il sottotipo di demarcativi che serve a chiudere un segmento di testo; i marcatori di 'esemplificazione' introducono un esempio al fine di

⁶ Jafrancesco (2015: 3-6) si rifà al modello elaborato da Bazzanella in diversi lavori. Sebbene la terminologia sia parzialmente diversa, la bipartizione utilizzata da Jafrancesco tra funzioni "interazionali" e "metatestuali" coincide con quella proposta nel presente contributo tra funzioni interpersonali e testuali.

argomentare o esporre in modo più chiaro ed efficace un dato tema. Considerando i quattro diversi valori funzionali, e a prescindere dall'insieme delle specifiche forme esibite, emerge chiaramente il dato più macroscopico: per ogni valore, l'insieme delle forme utilizzate al livello A è molto più limitato rispetto ai livelli B e C. Al passaggio tra livello iniziale e intermedio, l'inventario delle forme appare almeno raddoppiato⁷.

Tabella 2. *I MD tra livelli di competenza (rielaborazione da Jafrancesco, 2015)*⁸

MD	Livello A	Livello B	Livello C
valori	forme	forme	forme
riempitivo	<i>abm, e, eb, ehm, mb, oh, sì, sì sì, un attimo</i>	<i>ab, abm, allora, bene, come posso dire?, come te lo spiego?, e, eb, ehm, mb, non so, scusa, sì, va bene, vediamo</i>	<i>ab, abm, allora, boh!, come dire?, come dirlo?, come si potrebbe dire?, e, e abm sì, e ehm sì, e ehm bene, eb, ehm, ehm e bene, ehm sì e, mb, niente, non so, non so come dirlo, oh, praticamente, sì</i>
modulazione	<i>ah!, credo, forse, non so, penso</i>	<i>diciamo, è un fatto, è vero, non so, penso, si dice, uh!</i>	<i>ah, ah!, ah!, appunto, beh!, boh!, certamente, che so, credo, diciamo, diciamo così, direi, eh!, forse, forse si può dire, io direi, magari, non mi ricordo bene, non so, ovviamente, praticamente, proprio, se te/ti dico la verità, se mi ricordo bene, secondo me, un po', veramente</i>
conclusione	<i>credo, e perché questo, e, ma, okay, penso, sì</i>	<i>allora, basta così, diciamo, e, e allora, è così, e per questo, e per tutto questo, e in questo modo, ma, mb!, no, non so, per questo, se, sì</i>	<i>allora, bene, boh, così, diciamo, diciamo così, e, e per questo, e praticamente così, eh sì, forse, ma, non so, però, questo, quindi, sì</i>
esemplificazione	<i>per esempio</i>	<i>come, diciamo così, per esempio</i>	<i>cioè, diciamo, magari, non so, per esempio</i>

La Tabella 2, però, suggerisce delle considerazioni anche in merito al passaggio dal livello intermedio a quello avanzato. Lo sviluppo dei MD dai livelli post-iniziali in avanti, infatti, non procede in modo lineare, come semplice progressione e incremento, ma presenta alcuni aspetti più problematici. Prima di discuterli, si prende in esame l'effettivo incremento dell'inventario dei MD al crescere della competenza in italiano L2.

⁷ La moltiplicazione o per lo meno l'aumento delle forme trova conferma in altri studi, come ad esempio quello di Ceković (2014) su un gruppo di apprendenti serbe, o quello di Borreguero Zuloaga, Ferroni (2020) per apprendenti di madrelingua spagnola o portoghese brasiliana.

⁸ I dati riportati per ogni funzione sono tratti specificamente, in ordine, dalle tabelle 6 (Jafrancesco, 2015: 13), 8 (2015: 15), 16 (2015: 25) e 18 (2015: 28).

Già Nigoević e Sučić (2011) avevano indagato lo sviluppo dei MD in apprendenti di madrelingua croata. È possibile rielaborare questi dati presentandoli in modo tale da mettere in evidenza l'incremento della frequenza dell'uso dei MD. Per ogni valore funzionale indagato, si riporta il numero delle forme e delle occorrenze registrato per il *corpus* di apprendenti croati (cfr. Tabella 3).

Tabella 3. *I MD tra livelli di competenza (rielaborazione da Nigoević, Sučić, 2011)⁹*

MD		Livello I (A1-A2)	Livello II (B1)	Livello III (B2-C1)
valore riempitivo	forme	6	6	9
	occorrenze	26	74	52
valore di chiusura	forme	5	5	8
	occorrenze	6	15	19
valore di accordo	forme	2	4	6
	occorrenze	3	4	14
valore di riformulazione	forme	3	3	8
	occorrenze	10	8	16

Come mostra la Tabella 3, lo studio di Nigoević, Sučić (2011) non sottolinea tanto l'aumento delle diverse forme usate dall'apprendente. Tale aumento, infatti, si registra in modo assai meno evidente che nei dati di Jafrancesco (2015) in Tabella 2, e appare limitato all'ultimo stadio dell'apprendimento: ad eccezione del valore di accordo, infatti, per le altre tre funzioni il numero di forme è stabile tra livello iniziale e intermedio e cresce solo a quello avanzato. Questi dati, piuttosto, riportano un fatto fondamentale per comprendere lo sviluppo dei MD: l'incremento riguarda non solo l'inventario di forme, ma anche la frequenza d'uso, ovvero il numero di occorrenze, che come si vede in Tabella 3, aumenta complessivamente. Al crescere della competenza linguistica, l'apprendente usa una quantità maggiore di MD per ciascun valore funzionale¹⁰.

All'aumento delle forme e delle occorrenze si associa poi, come è prevedibile, quello delle funzioni. Prima di trattare questo aspetto, però, è opportuno prestare attenzione allo sviluppo delle forme con riferimento ai livelli avanzati. Come notato già da Romero Trillo (2002) rispetto all'apprendimento dell'inglese, i MD sono soggetti a fossilizzazione; e tale fenomeno riguarda tanto le forme lessicali quanto le diverse proprietà formali, come quelle prosodiche, e funzionali (cfr. Borreguero Zuloaga, 2017: 177). In effetti, esaminando la Tabella 2 è emerso, come anticipato, che lo sviluppo dei MD nei livelli post-intermedi non rappresenta un semplice e ulteriore incremento delle forme a disposizione di chi apprende la L2. Anche nello studio di Jafrancesco (2015), che mostra lo sviluppo globale dei MD sui tre livelli di competenza, alcuni dati sono in

⁹ La Tabella presenta la somma dei diversi dati riportati in Nigoević, Sučić (2011: 100-109).

¹⁰ Purtroppo lo studio di Nigoević, Sučić (2011) non prende in esame il tema dell'aumento di frequenza dei MD, e quindi non spiega l'eccezione che emerge in Tabella 3: nel caso dei riempitivi, il numero di *token* al livello avanzato diminuisce anziché aumentare. Ciò pare spiegabile, molto semplicemente, in termini di fluenza: al crescere della competenza nella lingua straniera, chi apprende migliora la propria fluenza nell'interazione orale; per contro, quindi, si riduce la necessità di fare ricorso a MD riempitivi per riparare i fenomeni di (dis)fluente (cfr. Crible, 2018).

controtendenza, come ad esempio le due funzioni testuali riportate in Tabella 2, nelle quali non si registra alcun incremento dell'inventario dei MD. Anche Ceković (2014: 102), peraltro, nota la scarsità di forme nuove che si attestano al livello avanzato. L'idea di uno sviluppo progressivo è messa in discussione anche dallo studio di Pauletto e Bardel (2016): nell'uso di *be'* in turni di risposta, non si rileva alcuno sviluppo, né quantitativo né qualitativo, nel parlato di apprendenti di madrelingua svedese a confronto con il parlato in italiano L1.

