

# LO SVILUPPO DEI MARCATORI DISCORSIVI NELLE INTERLINGUE DI APPRENDENTI CECHI E SLOVACCHI DI ITALIANO COME LINGUA NON MATERNA

Kristýna Lorenzová<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Osserviamo le sei frasi che seguono:

(1a) *Senti* la nuova canzone di Vasco!

(1b) *Poslouchej*, nová píseň od Vasca!

(1c) *Počúvaj*, nová pieseň od Vasca!

(2a) *Senti*, perché non pensi prima di parlare?

(2b) *Poslyš*, proč se nejprve nezamyslíš než něco řekneš?

(2c) *Počuj*, prečo nerozmýšľaš skôr, ako začneš hovoriť?

Ogni parlante di italiano (es. 1a e 2a, da Molinelli, 2014: 196), ceco (es. 1b e 2b) e slovacco<sup>2</sup> (es. 1c e 2c) è in grado di notare, anche se solo a un livello elementare, la diversa *nuance* tra i due gruppi di esempi sopra riportati. La parola iniziale di ogni coppia (1a, 2a; 1b, 2b; 1c, 2c) è identica dal punto di vista formale, ma diversa dal punto di vista funzionale. Nello specifico, in un'ottica pragmatica, distinguiamo un significato proposizionale negli esempi del gruppo (a), che mantengono il loro significato letterale di 'percepire attraverso l'udito', e un valore procedurale nel gruppo (b), che permette soprattutto di interpretare l'interazione tra il parlante e il suo interlocutore, oltre alla struttura del messaggio trasmesso (Molinelli, 2014: 196). Questa seconda funzione è quella che caratterizza i *marcatori discorsivi* (d'ora in poi MD).

Sebbene possano sembrare a prima vista semplici *fillers* nella conversazione, i MD sono in realtà strumenti molto importanti sia in lingua materna sia in lingua seconda in quanto giocano un ruolo cruciale nella organizzazione del testo e nell'interazione (Borreguero, Thörle, 2016). Essi aiutano a definire il tono, l'obiettivo e il significato generale del discorso, contribuendo a «costruire la cornice di riferimento in cui il discorso si realizza» (Mascherpa, 2016: 137)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Università Masaryk di Brno.

<sup>2</sup> Ceco e slovacco, lingue affini benché non identiche, non saranno in questa ricerca analizzate separatamente.

<sup>3</sup> Esiste una gamma di termini diversi per indicare i MD, cui contribuiscono la mancanza di una definizione univoca e il fatto che «non esiste corrispondenza nei gruppi di elementi che i vari studiosi includono nella classe» (Bazzanella, 2001b: 42). Si considerino ad esempio, al di là dell'italiano, i termini inglesi *pragmatic connectives* (Van Dijk, 1979), *discourse particles* (Schourup 1983), *discourse markers* e *pragmatic markers* o le etichette tedesche: *modalpartikeln* (Weydt, 1983), *partikeln* (Hoelkher, 1991), quelle francesi come *mots charnières* (Delbecque, 1983), *marqueurs* (Roulet *et al.*, 1985), *marqueurs discursifs* (Paillard, 2011), spagnole *marcadores interaccionales* (Obregon Munoz, 1985), *conectores* (Pons Borderia, 1998; Ferrer, Pons, 2001) e *marcadores del*

Obiettivo del contributo qui presentato è quello di osservare lo sviluppo dei MD nelle interlingue di apprendenti cechi e slovacchi di italiano come lingua non materna, focalizzando l'attenzione su quelli che espletano funzioni metadiscorsive. I dati sono stati raccolti nelle classi di italiano LS del Dipartimento di Lingue e letterature romanze dell'Università Masaryk di Brno, tra il dicembre del 2022 e il gennaio del 2023. Sono state adottate due tecniche di raccolta, cioè il *focus group* e le conversazioni semiguideate. I dati ottenuti sono stati analizzati impiegando un approccio fondamentalmente onomasiologico. Più in dettaglio, la ricerca è stata guidata dalle seguenti domande: 1) Quanti e quali MD svolgono funzione metadiscorsiva all'interno del corpus? 2) Ci sono differenze di frequenza secondo il metodo di elicitazione dei dati? 3) Ci sono differenze di frequenza secondo il livello degli apprendenti? 4) Ci sono differenze di frequenza secondo il grado e il tipo di immersione (in particolare, un soggiorno in Italia)?

Il lavoro è organizzato come segue: nel paragrafo 2 verranno delineate alcune questioni teoriche relative, in particolare, alla definizione dei MD e verrà presentata la tassonomia funzionale scelta per lo studio. Seguirà, in 3, la descrizione della metodologia utilizzata per la costruzione del corpus. Alla luce dei dati ottenuti, verranno, nel paragrafo 4, analizzate le funzioni metadiscorsive dei MD rilevati. Infine, in 5 si proporranno alcune osservazioni conclusive e possibili prospettive della ricerca.

## 2. PRESUPPOSTI TEORICI

L'interesse per i MD in ambito italiano si sviluppa all'inizio degli anni Novanta grazie agli studi di Carla Bazzanella, che ne propone una definizione a tutt'oggi valida e molto citata:

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 (Bazzanella, 2001: 225).