Il fenomeno della fossilizzazione dell'uso dei MD tra livelli intermedi e avanzati è stato illustrato chiaramente da Borreguero Zuloaga sia per le funzioni testuali (2017) che per quelle interpersonali (2019). Nelle Tabelle 4 e 5 si riporta una rielaborazione dei dati in merito ai due casi:

Tabella 4. *I MD tra livelli di competenza (rielaborazione da Borreguero Zuloaga, 2017: 197)*

MD	Livello I	Livello II	Livello III
valori	occorrenze	occorrenze	occorrenze
introduzione / cambio di <i>topic</i>	85	91	115
chiusura	14	10	8
ripresa	1	4	24
riassunto	3	3	4

Tabella 5. *I MD tra livelli di competenza (rielaborazione da Borreguero Zuloaga, 2019: 202)*

MD con valore di accordo	Livello I	Livello II	Livello III
forme	occorrenze	occorrenze	occorrenze
<i>d'accordo</i>	58	1	25
<i>ok</i>	13	37	5
<i>va bene</i>	22	10	2
<i>bene</i>	2	4	11

I dati di Borreguero Zuloaga (2017) nella Tabella 4 mostrano che tra i quattro valori analizzati nel parlato di apprendenti di madrelingua spagnola solo il primo presenta uno sviluppo lineare (introduzione/cambio di *topic*, da 85 a 91 e 115 occorrenze tra i tre livelli). Per i restanti, invece, si delinea una situazione più problematica: l'uso di MD con valore di chiusura registra una diminuzione (da 14 a 10, fino a 8 occorrenze); per la ripresa, il consistente incremento (1, 4, 24) è dovuto all'uso, o meglio all'abuso, della forma *però*, che nel parlato dei nativi non svolge affatto la funzione di ripresa di *topic*; per il riassunto, infine, l'aumento quantitativo è appena misurabile. Rispetto alle funzioni interpersonali, Borreguero Zuloaga (2019) ha indagato i MD con funzione di accordo, confermando la situazione appena delineata. Nella Tabella 5 sono riportati i dati della frequenza d'uso delle principali forme con tale valore di accordo. Anche in questo caso non si assiste a un incremento dell'uso, ma piuttosto a un generale decremento. L'unico caso di aumento delle occorrenze tra livello intermedio e avanzato riguarda la forma *d'accordo* che, come spiega Borreguero Zuloaga (2019), viene sovraestesa a contesti in cui non è presente nel parlato madrelingua, segnando una divergenza dall'obiettivo di apprendimento.

Complessivamente, tanto per le funzioni testuali quanto per quelle interpersonali (cfr. Borreguero Zuloaga, 2017; 2019), l'uso dei MD da parte di chi apprende resta disallineato rispetto al parlato di chi è madrelingua: ora è maggiore perché sovraesteso, ora è minore perché non acquisito. Duplice è dunque la ragione della fossilizzazione dell'apprendimento dei MD: da un lato la sovraestensione, dall'altro la mancata acquisizione.

3.2. L'apprendimento dei MD: lo sviluppo delle funzioni e l'ordine acquisizionale

Sullo sviluppo funzionale dei MD nelle varietà d'apprendimento sono stati messi in luce due aspetti fondamentali: l'aumento della multifunzionalità e l'ordine d'acquisizione tra i tipi di funzione pragmatico-discorsiva.

Lo sviluppo della multifunzionalità è stato analizzato da Andorno (2007; 2008) nelle varietà basiche e post-basiche. Ai livelli iniziali, sebbene si presenti un inventario ridotto di forme, ciascuna di queste presenta un preciso insieme di valori. Già ai primi stadi di apprendimento, infatti, per i MD non vale il principio classico della biunivocità forma-funzione (Andersen, 1990), spesso previsto e suggerito da manuali e grammatiche per l'apprendimento (Andorno, 2007: 96-97). L'incremento della multifunzionalità avviene tramite l'espansione dei contesti d'uso delle forme, che ai livelli iniziali sono poche e con funzioni basilari – come appunto quelle indagate da Andorno (2007: 117-119): *sì, no e così* – a partire da un univoco nucleo semantico.

Nel passaggio dal livello A2 al B1, Borreguero Zuloaga e Ferroni (2020) hanno mostrato l'espansione funzionale dei MD, in apprendenti ispanofoni e lusofoni, con molta precisione: a partire da un valore interpersonale piuttosto generale, l'accordo, le autrici operano una distinzione più fine tra i valori di assenso, allineamento e accettazione. Esaminando l'uso di MD per la realizzazione di uno spettro funzionale così dettagliato, emerge bene lo sviluppo della funzione di accordo: a livello A2 l'accordo consiste soprattutto nell'accettazione, valore caratteristico dell'uso dei non nativi che hanno ancora un ruolo piuttosto passivo nell'interazione; a livello B1 cresce acutamente il valore di allineamento, prima pressoché assente, e in generale si delinea un uso diversificato e complesso dell'espressione dell'accordo, in linea con il ruolo dell'apprendente ormai più attivo e partecipe¹¹.

Se l'approccio seguito da Borreguero Zuloaga e Ferroni (2020) è di tipo onomasiologico (ricerca delle forme, a partire da una determinata funzione), Mascherpa (2016) conduce invece un'analisi semasiologica (ricerca delle funzioni, a partire da determinate forme) che mostra lo sviluppo funzionale dei MD tra i livelli B1 e B2. Lo studio prende in esame le forme *ma, però, allora e quindi*, indagandone i valori testuali (demarcazione, focalizzazione, gestione della turnazione ecc.). Distinguendo l'uso monologico e dialogico, tutti e quattro i MD registrano un sensibile incremento nella multifunzionalità, nella misura in cui aumentano i diversi valori realizzati da ciascuna forma al livello di competenza più avanzato. L'espansione della multifunzionalità trova conferme in molti altri studi (cfr. ad es. Ceković, 2014: 102; De Cristofaro, Badan, 2021: 117).

Alcuni studi hanno poi messo in luce il secondo aspetto fondamentale per comprendere lo sviluppo dei MD nelle varietà d'apprendimento, ovvero l'ordine sequenziale dell'acquisizione dei tipi di funzione: i valori interpersonali precedono quelli testuali (cfr. ad es. Borreguero Zuloaga, 2020: 24). Per le svariate forme analizzate, e ai

¹¹ Su rapporto tra MD e ruolo interazionale di nativi e non nativi cfr. De Marco (2020).

diversi livelli di competenza nella L2, la funzione testuale di un MD implica quella interpersonale, ovvero la segue nel percorso di apprendimento.

Analizzando l'uso dei MD da parte di apprendenti di provenienza senegalese, ucraina e singalese, Giuliano e Russo (2014) registrano una correlazione tra i tre gruppi di parlanti e la frequenza delle funzioni testuali. Queste ultime sono maggiormente presenti nel parlato del gruppo senegalese, meno in quello ucraino, e quasi assenti in quello singalese. I tre gruppi di apprendenti si differenziano non solo per il livello di competenza in italiano L2, ma anche per il diverso grado di integrazione sociale (misurata rispetto alle diverse storie migratorie di ciascun individuo, soprattutto in base all'intenzione di restare in Italia a medio o lungo termine). I MD con funzione testuale sono presenti in modo proporzionale al grado di integrazione nella comunità d'arrivo e al livello di competenza nella L2: in ordine decrescente, nel gruppo senegalese, ucraino, singalese.