Bazzanella (2001) descrive le caratteristiche formali dei MD, tra cui l'eterogeneità categoriale, la polifunzionalità, la mobilità posizionale, la sensibilità contestuale, ecc., e propone una loro classificazione funzionale articolata in tre macrocategorie, *interazionale*, *metatestuale* e *cognitiva*, a loro volta articolate in diverse microfunzioni. Vari studi adottano questa tripartizione e, tra questi, quelli di Borreguero (2009; 2015), Borreguero *et al.* (2017), Borreguero, Ferroni (2020), incentrati sull'acquisizione dei MD in apprendenti ispanofoni di italiano L2 e in apprendenti italo-foni di spagnolo L2; questi studi costituiscono il modello di riferimento per il lavoro qui presentato.

*discorso* (Martin Zorraquino, Portolés, 1999; Borreguero, 2015) o ceche *diskurzivní markery* (Hoffmanová *et al.*, 2019).

Quanto alla lingua italiana, si nota una certa preferenza per il termine *segnali discorsivi* (Bazzanella, 2001; Manili, 2001; Andorno, 2007; Borreguero, 2009; Jafrancesco, 2015; Chini, 2016). Più di recente, compare *segnali* o *marcatori funzionali*, inteso come iperonimo di «segnali discorsivi» (orientati al testo), «segnali pragmatici» (orientati agli interlocutori) e «segnali contestuali» (orientati al contesto interazionale) (Molinelli, 2017: 121). La denominazione *marcatori discorsivi* impiegata in questo lavoro è quella utilizzata da Borreguero (2015; Borreguero *et al.*, 2017); cfr. anche Stame (1994), Contento (1994), Dovetto, Senza Peluso (2009), Giuliano, Russo (2014), Di Stefano (2019) *inter al.*, che rappresentano il principale punto di riferimento teorico per l'analisi proposta.

In particolare, si adotterà qui lo schema funzionale proposto in López, Borreguero (2010) e rivisto in Borreguero *et al.* (2017), che è riportato nella Tabella 1:

Tabella 1. *Tassonomia di funzioni discorsive dei MD di Borreguero et al. (2017, adattato)*

MACROFUNZIONI DISCORSIVE	TIPI DI FUNZIONI	ALCUNE SOTTOFUNZIONI
<b>Interazionale</b> → asse dell'alterità	Controllo (parlante)	Presa/ mantenimento/ cessione di turno
		Richiesta di attenzione, richiesta di attenzione, richiesta di conferma
		Mitigazione, intensificazione
	Contatto (ascoltatore)	Funzione fática, espressione di emozioni e atteggiamenti
	Reazione (alternanza di turni)	Risposta collaborativa, risposta reattiva, richiesta di spiegazioni
<b>Metadiscorsiva</b> → asse testuale	Organizzazione dell'informazione	Ordinazione di informazioni, delimitazione degli argomenti discorsivi (cambiamento di un <i>topic</i> , digressione, recupero, riassunto), concentrazione, aggiunta di un commento sull'argomento stabilito
	Formulazione linguistica	<i>Online planning</i> , riformulazione
<b>Cognitiva</b> → asse semantica	Logico-argomentativa	Co-orientamento argomentativo (ad es. aggiunta, conseguenza, finalità)
	Inferenziale	Anti-orientamento argomentativo (ad es. opposizione, contrasto, mitigazione della rilevanza di alcune informazioni)
	Modale dell'enunciazione	Coinvolgimento o distanziamento dal contenuto dell'enunciato
		Modalità epistemica/doxastica
		Indicazione della fonte dell'informazione (evidenzialità)

La Tabella 1 mostra una distinzione tra tre macrofunzioni dei MD: *interazionale*, *metadiscorsiva* e *cognitiva*, a loro volta articolate in diversi tipi di funzioni che raggruppano esempi di varie sotto-funzioni. Nel primo caso, *la macrofunzione interazionale* riunisce tutte le funzioni riguardanti il rapporto tra il parlante e l'interlocutore e viene suddivisa a sua volta in tre categorie principali, cioè a) funzioni svolte dal parlante che prende il turno (dette anche funzioni di controllo della conversazione), ad esempio *la presa*, *il mantenimento* e *la cessione di turno*; b) funzioni assunte dall'ascoltatore che non ha l'intenzione di prendere la parola, ma che esprime le proprie emozioni indipendentemente da ciò che il parlante dice; c) funzioni assunte dall'ascoltatore che intende prendere la parola e reagisce a quanto detto, dimostrando accordo (producendo, cioè, una *risposta collaborativa*) o disaccordo (*risposta reattiva*) o chiedendo spiegazioni (*richiesta di spiegazioni*). Nel secondo caso, come si vedrà meglio più avanti, *la macrofunzione metadiscorsiva* raggruppa tutte le funzioni relative

alla produzione del testo e può essere suddivisa in due gruppi principali: a) funzioni relative all'organizzazione delle informazioni, come ad esempio *il cambiamento di topic, la chiusura e l'apertura delle interazioni, la ripresa degli argomenti* ecc.; b) funzioni relative alla formulazione linguistica del testo, che comprende tutte le strategie per mantenere la parola mentre si è in difficoltà nel pianificare un enunciato. Queste ultime sono, in effetti, strettamente legate all'*online planning* nella comunicazione orale, ma includono anche la funzione di riformulazione. Nel terzo caso, la funzione *cognitiva* riunisce tutte le funzioni che in qualche misura influiscono sul contenuto semantico veicolato dall'enunciato. Essa si articola in due gruppi: il primo è quello delle *funzioni connettive*, che collegano i contenuti semantici degli enunciati e creano tra loro relazioni logiche o argomentative (relazioni coorientate come l'addizione, la finalità ecc. e relazioni antiorientate come l'opposizione, il contrasto ecc<sup>4</sup>); il secondo è quello delle *funzioni legate alla trasmissione di valori modali*, come ad esempio la modalità epistemica e doxastica o l'evidenzialità (Borreguero *et al.*, 2017: 20-22).

### 3. L'ORGANIZZAZIONE DELLA RICERCA: STRUMENTI E METODOLOGIA

#### 3.1. Raccolta dei dati

La raccolta dei dati, di carattere trasversale, è avvenuta tra dicembre 2022 e gennaio 2023, presso il Dipartimento di Lingue e Letterature romanze dell'Università Masaryk di Brno<sup>5</sup>.

I partecipanti sono stati selezionati secondo criteri di omogeneità in base all'anno di studio e, quindi, al livello di competenza<sup>6</sup>. A questo scopo, sono state consultate le risposte date ai questionari sociolinguistici somministrati all'inizio di ogni anno accademico a coloro che si iscrivono al corso di laurea triennale di Lingua e Letteratura italiana, in modo da avere un quadro il più dettagliato possibile di ogni apprendente, che includa i dati anagrafici, il percorso di studi, le competenze linguistiche, il grado di esposizione all'italiano al di fuori del contesto universitario, i soggiorni in Italia e gli ausili didattici a cui ricorre.

Il campione risultante è costituito da 12 apprendenti: 9 cecofoni e 3 slovaccofoni<sup>7</sup>, di cui 2 maschi e 10 femmine, di una fascia d'età compresa tra i 20 anni e i 27 anni.

Oltre agli studenti, hanno partecipato alla raccolta dei dati due tirocinanti di madrelingua italiana<sup>8</sup> e una ricercatrice di madrelingua ceca (chi scrive), responsabile della conduzione delle conversazioni asimmetriche.

<sup>4</sup> In Borreguero *et al.* (2017: 21-22), si distingue ulteriormente in base a ciò che viene "collegato", cioè, quando un MD stabilisce una relazione connettiva tra due enunciati si parla di connessione, ma «when the relationship is established between a linguistic component (utterance or segment of utterance) and implicit information that the listener/reader must infer from the co-text or context, we are then talking about inferential connection».

<sup>5</sup> La raccolta è avvenuta nelle aule studio, dunque in un luogo certamente legato alla vita universitario, ma non direttamente alle attività didattiche, così da distinguere, almeno in qualche misura, la raccolta dei dati dal contesto della didattica formale e indurre un parlato spontaneo o semispontaneo.

<sup>6</sup> I tre anni della laurea triennale portano gli studenti a raggiungere altrettanti livelli del QCER (2002); in particolare, il livello d'uscita del primo anno è A1-A2, del secondo B1-B2, del terzo anno B2-C1.

<sup>7</sup> Il fatto di avere apprendenti con L1 molto vicine ci permette di considerare tale gruppo come omogeneo. Infatti, la prossimità delle lingue fa sì che anche nel contesto universitario gli studenti slovaccofoni si servano della propria lingua madre.

<sup>8</sup> Il corso di laurea ospita di consueto studenti di scambio Erasmus, che svolgono tra l'altro percorsi di tirocinio di didattica dell'italiano.

Il numero dei partecipanti alla raccolta e il livello di competenza linguistica degli studenti sono riportati nella Tabella 2.

Tabella 2. *Partecipanti alla raccolta dati*

Raccolta dati	Partecipanti				
	Nativi Italiani	Ricercatrice	Apprendenti cechi		Apprendenti slovacchi
			B1-B2	B2-C1	B1-B2
FG1	2	1	5	3	
IN1					
FG2	1	1	1		3
IN2					

Come mostra la Tabella 2, 6 studenti (sui 9 in totale del secondo anno del corso di laurea triennale) ha una competenza in italiano pari al livello intermedio (B1-B2), mentre 3 (gli studenti del terzo anno) possiedono il livello intermedio-avanzato (B2-C1).

Il corpus consta di circa 5 ore di conversazione ottenute con due diverse modalità di raccolta:

- conversazioni (semi-)guidate* (IN) dalla ricercatrice, svolte sulla piattaforma Zoom sul tema delle feste natalizie; si tratta di 12 incontri individuali, ciascuno della durata di circa dieci minuti. Ogni apprendente ha partecipato sia all'intervista sia alla discussione di gruppo (una delle condizioni era di assistere a entrambi gli incontri per garantire l'omogeneità del corpus e la comparabilità dei dati). Va sottolineato che, in entrambi i casi, non erano presenti docenti del corso di laurea.
- focus group*<sup>9</sup> (FG), cioè gruppi di discussione, in presenza, che hanno coinvolto studenti e nativi italiani, nonché la ricercatrice stessa in funzione di osservatrice; si è trattato di due incontri sul tema "Italiano e altre lingue in viaggio: Erasmus e oltre", ciascuno della durata di un'ora circa.

I focus group rappresentano, in ambito acquisizionale e, in particolare, nel panorama dell'italiano L2, una modalità di raccolta dati nuova<sup>10</sup> e, sulla base dei risultati, efficace. Essa avvicina gli studenti alla spontaneità, permettendo loro di discutere sia con persone madrelingua sia tra loro e, soprattutto se i gruppi non sono troppo ampi e, permettono anche agli apprendenti più timidi di comunicare e di non farsi eclissare da quanti sono più estroversi (Krueger, Casey, 2014: 198).

<sup>9</sup> Un focus group (*intervista focalizzata, intervista focalizzata di gruppo, intervista di gruppo*) è un metodo di ricerca qualitativa che coinvolge un gruppo di persone (omogeneo) che discutono e condividono le proprie opinioni, idee, percezioni su un determinato argomento (Migliorini, Rania, 2001: 83).