Lo studio condotto da Ferroni e Birello (2015) presenta dati più netti. L'analisi riguarda l'uso dei MD nelle interazioni tra pari nel contesto dell'apprendimento formale (contesto universitario). I due gruppi esaminati sono composti l'uno da apprendenti ispanofoni (varietà peninsulare) e l'altro da apprendenti lusofoni (varietà brasiliana), e in entrambi i casi il livello di competenza oscilla tra A2 e B1. Il dato assai interessante che emerge è la totale assenza di MD con funzioni testuali. Le autrici spiegano questa assenza con il livello di competenza, appena intermedio. Evidentemente, il dato è motivato dalla situazione osservata nel suo complesso, ovvero un'interazione tra non nativi a un livello non avanzato di apprendimento e nel contesto dell'insegnamento formale.

L'analisi di De Cristofaro e Badan (2021) si concentra sull'effetto di un periodo di immersione nella L2 nell'apprendimento dei MD. Lo studio confronta l'uso dei MD italiani nella varietà di apprendimento di un gruppo di apprendenti di madrelingua olandese prima e dopo aver soggiornato in Italia per il programma europeo di mobilità universitaria Erasmus. Al ritorno dall'Italia, il gruppo di apprendenti (di livello B1, in partenza) utilizza, e dunque mostra di aver acquisito, le diverse funzioni testuali dei MD, laddove queste erano rare o del tutto assenti prima del periodo Erasmus.

La priorità acquisizionale dei valori interpersonali rispetto a quelli testuali era stata già osservata da Andorno (2007; 2008). L'analisi dell'uso dei MD *sì, no e così* ai livelli basico e post-basico mostra non soltanto che le funzioni interpersonali precedono quelle testuali, ma anche che l'espansione di queste ultime avviene solamente se si dà l'espansione delle prime. Dunque non solo la presenza, ma anche lo stesso sviluppo dei valori testuali implica lo sviluppo dei valori interpersonali.

La ricerca di Andorno, e più in generale il progetto di Pavia (cfr. Giacalone Ramat, 2003), fornisce inoltre la chiave interpretativa di questo ordine acquisizionale: le varietà di apprendimento si sviluppano secondo un percorso che va dalla pragmatica alla sintassi, ovvero da un uso linguistico orientato su principi e meccanismi pragmatici a un uso che rispetti il sistema della L2. L'apprendimento dei MD appare coerente con la tendenza dal *pragmatic mode* al *syntactic mode* (Givón, 1979), con la progressiva *mise en grammaire* (Giacalone Ramat, 2003: 19) che segna lo sviluppo delle varietà di apprendimento. I valori interpersonali dei MD rientrano proprio in un orientamento pragmatico-comunicativo della L2, caratteristico dei livelli iniziali, mentre i valori testuali rientrano nelle complessità strutturali che si viene costruendo ai livelli più avanzati di competenza.

4. LA RICERCA GLOTTODIDATTICA SUI MD

Per la complessità che li caratterizza, i MD richiedono pratiche didattiche specifiche e adeguate. La ricerca glottodidattica, anche oltre l'ambito dell'italiano L2, offre un assunto di base: l'apprendimento dei MD è facilitato da tecniche esplicite. In altre parole, il *focus*

on form è più adatto al trattamento glottodidattico rispetto a tecniche implicite che si basino solamente sull'arricchimento dell'*input* (cfr. la sintesi in Foolen, 2011: 228-229). In prospettiva glottodidattica, dunque, gli studi si sono concentrati sull'efficacia di metodi e tecniche didattiche e sui tipi di *input*, nonché sul trattamento dei MD nei manuali e nei sillabi di italiano L2. Si considerano i primi due aspetti nel prossimo paragrafo (§ 4.1), e la terza questione in quello successivo (§ 4.2).

4.1. *L'insegnamento dei MD: metodi, tecniche e tipi di input*

Lo studio di Pernas Izquierdo *et al.* (2011) per primo ha offerto una panoramica molto accurata del trattamento glottodidattico dei MD in italiano L2. Citando Andorno (2008: 1437), che definisce quello dei MD un “terreno ancora largamente inesplorato” per l'ambito acquisizionale, Pernas Izquierdo *et al.* (2011: 71) notano come ciò valga ancor di più per quello glottodidattico, che è addirittura “ancora tutto da esplorare”. In seguito alla disamina attenta compiuta su 40 manuali di italiano, viene esemplificata un'ampia selezione di attività didattiche, distinte in diversi tipi.

Le attività di presentazione (introduttiva o suntiva, a seconda se questa si trovi all'inizio o alla fine di una unità didattica) illustrano le forme e le funzioni dei MD: sono attività non manipolative, in cui l'apprendente ha un ruolo passivo, di mera ricezione dell'informazione, e pertanto sono giudicate come le meno interessanti (Pernas Izquierdo *et al.* 2011: 91-94). Molto efficaci sono invece le attività analitiche o di scoperta, che permettono all'apprendente di acquisire induttivamente i MD.

Molti tipi di attività analitiche si basano sull'ascolto. A partire dall'ascolto di un dialogo, infatti, è possibile applicare diverse tecniche di scoperta di particolari MD che si sono incontrati in un testo (tecniche di ricostruzione di conversazione, *puzzle* linguistico, varie forme di trascrizione e dettato, ecc.), concentrandosi su una forma o su una funzione, lavorando sull'abbinamento delle due, riflettendo induttivamente sul valore di un MD osservato nell'uso, oppure ancora operando confronti e riflessioni metalinguistiche che coinvolgono la propria L1 (Pernas Izquierdo *et al.* 2011: 94-115).

Infine, sono passati in rassegna diversi tipi di pratiche produttive o di reimpiego. Le tecniche non differiscono molto dalle attività analitiche o di scoperta, ma ciò che le caratterizza è piuttosto la collocazione nel percorso didattico: si tratta di attività che presuppongono un precedente lavoro di analisi e scoperta. Le tecniche possono essere di rinforzo (sotto forma di *cloze*, riempimenti e completamenti di testi ecc.), oppure produttive, nel caso in cui si incentrino sull'effettiva realizzazione orale, in prima persona, da parte dell'apprendente.

La produzione, controllata o libera, è possibile tramite svariate tecniche di recitazione e drammatizzazione, *roleplay* e vari giochi orali e dialogici (Pernas Izquierdo *et al.*, 2011: 115-131). Nel complesso, Pernas Izquierdo *et al.* (2011: 132-134) concludono che le tecniche esaminate costituiscono un inventario ricco, e nessuna è da considerarsi errata o inutile. Piuttosto, ogni singola attività si può valutare secondo il grado di coinvolgimento dell'apprendente, che è assunto come principio glottodidattico generale: il grado è basso per le attività di presentazione, e aumenta tra quelle di scoperta e quelle di reimpiego. Coinvolgimento significa ruolo attivo di chi apprende, le cui risorse (attentive e motivazionali, induttive e inferenziali, linguistiche e metalinguistiche) devono essere sollecitate, per favorire la creatività stimolata. Al coinvolgimento e al metodo induttivo si aggiunge, infine, il suggerimento delle attività multidimensionali, cioè quelle che integrano le abilità orali e scritte, di ricezione e di produzione.