<sup>10</sup> Nella maggior parte degli studi sui MD (Borreguero *et al.*, 2017; Di Stefano, 2019 *inter al.*), i ricercatori raccolgono i dati di interlingua tramite il *roleplay*, descritto da Di Stefano (2019: 96) come «tecnica che stimola la produzione orale creando così un parlato "elicitato" che può essere definito "semi-spontaneo" permettendo ai parlanti di distrarsi dal reale scopo della registrazione per calarsi in situazioni date dal ricercatore». In altri casi (cfr. Jafrancesco, 2015, 2018; Mascherpa, 2016 e gli altri), vengono invece privilegiate conversazioni bidirezionali fra studente universitario di italiano L2 e docente-ricercatore, ovvero un'interazione asimmetrica. Secondo Jafrancesco (2018: 3), che riprende per questo aspetto Orletti (2000), si tratta di «interazioni comunicative in cui non si realizza fra gli interagenti una parità di diritti e doveri comunicativi, ma i partecipanti si differenziano per un accesso diseguale ai poteri di gestione dell'interazione».

Tutti gli incontri sono stati videoregistrati (le due sessioni di focus group tramite una camera *Olympus pen E-PL8* e il programma *WavePad*, le dodici interviste via Zoom). Una volta conclusa la fase di registrazione audiovisiva, è stata effettuata la trascrizione manuale dei dati ispirata alle convenzioni dell'Analisi Conversazionale di Jefferson (1984), con alcune modifiche proposte da Paternostro (2007), Di Stefano (2019) e Mocciaro (2020), che restituisce ortograficamente le unità linguistiche e al tempo stesso dà conto di fenomeni tipicamente associati allo *speech act*, come pause, autocorrezioni, cambiamenti del progetto lessicale o morfosintattico ecc. I dati sono stati, infine, anonimizzati e sono stati oscurati attraverso notazioni speciali i dati sensibili che potrebbero rivelare l'identità degli informanti. Per una sintesi delle scelte metodologiche appena descritte si rimanda alla Tabella 3.

Tabella 3. *Scelte metodologiche per il corpus*

Corpus	
<b>Partecipanti</b>	– 12 apprendenti di madrelingua ceca e slovacca iscritti al corso di laurea triennale dell'Università Masaryk: secondo/terzo anno – 2 nativi italiani – 1 ricercatrice di madrelingua ceca
<b>Livello</b>	– livello intermedio (B1-B2), livello intermedio-avanzato (B2-C1)
<b>Dove</b>	– aule studio Università Masaryk
<b>Quando</b>	– anno accademico 2022/2023
<b>Modalità di raccolta</b>	– focus group (in presenza) – conversazioni semiguide (sulla piattaforma Zoom)
<b>Tipo di Registrazione</b>	– registrazioni audiovisive, 5 ore (Olympus pen E-PL8, Wavepad)
<b>Trascrizione dati</b>	– Analisi conversazionale (Jefferson 1984)

### 3.2. Opzioni metodologiche

Per analizzare i dati ottenuti, si è scelto di adottare un approccio onomasiologico (o *function-to-form*; cfr. Giacalone Ramat, 1992: 302, 2003: 20), in virtù del quale, «instead of focusing on the single lexical units, their presence and functions in the interlanguage, the focus is on which discursive functions are carried out by learners, what strategies they resort to in each case, when they use DMs and which ones they use for which functions» (Borreguero *et al.*, 2017: 51). Ciò permette anche di far emergere fenomeni di *code-switching* o casi di MD che realizzano funzioni diverse da quelle della *lingua target*, cioè tratti tipici dell'interlingua di apprendenti che non padroneggiano ancora l'italiano a un livello avanzato.

Si è deciso, in questa sede, di focalizzare l'attenzione su una sola macrofunzione: quella metadiscorsiva, che non è stata sufficientemente indagata nella letteratura di riferimento, come sottolineato in Borreguero *et al.* (2017: 23). Verranno distinte le due fasi della raccolta dei dati, cioè *focus group* e conversazioni, e i livelli B1-B2 e B2-C1, per verificare

se ci siano differenze nella frequenza dell'uso dei MD<sup>11</sup>. Un altro aspetto che verrà preso in considerazione è se esista o meno una differenza tra gli apprendenti che hanno soggiornato in Italia per un certo periodo (ad es., per una mobilità Erasmus o per un tirocinio) e quelli che vi sono stati solo per una breve vacanza o mai.

Le domande di ricerca che stanno alla base di quest'analisi e alle quali cercheremo di rispondere sono le seguenti:

1. Quanti e quali marcatori discorsivi svolgono funzione metadiscorsiva all'interno del corpus?
2. Ci sono differenze di frequenza in base al metodo di elicitazione dei dati?
3. Ci sono differenze di frequenza in base al livello degli apprendenti?
4. Ci sono differenze di frequenza secondo il grado e il tipo di immersione (in particolare, un soggiorno in Italia)?

Il punto di partenza per l'analisi delle funzioni metadiscorsive è, come si è detto nel paragrafo 1, la tassonomia proposta da Borreguero *et al.* (2017), che è stata ampliata con l'aggiunta di alcune altre sotto-funzioni, emerse da altre ricerche, in particolar modo Bazzanella (2001) e Jafrancesco (2015, 2018). La Tabella 4 sintetizza la classificazione di Borreguero *et al.* (2017) e gli adattamenti apportati, evidenziati con il colore azzurro<sup>12</sup>.

Tabella 4. *Funzioni metadiscorsive (adattata da Borreguero et al., 2017; Bazzanella, 2001; Jafrancesco, 2015, 2018)*

Macrofunzione	Funzioni	Sottofunzioni
Funzioni metadiscorsive	Organizzazione dell'informazione	apertura/chiusura della interazione, introduzione/cambiamento di un topic chiusura di un topic
	Formulazione linguistica	online planning + indicare una incertezza, + indicare una autoconferma  riformulazione + indicare una parafrasi + indicare una correzione + indicare una esemplificazione + approssimazione

La Tabella 4 articola la macrofunzione metadiscorsiva in due funzioni fondamentali. La prima, *organizzazione dell'informazione*, riguarda la struttura interna del testo. In particolare, il parlante/lo scrivente indica l'ordine con cui decide di presentare le informazioni nel discorso, e lo stesso vale per i cambiamenti nei temi/argomenti trattati o, addirittura, quando decide di chiudere l'intero discorso. La seconda riguarda la *formulazione linguistica*, che, nel caso del discorso spontaneo, è impossibile pianificare in

<sup>11</sup> Ancora prima di analizzare i dati va sottolineato il fatto che si è pienamente consapevoli di non poter fornire un confronto completo e pertinente dei due livelli di competenza, a causa della disparità del numero di apprendenti di livello avanzato, pari a 3, contro la quantità di apprendenti di livello intermedio, pari a 9. Tuttavia, si cercherà di analizzare i dati da una prospettiva più generale, concentrandosi più sui MD che appaiono complessivamente, nonché sulla loro frequenza nei due tipi di raccolta dati, anche per poter capire la loro efficacia o meno per eventuali studi futuri. Resta comunque il carattere preliminare del lavoro, che verrà approfondito nel prossimo futuro.

<sup>12</sup> La classificazione originale di Borreguero *et al.* (2017) comprende anche la sotto-funzione di *marcatura di digressione*, che, tuttavia, è esclusa nel corpus seguente in quanto non ne è stata verificata alcuna occorrenza.

anticipo o modificare una volta che è stato prodotto. Essa si articola a sua volta nelle sottofunzioni di *online planning* (consistente nel guadagnare tempo mentre si sta pensando a che cosa dire, così da non interrompere il discorso), di *riformulazione* (riformulare ciò che si è appena detto o per renderlo più comprensibile all'ascoltatore o per apportare una semplice correzione, una conclusione o riassunto) e di *approssimazione* (intesa qui come un uso strategico della lingua, tramite cui gli apprendenti scelgono un'espressione poco precisa o attenuata o che suggerisce valori non prototipici, pur avendo a disposizione un'alternativa più accurata (Ghezzi 2013; Masini *et al.* 2023). La sottofunzione di *online planning* è stata, inoltre, suddivisa in due nuovi sottogruppi da Jafrancesco (2015), cioè *indicare un'incertezza* e *indicare un'autoconferma*, che hanno in effetti riscontro nel corpus. Analogamente è avvenuto con la *riformulazione*, raggruppata in tre categorie da Bazzanella (2001) a seconda della classificazione funzionale, ovvero nelle funzioni di *indicare una parafrasi*, *indicare una correzione* e *indicare una esemplificazione*.

#### 4. RISULTATI E DISCUSSIONE

Riprendendo le domande di ricerca formulate all'inizio dell'articolo, si proverà adesso ad avanzare delle risposte basate sull'analisi dei dati a disposizione, sintetizzati nella Tabella 5:

Tabella 5. *Numero totale dei tokens delle funzioni metadiscorsive, nei focus group e nelle conversazioni e secondo il livello*

	FG		IN		N°	%
	Livello B1-B2	Livello B2-C1	Livello B1-B2	Livello B2-C1		
Apertura dell'interazione	1	1	1	1	4	1,13
Chiusura dell'interazione			3	1	4	1,13
Introdurre/cambiare un topic	11	12	7	5	35	9,89
Chiusura di un topic	18	11	34	22	85	24,01
Indicare una incertezza	8	1	33	10	52	14,69
Indicare una autoconferma	28	4	58	3	93	26,27
Indicare una parafrasi	1	1	3	2	7	1,98
Indicare una correzione	6	0	19	0	25	7,06
Indicare una esemplificazione	14	5	7	8	34	9,60
Approssimazione	3	4	2	6	15	4,24
<b>Totale</b>	<b>90</b>	<b>39</b>	<b>167</b>	<b>58</b>	<b>354</b>	<b>100</b>
	<b>= 129</b>		<b>= 225</b>			

### 1. Quanti e quali MD svolgono funzione metadiscorsiva all'interno del corpus?

La Tabella 5 riporta il numero assoluto di tokens (N°) e la percentuale (%) di ogni sottofunzione metadiscorsiva. Sia il numero sia la percentuale sono calcolati sull'intero corpus.