A qualche anno di distanza da questa ampia rassegna critica, Ferroni e Birello (2016) riportano un esempio virtuoso di didattica dei MD analizzato proprio sulla base del

quadro delineato da Pernas Izquierdo *et al.* (2011). Viene esaminato lo svolgimento di una particolare unità didattica (tratta dal corso *Bravissimo! 3-B1*) da parte di un gruppo di apprendenti di livello B1 presso l'università di San Paolo del Brasile. L'analisi conferma empiricamente l'efficacia di un'unità didattica caratterizzata da "un'equilibrata sequenzialità e alternanza tra attività di scoperta e attività di reimpiego" (Ferroni, Birello, 2016: 49).

In continuità con la ricerca di Pernas Izquierdo *et al.* (2011), lo studio di Pugliese (2015) contribuisce all'inquadramento della didattica dei MD all'interno di una più ampia cornice pedagogica. È trattato un caso esemplare, il MD *figurati*, su cui viene costruita una sequenza didattica; tale proposta si pone in linea con il quadro glottodidattico presentato in Pernas Izquierdo *et al.* (2011), di cui intende fornire un'applicazione empirica, ma allo stesso tempo approfondisce l'approccio pedagogico alla base dell'insegnamento dei MD. La metodologia pedagogica suggerita si basa da un lato sul cosiddetto modello delle tre 'i' e dall'altro lato sulla didattica *task-based*. Il modello delle tre 'i' (illustrazione, interazione, induzione) intende superare la tradizionale metodologia delle tre 'p' (presentazione, pratica, produzione), essendo quest'ultima una didattica *teacher-centred* di tipo deduttivo, secondo cui l'apprendente dovrebbe passare dalla comprensione teorica ed esplicita di un oggetto d'apprendimento, tramite una pratica controllata, all'uso automatico e fluente. Al contrario, il modello delle tre 'i' prevede la scoperta degli oggetti d'apprendimento in maniera induttiva, suscitando la consapevolezza¹²: sollecitando il *noticing*, ovvero guidando l'osservazione dell'apprendente, si scopre un dato elemento (illustrazione) e lo si applica nella pratica comunicativa (interazione), stimolando la generalizzazione delle regolarità e cioè delle regole della lingua (induzione) per l'acquisizione dell'oggetto d'apprendimento. Questo tipo di progressione pedagogica viene associato da Pugliese (2015) alla metodologia *task-based*: una didattica finalizzata a un compito (*task*) ha il vantaggio di stimolare gli aspetti motivazionali e ludici dell'apprendimento, nonché di facilitare la sequenza delle attività (Pugliese, 2015: 187-201; cfr. anche Birello, Ferroni, 2019).

Oltre alle metodologie e tecniche didattiche, la riflessione sulla glottodidattica dei MD si è concentrata su un secondo aspetto, vale a dire i tipi di *input*. Il presupposto è che un *input* autentico, consigliabile per l'apprendimento di una lingua in generale, sia particolarmente appropriato per la didattica dei MD alla luce della peculiarità di tale categoria (v. § 2). L'*input* linguistico deve essere quanto più possibile aderente all'effettivo uso della lingua. Questo criterio, molto intuitivo, è confermato ad esempio da De Cristofaro e Badan (2021) e da De Marco, Borreguero Zuloaga (2021): l'apprendimento dei MD migliora in modo significativo con un periodo di 'immersione' nel paese della L2.

Nei contesti di apprendimento formale e guidato, pertanto, l'orientamento verso un *input* autentico è possibile facendo ricorso a due tipi di dati linguistici: i dati conversazionali e i *corpora*. Già Zorzi (1996) aveva illustrato l'efficacia dei metodi dell'analisi della conversazione applicati all'insegnamento dell'italiano L2. L'analisi conversazionale permette infatti di esaminare, anche in chiave didattica, gli aspetti dell'interazione linguistica, così come emergono nell'uso reale della lingua. Come mostra Ferroni (2018), l'analisi conversazionale dell'*input* autentico è particolarmente adatta alla didattica dei MD, dato che questi elementi svolgono proprio la funzione di regolare l'interazione, a livello testuale o interpersonale (v. § 2). La proposta didattica elaborata da Ferroni (2018) consiste in un *blog* didattico che raccoglie diverse 'unità di lavoro' pensate specificamente per l'insegnamento dei MD. Sebbene l'approccio sia induttivo e incentrato su tecniche di scoperta, dalle specifiche attività e in generale dall'impiego della metodologia dell'analisi

¹² Lo stimolo della consapevolezza (*awareness*) nella glottodidattica ha anche un valore pedagogico all'interno di un approccio di educazione linguistica democratica, come discusso per il caso dell'educazione fonetica in Scivoletto (2022).

della conversazione (criteri di trascrizione, nozioni specifiche ecc.) risulta una didattica piuttosto formale e molto analitica, che è infatti pensata per livelli di competenza avanzati (B2-C2).

Come mostrano i lavori di Cacchione (2014) e di Cacchione, Borreguero Zuloaga (2017), per progettare attività didattiche basate sull'osservazione dell'interazione una risorsa assai utile è rappresentata dai *corpora* di italiano L2 (cfr. anche Ferroni, 2020). I *corpora* realizzati in seno a diversi progetti negli ultimi anni in particolare (cfr. Cacchione, Borreguero Zuloaga, 2017: 16-18) offrono infatti dati specifici per la glottodidattica, perché raccolgono proprio il tipo di interazione linguistica – quella tra nativi e non nativi – in cui l'apprendente si trova a cimentarsi.

L'importanza dei dati autentici e il valore delle situazioni di 'immersione' non devono però fare sovrastimare il ruolo del parlante nativo nei processi di apprendimento. Come mostrano alcuni studi, infatti, l'acquisizione dei MD in italiano è favorita dall'interazione tra non nativi, ovvero nell'interazione tra pari, piuttosto che nell'interazione asimmetrica nativi/non nativi. Il ruolo del parlante nativo ha senz'altro un "effetto-specchio" che contribuisce allo sviluppo della competenza pragmatico-discorsiva del non nativo (Borreguero Zuloaga, 2020). Tuttavia, lo studio di De Marco (2020; cfr. anche Borreguero Zuloaga, De Marco, 2021) ha mostrato come le interazioni fra pari siano più collaborative e stimolino la pratica comunicativa. Nel dialogo con un parlante nativo, invece, quest'ultimo assume una dominanza interazionale che in ultima analisi limita la produzione dell'apprendente.

4.2 L'insegnamento dei MD: manuali, docenti e un syllabo

La presenza dei MD nei manuali di italiano L2 era stata già valutata da Pernas Izquierdo *et al.* (2011). Dall'esame dei 40 testi passati al vaglio, sono emersi diversi aspetti critici nell'offerta editoriale. In primo luogo, l'attenzione ai MD pare decrescere con il passare degli anni. In secondo luogo, la presenza di questi elementi è concentrata ai livelli medio-alti di competenza. Infine, i MD appaiono frequentemente integrati in attività di interesse più ampio o focalizzate su altri elementi, e sono invece rare le attività *ad hoc* (Pernas Izquierdo *et al.*, 2011: 86-90).