Per quanto riguarda le singole sottofunzioni, quella di *indicare un'autoconferma* mostra il numero più elevato di occorrenze (93 pari al 26, 27%). Si può avanzare l'ipotesi che la maggiore frequenza di questa funzione sia dovuta alla necessità, urgente soprattutto negli apprendenti di livello non troppo avanzato, di assicurarsi che il messaggio sia stato trasmesso e compreso correttamente; in effetti, questa funzione si osserva quasi esclusivamente per i parlanti di livello B1-B2 (86 occorrenze contro 7 del livello B2-C1). A titolo d'esempio, si riporta un frammento di conversazione in cui il MD *sì*<sup>13</sup> serve a valutare l'accuratezza di ciò che è stato affermato in precedenza (come in 11, in cui lavora a livello anaforico) oppure quello che sta per essere affermato (come in 12, in cui lavora a livello cataforico):

- (11) 10SB: ma: / ma: / mmh: / nel mio regione // mmh: ovest di Slovacchia /  
sì / ovest di Slovacchia mmh: / è molto tipico mangiare | di  
mangiare questo e anche è tipico per russini [10SBIN]
- (12) INT: dipende / quindi cosa hai indossato per esempio / °hai  
messo°
- 02CB: mmh: io ho indossato i pantaloni e mmh: / sì una maglietta  
[02CBIN]

Viceversa, le due microfunzioni meno impiegate sono quelle di *aprire e chiudere l'interazione*, entrambe con sole 4 occorrenze (1,13%), il che è giustificato dal fatto che nei focus group la discussione è stata conclusa dai moderatori e nelle interviste gli apprendenti sono stati registrati solo dopo i saluti iniziali.

Come esempio della funzione di *apertura dell'interazione*, si osservi in (13) una delle risposte date da una studentessa ceca alla domanda “come hai passato il Natale?”. Subito dopo una *pausa piena* (*mmh:*), che si trova proprio all'inizio dell'enunciato, compare l'interiezione *okay*, che, piuttosto che confermare che si è d'accordo su un determinato aspetto, aiuta a iniziare il discorso, oltre che a prendere tempo:

- (13) INT: e: cominciamo con Natale / come hai passato il Natale che cosa hai  
fatto raccontami un po'
- 04CB: mmh: **okay** io (04CB si schiarisce la voce) io ho passato le Natale  
con la (04CB si schiarisce la voce) scusi con la mia famiglia mmh: a  
la casa sì mmh: / penso che il tempo sono stato molto bello perché  
mmh: noi /// noi abbiamo potuto mmh: / essere insieme / mmh:  
sì \*já nevím co mám dál říkat/ pardon\* [04CBCIN]°

Sempre in (13), è interessante osservare la parte in cui l'apprendente ricorre all'uso della lingua madre, a causa di un'esplicita mancanza di fluidità, parafrasabile come “non so che dire altro, scusi”.

Esempi di altre funzioni sono in (14), in cui osserviamo il MD *quindi* tra quelli più frequenti, che espleta la funzione di *chiusura di un blocco informativo* e che rappresenta un uso sistematico ma idiosincratico dell'apprendente.

<sup>13</sup> A volte occorre la forma combinata *e sì*. Si tratta dell'unico MD che espleta tale funzione nel corpus.

- (14) MOD2: peccato che non è estate perché se no / però ci puoi andare lo stesso a Montello c'è una bellissima spiaggia / anche d'inverno  
12SB: io sarò lì fino a giulio luglio **quindi**  
MOD2: potrei andare a farti un bagno  
RIC: e hai già trovato casa?  
12SB: sì sì sì / io abito vicino all'università / **quindi** [12SBFG]

In (15), viene esemplificata una delle funzioni più rappresentate all'interno del corpus, ovvero quella di *segnalare l'incertezza*. Si nota qui un problema di fluidità da parte di un apprendente; il MD utilizzato è *non so*:

- (15) INT: ci sta / dobbiamo / sì / bene okey per es+ | perfetto e: un'altra domanda come ti vesti / per il Natale / preferisci stare comoda o invece elegante  
07CC: io voglio / mmh: stare comoda ma anche un po' più formale / perciò / per esempio io indosso forse questo perché è comodo è / un / un semplice | è semplice e mmh: sembra più formale per me / ma durante la cena io indosso qualcosa più / formale / forse anche una gonna o **non so** e durante quando abbiamo mmh: un tempo libero e guardiamo un tivù o **non so** io indosso qualcosa che è più comodo per esempio mmh: **non so** adesso / per esempio mmh: / le / adesso non è importante adesso non | ho dimenticato il | la parola **non so** ((07CC ride)) [07CCIN]

Tuttavia, il MD *non so*, nella maggioranza dei casi, si trova combinato con il complemento oggetto diretto<sup>14</sup>, che è ancora integrato nella sua struttura sintattica, mentre nel caso di *non so* tale struttura si è persa e l'espressione si è pragmaticalizzata come MD (Borreguero, 2023).

Di seguito, viene proposto l'esempio (16), in cui l'apprendente in un unico periodo interrompe il flusso del discorso tre volte per via della mancanza di lessico specifico relativo ai piatti tipici natalizi. In tutti e tre casi *non so* regge ancora il complemento oggetto.

- (16) INT: perfetto i libri / li stai leggendo in italiano / mi piace / questo buona pratica / perfetto e sì a Natale si mangia molto no / cosa mangiate voi per esempio a cena e durante tutto il giorno  
11SB: durante il giorno mmh: / non mangiamo / mangiamo a mmh: // mangiamo mmh: solo durante la cena e: // mangiamo mmh: la // **non so come si dice in italiano** ma ci sono i dolci / i / mmh: carni / pollo / anche / la // minestrone / **non lo so come si dice** / e // i // **non lo so nome** ma i biscitti con il miele [11SBIN]

Interessante è il caso in (17), in cui l'apprendente ricorre all'uso della lingua madre (cioè il fenomeno di code-switching) nella situazione in cui gli manca un termine italiano per nominare il regalo preferito tra quelli ricevuti. Il parlante utilizza la stessa espressione che si è appena vista nel caso in (16), ma è in ceco, ovvero *to nevím jak se řekne*, "non lo so come si dice".

<sup>14</sup> Nello specifico, nel livello B1-B2, compaiono le espressioni *non so come \*express/expressare, non so come sì, non so come si chiama, non so come si dice* o *non lo so, non lo so come si dice, \*non lo so nome*, mentre *non so adesso la parola, non so come si dice* e *non so come* rappresentano le uniche varianti presenti nel livello B2-C1.

- (17) INT: sì la parola festeggiare con con famiglia con la famiglia è sempre bello stare tutti insieme / hai ragione / okey tornando ancora ai regali qual è il regalo più bello e il regalo più brutto che hai ricevuto se c'è qualche
- 04CB: penso che mmh: io non ho ricevuto / niente che mi sembra che mi sembra brutto mmh: mi è piaciuto tutti i regali ma il mio regalo preferito è probabilmente // **\*to nevím jak se řekne** takže si něco vymyslím / **to taky nevím jak se řekne** / můžu si jenom vygooglit slovíčko abych byla plynulá anebo jak se řekne sluchátko sluchátka?\*[04CBIN]

## 2. Ci sono differenze di frequenza secondo il metodo di elicitazione dei dati?

Alla seconda domanda di ricerca, riguardante il valore dei due metodi di raccolta dati, rispondono le colonne relative ai tokens nei focus group (FG) e nelle conversazioni (CO) della Tabella 5.

Il controllo dei dati permette di osservare un numero maggiore nelle interviste, cioè 225 contro 129 nei focus group, il che dipende dalla natura stessa dei due metodi di raccolta. Anzitutto, le interviste obbligano gli apprendenti a rispondere a ogni domanda posta dall'intervistatore, mentre i focus group danno loro l'opportunità di intervenire quando lo desiderano<sup>15</sup>. Le interviste sono costituite da domande chiare, nel senso che si basano sulle esperienze di ogni informante, mentre alcune di quelle dei focus group fanno piuttosto riflettere e propongono delle idee. Nelle interviste gli apprendenti vengono trattati in modo individuale, mentre nei focus group collettivamente. Tuttavia, i dati qui proposti indicano delle linee di tendenza molto generali, che vanno confermate da studi su campioni più estesi e su categorie specifiche di MD. Di fatto, è da considerare che alcuni MD (p. es. MD con la funzione di indicare un'incertezza) ricorrono più di frequente nelle interlingue di livelli meno elevati.

Sono solo due le funzioni per cui il numero dei MD risulta più frequente nei focus group, ovvero *introdurre o cambiare il topic discorsivo* o *indicare una esemplificazione*. Nel primo caso, ciò si spiega con il fatto che i focus group danno uno spazio più ampio a idee e risposte varie, ed è quindi più probabile che anche gli argomenti cambino. Nel secondo caso, si può avanzare l'ipotesi che il tema dei focus group, incentrato sui viaggi all'estero, spinga gli apprendenti a raccontare le esperienze vissute, fornendo gli esempi dai diversi viaggi.

## 3. Ci sono differenze di frequenza secondo il livello degli apprendenti?

La Tabella 5 mostra che il numero totale di tokens per il livello B1-B2 equivale a 257, mentre quello per il livello B2-C1 è pari a 97: meno della metà. In alcune funzioni, le occorrenze dei MD prevalgono in larga misura nel livello B1-B2, per esempio *indicare un'incertezza*, *indicare una autoconferma* e *indicare una correzione*; quest'ultima funzione non è associata ad alcun MD negli informanti di livello B2-C1.

D'altro canto, troviamo nel livello B2-C1 la funzione di *approssimazione*, con il MD *tipo*<sup>16</sup> utilizzato quasi esclusivamente da apprendenti di livello B2-C1. Nell'esempio (18), il parlante sta descrivendo che cosa indossa a Natale. L'ultimo capo d'abbigliamento che

<sup>15</sup> Questo sembra essere cruciale, poiché se uno studente è timido e non gli viene posta una domanda diretta, può non rispondere, soprattutto se vi sono barriere linguistiche (ciò che caratterizza anche i nostri informanti, per lo più quelli di livello B1-B2).

<sup>16</sup> Borreguero (2020; 2023) classifica *tipo* tra i «*marcadores de vaguedad informativa*», il gruppo che include anche gli «*aproximantes*», la funzione prototipica dei quali è quella di indicare che il termine a cui si riferiscono non è ben definito o delimitato (Borreguero, 2020: 71).

viene elencato sono i pantaloni di colore scuro che alla vista sembrano possedere le stesse caratteristiche dei jeans; detto in poche parole “sono i pantaloni scuri tipo jeans”.

- (18) 09CC: io / mmh: mi piace combinare mmh: la+ mmh: | mi piace combinare / stare comodo e / sportivo-elegante / sono cose / abbigliamento questo abbigliamento che ho per esempio ora / con i colori / molto / vivi appariscenti / io porto solo a casa / se vado / se vado fuori / sono vestito quasi sempre di nero o di altri colori scuri quindi mmh: / ho mmh: una maglietta / maglietta nera poi una felpa / sempre nera e poi pantaloni / dei pantaloni scuri **tipo** jeans / perché mmh: / sono / non sono formalisi+ formalissimi però sono eleganti almeno / e sono comodi [09CCIN]

Tra gli altri MD approssimativi vanno citati *come* e *non so* per il livello intermedio e *diciamo* e *non so* per quello avanzato. Tra le altre differenze tra i MD impiegati dai due livelli, si cita qui a titolo esemplificativo la funzione di *chiusura di un topic discorsivo*, realizzata nel livello B2-C1 da *e niente, e basta sì, quindi niente*, che sono assenti, d'altra parte, nel livello B1-B2, in cui prevalgono invece *sì, sì è tutto, e tutto questo*.