In un sondaggio più recente, Gallina (2020) conferma questi aspetti critici, ad eccezione della considerazione per così dire diacronica: il trattamento glottodidattico dei MD è complessivamente migliore nei manuali più recenti. Si conferma però la sotto-rappresentazione di questi elementi ai livelli medio-bassi di competenza. E si conferma anche la scarsa presenza di attività specificamente dedicate. Sebbene questi elementi compaiano nei testi *input*, è raro che siano il *focus* esplicito dell'apprendimento: dei 21 manuali analizzati, solo 8 includono i MD in sezioni dedicate alla riflessione sulla lingua. Un ultimo aspetto problematico rilevato da Gallina (2020) è la preponderanza di attività scritte, laddove la letteratura concorda e insiste sull'importanza dell'oralità.

Oltre a valutare i manuali di italiano L2, Ceković (2018) ha preso in esame le opinioni di chi insegna. Il numero di manuali esaminati è maggiore che negli studi citati sopra: Ceković (2018) ha esaminato 110 testi pubblicati negli ultimi cinquant'anni. Le attività che abbiano i MD come *focus* specifico sono presenti solo nel 10% dei testi, tutti pubblicati negli ultimi quindici anni. A fronte di questa scarsa attenzione, i MD sono ritenuti importanti per l'apprendimento dell'italiano L2, come emerge dalle opinioni di un campione di quindici docenti. Benché non sia focalizzato nei manuali né previsto dai propri programmi didattici, la maggioranza di insegnanti sostiene il valore di un insegnamento esplicito e sistematico dei MD (Ceković, 2018: 19).

Il campione di 20 docenti indagato da Gallina (2018), tuttavia, mostra che i MD non sono al centro dell'effettiva prassi glottodidattica. Meno della maggioranza del campione presta attenzione ai MD, un numero più ridotto conduce attività specifiche rispetto al tema, che è oggetto di valutazione solo nella pratica didattica di una ristretta minoranza; d'altra parte, viene largamente riconosciuta l'utilità dei MD per l'apprendimento della L2 (Gallina, 2018)¹³.

Complessivamente, dunque, i MD sono ritenuti importanti per l'insegnamento dell'italiano L2, ma l'effettiva applicazione di tecniche e attività specifiche appare limitata, e raramente i manuali offrono materiali adeguati. Prima di passare alle considerazioni finali sintetizzando i risultati degli studi acquisizionali e glottodidattici (§ 5), è utile richiamare il sillabo di Lo Duca (2006), che propone una distribuzione dei MD italiani per un curriculum di italiano L2 lungo i livelli di competenza. Si riporta la proposta di Lo Duca nella Tabella 6.

Tabella 6. *I MD nel sillabo di italiano L2 (rielaborazione da Lo Duca, 2006)*

Distribuzione dei MD per l'insegnamento dell'italiano L2 per livelli di competenza	
Livello A1	MD legati alla comunicazione quotidiana: <i>grazie, prego, okay, pronto!, d'accordo, scusa/scusi, permesso?, capito?</i>
Livello A2	MD: <i>ma!, dai!, ma dai!, boh!, non so, capisco, capisci?, certo</i>
Livello B1	MD: <i>sai/sa/sapete, vedi/veda/vedete/vediamo (un po'), senti (un po')/senta/sentite, guarda/guardi/guardate, aspetta (un po')/aspetti, dimmi/dica, bene, magari, figurati</i>
Livello C2	Funzioni dei MD nel parlato, con eventuale riferimento a termini interdetti e regionalismi: <i>ciò veneto (non ho visto niente, ciò), ne lombardo (te l'avevo detto, ne!)</i>

Si può notare come la distribuzione proposta da Lo Duca (2006) sia in linea con le principali indicazioni fornite dai diversi studi acquisizionali e glottodidattici posteriori, discussi in questo contributo. Si nota, innanzitutto, che si trova una variabilità di forme minore di quanto registrato dagli studi sull'uso di apprendenti di italiano L2 (v. ad es. i dati di Jafrancesco, 2015, riportati nella Tabella 2). Mentre questi studi attestano le effettive realizzazioni nel parlato di apprendenti reali, il sillabo deve piuttosto indicare le forme di riferimento, deve cioè offrire un modello d'uso della lingua. Così come ritenuto opportuno dai diversi studi citati sopra, il sillabo di Lo Duca (2006) prevede l'insegnamento dei MD sin dal livello più basso della competenza linguistica, l'A1, in particolare delle forme legate agli aspetti più basilari dell'interazione (vale a dire, le funzioni interpersonali prima di quelle testuali). Al progredire della competenza, aumenta anche la complessità lessicale e morfologica che l'apprendente può padroneggiare. Si vedano a questo proposito le diverse alternanze indicate al livello B1: varianti

¹³ Di seguito è possibile vedere le risposte date dal campione di 20 docenti esaminato da Gallina (2018). L'attenzione ai MD nella propria prassi didattica è prestata da 5 docenti 'spesso', da 9 'a volte', da 5 'raramente', da 1 'mai' (nessuno risponde 'sempre'). Attività specifiche sono dedicate ai MD da 2 docenti 'spesso', da 8 'a volte', da 7 'raramente', da 3 'mai' (nessuno risponde 'sempre'). I MD sono sottoposti a valutazione e verifica da 1 docente 'spesso', da 7 'a volte', da 10 'raramente', da 2 'mai' (nessuna risposta 'sempre'). Risultati diversi emergono circa l'utilità dei MD nella glottodidattica: 3 docenti ritengono utile lavorare sui MD 'sempre', 4 'spesso', 12 'a volte', solo 1 'raramente', e nessuno risponde 'mai'.

morfologiche legate alla cortesia linguistica come *dimmi/mi dica*, o varianti fraseologiche come *sentì/sentì un po'*. Al livello più alto di competenza, il C2, le funzioni “nel parlato” indicano di fatto le funzioni più distanti dall'uso normativo o *standard*: a questo stadio avanzato, infatti, è possibile includere regionalismi o disfemismi, tipici dell'oralità (sul tema della variabilità sociolinguistica cfr. n. 3 e più sotto § 5).

La proposta di Lo Duca (2006) è un ottimo esempio di distribuzione dei MD nel curriculum di italiano L2, che può venire adattato agli specifici programmi e interventi didattici. Nel paragrafo che segue, riprendendo i risultati degli studi acquisizionali e glottodidattici passati in rassegna, si assume una prospettiva più generale: piuttosto che indicare le specifiche forme da inserire nel curriculum, si elabora un modello complessivo per il trattamento dei MD in italiano L2.

5. CONCLUSIONE: UN MODELLO PER IL TRATTAMENTO GLOTTODIDATTICO DEI MD

Per concludere questa rassegna critica degli studi acquisizionali e glottodidattici sul tema dei MD in italiano L2, è possibile provare a sistematizzare i principali risultati della ricerca discussi nei paragrafi precedenti, approntando un modello di orientamento generale per l'insegnamento dei MD.

A uno sguardo d'insieme, è apparso chiaramente come i MD siano centrali per l'apprendimento e insegnamento dell'italiano L2. In ambito acquisizionale si è visto che, nonostante alcune peculiarità che li rendono piuttosto difficili per l'apprendente, questi elementi della lingua sono già presenti nelle varietà d'apprendimento iniziali, il loro uso si espande e migliora ai livelli intermedi, ma incontra alcune difficoltà al progredire della competenza. In ambito glottodidattico, l'esame dei libri di testo e delle opinioni di chi insegna ha mostrato la scarsa diffusione delle risorse teorico-metodologiche utili a progettare curricula e attività. L'insegnamento dei MD è dunque una prerogativa per una didattica attenta alla dimensione pragmatica della L2, a tutti i livelli di competenza: nelle varietà d'apprendimento iniziali, massima attenzione va prestata ai MD perché questi hanno un ruolo fondamentale per gestire la comunicazione compensando lacune ad altri livelli d'analisi (cfr. Berruto, 2001; Andorno, 2007; 2008); in quelle più avanzate, è poi necessario evitare i fenomeni di fossilizzazione (sovraestensione o mancata acquisizione; cfr. in particolare Borreguero Zuloaga, 2017; 2019).

Mettendo insieme i diversi risultati in campo acquisizionale e glottodidattico si può comporre uno schema generale che tenga in considerazione le diverse questioni relative all'apprendimento e insegnamento dei MD lungo i diversi livelli di competenza. Questo schema rappresenta una progressione del percorso didattico, e va letto dall'alto verso il basso della Tabella 7 presentata più sotto: la prima colonna indica i livelli di competenza, che vanno infatti da quelli iniziali (A1-A2) nella prima riga a quelli più avanzati (C1-C2) nell'ultima. Per le altre colonne si distinguono quattro aspetti relativi al *learning object*, ovvero forma, funzione, valore e variabilità dei MD, e due relativi alla metodologia, ovvero tecniche didattiche e tipi di *input*. Gli studi acquisizionali e glottodidattici ci permettono di valutare la progressione didattica per ognuno di questi aspetti. All'interno delle caselle dello schema si trovano gli obiettivi didattici adeguati al livello di riferimento. L'attribuzione di ciascun obiettivo a un preciso livello non va intesa in maniera vincolante, ma vale piuttosto l'orientamento complessivo della progressione didattica. Lo schema non corrisponde a un syllabus per l'insegnamento dei MD alla stregua di Lo Duca (2006), ma intende piuttosto funzionare come modello di orientamento generale per la progettazione dei curricula e delle attività. Si veda dunque questo modello nella Tabella 7 che si commenterà successivamente.

Tabella 7. *Modello generale per il trattamento glottodidattico dei MD*

Livelli	Aspetti del <i>learning object</i>				Aspetti metodologici	
	forma	funzione	valore	variabilità	tecniche	input
A1 A2	unità lessicali semplici	multicategorialità	valori interpersonali	diamesia & diafasia	attività di scoperta e re-impiego & approccio: illustrazione interazione induzione	dati adattati
B1 B2	unità lessicali complesse & alternanze morfo-sint.	multifunzionalità	valori testuali			dati di parlato autentico
C1 C2	interazione tra posizione, prosodia, funzioni e valori			diafasia & diatopia		dati da corpora & analisi conversaz.

Come anticipato, vengono distinti gli aspetti legati allo specifico *learning object* e quelli relativi alla metodologia didattica generale. Rispetto ai primi, la prima considerazione riguarda la forma dei MD. Gli studi hanno messo in luce come ai livelli iniziali di competenza le forme usate dall'apprendente sono 'leggere' (Borreguero Zuloaga, Pernas Izquierdo, Gillani, 2017: 16), ovvero elementi morfo-foneticamente ridotti (cfr. anche Andorno, 2007; 2008). Solo ai livelli intermedi l'apprendente può padroneggiare la complessità lessicale delle forme: può imparare a comprendere la composizionalità sintagmatica di un MD e utilizzare le alternanze morfologiche legate alla cortesia verbale (ad es. *sentì/sentì un po'* e *dimmi/mi dica*; Lo Duca, 2006).

Rispetto poi alle funzioni, è stato osservato che ai livelli iniziali l'apprendente comprende la multicategorialità dei MD (come nel caso degli usi 'semantici' e 'pragmatici' di *ma*; Ferraris, 2004). A partire dai livelli intermedi si può invece porre maggiore attenzione sulla multifunzionalità vera e propria, ovvero sulla capacità dei MD di svolgere diverse funzioni interpersonali e testuali. Sono molti infatti gli studi che hanno mostrato l'espansione funzionale, ovvero l'aumento della multifunzionalità, nell'uso dei MD da parte di apprendenti a partire dai livelli iniziali (Andorno, 2007; 2008) e soprattutto ai livelli intermedi (Ceković, 2014; Mascherpa, 2016; Borreguero Zuloaga, Ferroni, 2020; De Cristofaro, Badan, 2021). Sul piano funzionale, inoltre, si è osservata la sequenza d'acquisizione secondo cui lo sviluppo dei valori testuali implica quello dei valori interpersonali (Andorno, 2008), coerentemente con l'evoluzione 'dalla pragmatica alla sintassi' (Giacalone Ramat, 2003) delle varietà di apprendimento. Pertanto, la didattica dei MD dovrebbe dare precedenza ai valori interpersonali, che sono necessari per compensare altre lacune linguistiche e ottenere una comunicazione pragmaticamente efficace; per converso, è bene non affrettare l'uso dei valori testuali, che possono invece svilupparsi con più calma ai livelli intermedi, quando l'apprendente necessita di risorse per strutturare testi più complessi. Ai livelli più avanzati, infine, la didattica può mettere a fuoco il dato più complesso dell'uso dei MD, l'interazione tra proprietà formali e funzionali, vale a dire il rapporto tra posizione, prosodia, forme e valori di ciascun MD.

Un ultimo aspetto legato al *learning object*, quasi per nulla toccato dagli studi passati in rassegna, riguarda la variabilità dei MD. Un accenno assai significativo a una glottodidattica in prospettiva sociolinguistica si è rintracciato nel sillabo di Lo Duca (2006), come visto nella Tabella 6. Ai livelli iniziali, si devono insegnare le forme della comunicazione quotidiana: in altre parole, è necessario fare attenzione alla diafasia e diamesia dell'uso linguistico, ovvero concentrarsi sull'uso informale e parlato. Ai livelli avanzati il sillabo indica MD legati ad altre "funzioni nel parlato": si tratta di ampliare lo spettro della variabilità diafasica, conoscere nuovi contesti e valori d'uso delle diverse forme. In questo senso, quindi, l'apprendente di livello alto può accedere a termini interdetti e ai regionalismi. Dall'ultimo concetto, i regionalismi, emerge un'ulteriore aspetto sociolinguistico: ai livelli avanzati l'apprendente può imparare a comprendere e gestire la variabilità diatopica.

Per quanto riguarda le questioni metodologiche, la letteratura glottodidattica ha riflettuto sulle tecniche didattiche e sui tipi di *input*. L'applicazione di determinate tecniche è sempre dipendente e condizionata dal contesto specifico in cui avviene l'insegnamento/apprendimento. Nel mondo dell'insegnamento, l'unicità di ogni ambiente classe è un luogo comune. Il valore di una tecnica o di un tipo di attività ha quindi una validità generale, la cui applicazione necessita sempre una valutazione e un adeguamento al contesto specifico. Ad esempio, Pugliese (2015: 186-187) ha mostrato una sequenza didattica orientata all'insegnamento *task-based*, notando come questo metodo si presti meglio a livelli almeno intermedi, cioè per apprendenti che godano già di una certa autonomia nell'uso della lingua. In generale, gli studi che hanno indicato le tecniche più adatte all'insegnamento dei MD non operano nette distinzioni tra livelli di competenza. Come ampiamente discusso da Pernas Izquierdo *et al.* (2011), la glottodidattica dei MD deve prediligere attività con alto grado di coinvolgimento, che attivino le risorse attentive e motivazionali dell'apprendente, sollecitino un processo induttivo di scoperta e guidino il reimpiego dell'oggetto d'apprendimento nella pratica comunicativa. Seguendo un processo che vada dalla ricezione alla produzione, è utile stimolare la creatività, in maniera guidata, ed è di particolar importanza l'integrazione di scritto e orale tramite attività multidimensionali. Pugliese (2015) ha fornito una cornice pedagogica per queste tecniche e attività: il modello delle tre 'i' (illustrazione, interazione, induzione).

Il secondo aspetto della metodologia, nonché l'ultima colonna a destra della Tabella 7, riguarda i tipi di *input*. A differenza delle tecniche, rispetto a questo punto la distinzione dei livelli di competenza è rilevante. Di base, l'uso autentico della lingua è fondamentale per sviluppare una buona competenza linguistica e pragmatica. Ciò non toglie, però, che ai livelli iniziali sia necessario adattare l'*input*, rendendolo adeguato alle capacità di comprensione dell'apprendente, e favorire quindi che l'*input* si faccia *intake*. I dati propriamente autentici bene si prestano, invece, alla didattica ai livelli intermedi e avanzati. Gli studi passati in rassegna hanno discusso l'opportunità di utilizzare come *input* il parlato di apprendenti reso disponibile dai *corpora* raccolti proprio in seno a progetti di linguistica acquisizionale, nonché l'utilità di applicare i metodi dell'analisi conversazionale alla glottodidattica. Per entrambi questi aspetti, si tratta di scelte metodologiche adeguate ai livelli più alti della competenza nella L2. Cacchione e Borreguero Zuloaga (2017: 21) puntualizzano infatti che: ai livelli iniziali l'analisi dei testi autentici richiede una guida attenta da parte dell'insegnante; nell'insieme, la metodologia fa leva sulle competenze cognitive e culturali dell'apprendente adulto, in una prospettiva cioè andragogica. L'applicazione del metodo *task-based* di Ferroni (2018: 62), infatti, è stata elaborata per apprendenti tra i livelli B2 e C2.

Concludendo, lo schema appena discusso sistematizza le conoscenze acquisizionali e glottodidattiche circa i MD in italiano L2. L'obiettivo di questo studio è dunque, come si è detto nell'introduzione, non solo formulare una sintesi teorica e metodologica, ma anche

offrire un modello di riferimento per il trattamento glottodidattico dei MD nel curriculum di italiano L2 in una prospettiva attenta alla dimensione pragmatico-discorsiva della lingua.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andersen R. (1990), "Models, processes, principles and strategies: second language acquisition inside and outside the classroom", in Van Patten B., Lee J. (a cura di), *Second language acquisition / foreign language learning*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 45-68.
- Andorno C. (2007), "Apprendere il lessico: elaborazione di segnali discorsivi (*sì, no, così*)", in Chini M., Desideri P., Favilla M. E., Pallotti G. (a cura di), *Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative*, Atti del VI Congresso di Studi AITLA, Guerra, Perugia, pp. 95-122.
- Andorno C. (2008), "Interazione nativo/non nativo in italiano L2. Strumenti per la pianificazione dialogica", in Pettorino M., Giannini A., Vallone M., Savy R. (a cura di), *La comunicazione parlata*, Atti del congresso internazionale (Napoli, 23-25 febbraio 2006), Liguori, Napoli, tomo III, pp. 1421-1449.
- Bazzanella C. (1995), "I segnali discorsivi", in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. III, il Mulino, Bologna, pp. 225-257.
- Bazzanella C. (2001), "Segnali discorsivi e contesto", in Heinrich W., Heiss C. (a cura di), *Modalità e Substandard. Abtönung und Substandard*, Clueb, Bologna, pp. 41-64.
- Beeching K., Detges U. (eds.) (2014), *Discourse Functions at the Left and Right Periphery: Crosslinguistic Investigations of Language Use and Language Change*, Brill, Leiden.
- Berruto G. (2001), "L'emergenza della connessione interproposizionale nell'italiano di immigrati: un'analisi di superficie", in *Romanische Forschungen*, CXIII, 1, pp. 1-37.
- Bini M., Pernas A. (2008), "Marcadores discursivos en los primeros estadios de adquisición del italiano L2", in Monroy Casas R., Sánchez Pérez A. (a cura di), *25 años de lingüística aplicada en España: hitos y retos*, Universidad de Murcia, Murcia, pp. 25-36.
- Birello M., Ferroni R. (2019), "The appropriation of discourse markers by students of Italian as a foreign language in a sequence of action-oriented learning tasks", in Calvi M. V., Landone E., Bello I. (eds.), *Cognitive insights in Discourse Markers in Second Language Acquisition*, Peter Lang, Bern, pp. 169-194.
- Borreguero Zuloaga M. (2017), "Topic-shift discourse markers in L2 Italian: Paths of acquisition by Spanish speakers", in *Language, Interaction and Acquisition*, VIII, 2, pp. 173-203.
- Borreguero Zuloaga M. (2019), "Expressing agreement in L2 Italian: Strategies and discourse markers in Spanish learners", in Calvi M. V., Landone E., Bello I. (eds.), *Cognitive insights in Discourse Markers in Second Language Acquisition*, Peter Lang, Bern, pp. 195-226.
- Borreguero Zuloaga M. (2020), "Interagire in italiano LS. Il ruolo del parlante nativo nello sviluppo della competenza interazionale", in De Meo A., Dovetto F. M. (a cura di), *La comunicazione parlata. Spoken Communication*, Aracne, Roma, pp. 13-42.
- Borreguero Zuloaga M., De Marco A. (2021), "The role of immersion and non-immersion contexts in L2 acquisition: a study based on the analysis of interactional discourse markers", in *Corpus Pragmatics*, V, 1, pp. 121-151.

- Borreguero Zuloaga M., Ferroni R. (2020), “Lo sviluppo della competenza interazionale in italiano LS: l'espressione dell'accordo in apprendenti ispanofoni e lusofoni”, in *Italiano LinguaDue*, XII, 1, pp. 54-77:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13745>.
- Borreguero Zuloaga M., Pernas Izquierdo P., Gillani E. (2017), “Metadiscursive functions and discourse markers in L2 Italian”, in Loureiro A. P., Carapinha C., Plag C. (a cura di), *Marcadores discursivos e(m) tradução*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, pp. 15-57.
- Brinton L. J. (1996), *Pragmatic Markers in English: Grammaticalization and Discourse Functions*, de Gruyter, Berlin-New York.
- Briz A., Pons S., Portolés J. (a cura di) (2008), *Diccionario de partículas discursivas del español*: www.dpde.es.
- Cacchione A. (2014), “L'analisi della conversazione nativo-non nativo per la valutazione e l'apprendimento in linguistica acquisizionale e glottodidattica: osservazioni e spunti da tre casi di studio tra Spagna e Italia”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XLIII, 3, pp. 35-79.
- Cacchione A., Borreguero Zuloaga M. (2017), “I corpora di L2 come spunti per la riflessione didattica. L'interazione nativo-non nativo nel percorso formativo degli insegnanti”, in *RiCOGNIZIONI*, IV, 8, pp. 15-30.
- Ceković N. (2014), “I segnali discorsivi nell'interlingua degli studenti universitari di italiano L2”, in *Italica Belgradensia*, II, 1, pp. 193-210.
- Ceković N. (2018), “Segnali discorsivi in classe di italiano LS: uno sguardo dalla parte del docente e dell'apprendente”, in *Italiano a stranieri*, XXV, pp. 16-20.
- Council of Europe (2020), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg:
<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Cribble L. (2018), *Discourse markers and (Dis)fluency: Forms and functions across languages and registers*, Benjamins, Amsterdam.
- De Cristofaro E., Badan L. (2021), “The acquisition of Italian discourse markers as a function of studying abroad”, in *Corpus Pragmatics*, V, 1, pp. 95-120.
- De Marco A. (2016), “The use of discourse markers in L2 Italian. A preliminary investigation of acoustic cues”, in *Language Interaction and Acquisition*, VII, 1, pp. 67-88.
- De Marco A. (2019), “Teaching the prosody of emotive communication in a second language”, in Savvidou C. (ed.), *Second Language Acquisition - Pedagogies, Practices and Perspectives*, Intechopen, London, pp. 1-19.
- De Marco A. (2020), “L'interazione tra nativo-non nativo e non nativo - non nativo: i segnali discorsivi in apprendenti ispanofoni di italiano L2”, in *Italiano LinguaDue*, XII, 2, pp. 92-109:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14975>.
- De Marco A., Borreguero Zuloaga M., (2021), “The Role of Immersion and Non-immersion Contexts in L2 Acquisition: A Study Based on the Analysis of Interactional Discourse Markers”, in *Corpus Pragmatics*, V, 1, pp. 121-151.
- Favaro G. (2020), “Quante lingue in classe! Conoscere e valorizzare la diversità linguistica delle scuole e dei servizi per l'infanzia: introduzione”, in *Italiano LinguaDue*, XII, 1, pp. ii-iv:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13761>.

- Ferraris S. (2004), “Come usano ‘ma’ gli apprendenti di italiano L1 e L2?”, in Bernini G., Ferrari G., Pavesi M. (a cura di), *Atti del 3° congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Guerra, Perugia, pp. 73- 91.
- Ferroni R. (2018), “*Ma dai!*: proposte operative per l’apprendimento della competenza interazionale in italiano LS” in *Cuadernos de Filología Italiana*, XXV, pp. 55-78.
- Ferroni R. (2020), “Insegnare i segnali discorsivi a studenti brasiliani d’ILS a partire da un corpus di dati empirici”, in Ferroni R., Birello M. (a cura di), *La competenza discorsiva a lezione di lingua straniera*, Aracne, Roma, pp. 111-148.
- Ferroni R., Birello M. (2015), “«Bueno stiamo praticando»: análise comparativa dos sinais discursivos utilizados em situações interativas entre aprendizes de línguas próximas”, in *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, LIV, 1, pp. 483-517.
- Ferroni R., Birello M. (2016), “Meta-analisi e applicazione di una proposta didattica orientata all’azione per l’apprendimento dei segnali discorsivi in italiano LS”, in *Italiano LinguaDue* VIII, 1, pp. 30-52:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7562>.
- Foolen A. (2011), “Pragmatics markers in a socio-pragmatic perspective”, in Aijmer K., Andersen G. (eds.), *Handbooks of pragmatics: Pragmatics of society*, de Gruyter, Berlin, pp. 217-242.
- Gallina F. (2018), “I segnali discorsivi nelle pratiche didattiche dell’italiano a stranieri”, in *Italiano a stranieri*, XXV, pp. 11-15.
- Gallina F. (2020), “Dal parlato allo scritto. I segnali discorsivi nei manuali di italiano L2”, in Voghera M., Maturi P., Rosi F. (a cura di), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multi modalità nell’ora di lezione*, Cesati Editore, Firenze, pp. 137-152.
- Giacalone Ramat A. (2003), *Verso l’italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Giuliano P., Russo R. (2014), “L’uso dei marcatori discorsivi come segnale di integrazione linguistica e sociale”, in Donadio P., Gabrielli G., Massari M. (a cura di), *Uno come te. Europei e nuovi europei nei percorsi di integrazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 237-247.
- Givón T. (1979), *Understanding Grammar*, Academic Press, New York.
- Ghezzi C., Molinelli P. (eds.) (2014), *Discourse and pragmatic markers from Latin to the Romance Languages*, Oxford University Press, Oxford.
- Halliday M. A. K., Hasan R. (1976), *Cohesion in English*, Longman, London.
- Jafrancesco E. (2015), “L’acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2”, in *Italiano LinguaDue* 1, X, pp. 1-39:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5010>.
- Lo Duca M.G. (2006), *Sillabo di italiano L2 per studenti universitario in scambio*, Carocci, Roma.
- Lubello S., Rossi F. (2020), “Introduzione. Il ruolo dell’italiano L2 nel processo di internazionalizzazione delle università”, in *Italiano LinguaDue*, XII, 1, pp. 1-10:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13741>.
- Mascherpa E. (2016), “I segnali discorsivi *allora, quindi, però, ma* in apprendenti di italiano L2”, in *Cuadernos de Filología Italiana*, XXIII, pp. 119-140.
- Nigoević M., Sučić P. (2011), “Competenza pragmatica in italiano L2: l’uso dei segnali discorsivi da parte di apprendenti croati”, in *Italiano LinguaDue*, III, 2, pp. 94-114:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1917>.
- Nuzzo E., Santoro E. (2017), “Apprendimento, insegnamento e uso di competenze pragmatiche in italiano L2/LS: la ricerca a partire dagli anni Duemila”, in *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, IV, 2, pp. 1-27.
- Nuzzo E., Vedder I. (a cura di) (2019), *Lingua in contesto. La prospettiva pragmatica*, AIItLA, Officinaventuno, Milano.
- Pauletto F., Bardel C. (2016), “Be’-prefaced responsive turns in Italian L1 and L2”, in *Language Interaction and Acquisition*, VII, 1, pp. 89-116.

- Pernas Izquierdo P., Gillani E., Cacchione A., Gruppo A.Ma.Dis. (2011), “Costruire testi, strutturare conversazioni: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell’interazione verbale”, in *Italiano LinguaDue*, III, 1, pp. 65-138:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1229>.
- Pugliese R. (2015), “Figurati, tra i segnali discorsivi. Una prospettiva pedagogica”, in Pistolesi E., Pugliese R., Gili Favela B. (a cura di), *Parole, gesti, interpretazioni. Studi linguistici per Carla Bazzanella*, Aracne, Roma, pp. 163-207.
- Pugliese R. (2020), “Diversità linguistica, inclusione e didattica delle lingue a scuola: introduzione”, in *Italiano LinguaDue*, XII, 1, pp. i-ix:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13863>.
- Romero Trillo J. (2002), “The pragmatic fossilization of discourse markers in non-native speakers of English”, in *Journal of Pragmatics*, XXXIV, pp. 769-784.
- Sansò A. (2020), *I segnali discorsivi*, Carocci, Roma.
- Scivoletto G. (2020), «*Arà, che si dice?*» *Marcatori del discorso in Sicilia*, Centro di studi filologici e linguistici siciliani, Palermo.
- Scivoletto G. (2022), “Raising self-consciousness: phonetic education as embodied language learning”, in *Glottodidactica*, XLIX, 1, pp. 183-196.
- Zorzi D. (1996), “Contributi dell’analisi della conversazione all’insegnamento dell’italiano L2”, in Maggini M., Salvaderi M. (a cura di), *Atti del III Convegno ILSA*, Comune di Firenze, Firenze, pp. 11-39.