#### 4. Ci sono differenze di frequenza secondo il grado e il tipo di immersione (in particolare, un soggiorno in Italia)?

Per la quarta domanda di ricerca in merito all'eventuale effetto del contesto di immersione sull'uso dei MD, si riportano la Tabella 6 e la Tabella 7, contenenti rispettivamente i dati relativi al numero dei tokens dei MD (suddivisi ancora a seconda della funzione) utilizzati da ogni apprendente nel corso delle interviste (Tabella 6) o dei focus group (Tabella 7).

Le linee evidenziate in colore grigio indicano gli studenti che hanno fatto un semestre di studio Erasmus in Italia (minimo tre mesi): 05CB, 09CC), e quelli che hanno soggiornato in Italia solo a breve distanza di tempo per le ragioni di studio o lavoro (minimo una settimana): 06CB, 12SB); il colore bianco si riferisce al resto del nostro campione.

Tabella 6. *Tavola sinottica dei numeri di MD in apprendenti, INTERVISTE*<sup>17</sup>

Codice	MAP	MCH	MC	MCHT	MIN	MAU	MPA	MCO	MES	MAPP	TOTALE ap
01CB				4	3	11		1			19
02CB		1	1	3	1	5		1			13
03CB	1	1	1	4	5	2			1		14
04CB	1		2	3	2	4	1	7			19
05CB				4	1	13		5	1	1	24

<sup>17</sup> Tabella con i codici dei singoli informanti, le funzioni dei MD (MAP= marcatori di apertura dell'interazione, MCHT= marcatori di chiusura della chiusura dell'interazione, MC= marcatori di cambio di un topic, MCHT= marcatori di chiusura di un topic, MIN= marcatori di incertezza, MAU= marcatori di autoconferma, MPA= marcatori di parafrasi, MCO= marcatori di correzione, MES= marcatori di esemplificazione, MAPP= marcatori di approssimazione), il numero dei token riassuntivo per ciascun apprendente (TOTALE ap) e numero totale di ogni funzione svolta dai MD (TOTALE MD).

Codice	MAP	MCH	MC	MCHT	MIN	MAU	MPA	MCO	MES	MAPP	TOTALE ap
06CB		1		6	6	15		1	1		30
07CC				7	10	1	1		2		21
08CC			3	13		2			1	4	23
09CC		1	2	2			1		5	2	14
10SB			3	4	7	3	1	1	1		21
11SB				1	3						4
12SB				5	5	5	1	3	3	1	23
<b>Totale MD</b>	2	4	12	56	43	61	5	19	15	8	<b>225</b>

Tabella 7. *Tavola sinottica dei numeri di MD in apprendenti, FOCUS GROUP*

Codice	MAP	MCH	MC	MCHT	MIN	MAU	MPA	MCO	MES	MAPP	TOTALE ap
01CB			1			1		1			3
02CB				1					1		2
03CB				1		1			3		5
04CB			1	2	1	2					6
05CB			4	3	1	13		4	3	3	31
06CB	1		2			3					8
07CC	1		1	3							6
08CC			5	4			1			1	11
09CC			6	4	1	4			5	3	23
10SB			1	1	2	7		1	3		14
11SB			1	2	2						5
12SB			1	8	2	1	1		4		17
<b>Totale MD</b>	2		23	29	9	32	2	6	19	7	<b>129</b>

Dai dati ottenuti emerge che gli apprendenti che hanno trascorso un semestre di studio Erasmus in Italia e quelli che vi hanno soggiornato per i motivi di studio o lavoro part-time producono un numero maggiore di MD rispetto agli apprendenti senza tale esperienza. In particolare, nelle interviste si trovano 24 e 14 occorrenze per gli studenti che hanno fatto un'esperienza Erasmus, e per gli apprendenti con un breve soggiorno in Italia troviamo rispettivamente 30, 23 e 23 occorrenze. Tale quantità, in confronto alla media (19), è notevolmente alta. Per i focus group, invece, vi risultano 31 e 23 tokens per gli studenti con l'esperienza Erasmus e 8, 11 e 17 tokens per quelli che hanno trascorso un breve periodo in Italia e che sono superiori al numero medio (11).

Anche se ancora provvisori, questi risultati permettono di affermare che un'esperienza di immersione abbia qualche effetto sull'uso dei MD, come risulta evidente dalle due

tabelle. Oltre a ciò, si è notato che gli informanti con tale esperienza erano più disposti a prendere la parola e intervenire nel corso dei focus group; nelle interviste, invece, creavano di consueto enunciati più complessi.

## 6. CONCLUSIONI

L'obiettivo di questo lavoro è stato quello di osservare lo sviluppo della competenza orale nelle interlingue di apprendenti cechi e slovacchi di italiano L2, focalizzando l'attenzione sullo sviluppo dei marcatori discorsivi che espletano funzioni metadiscorsive.

Per raggiungere quest'obiettivo è stato creato un corpus di produzioni orali di 12 apprendenti, 8 cechi e 3 slovacchi, dei livelli intermedio e intermedio-avanzato, che studiavano italiano come lingua non materna (LS) all'Università Masaryk di Brno. Il corpus è stato costruito tramite due momenti di raccolta dei dati: focus group (FG) e conversazioni semiguidate (IN).

I dati ottenuti sono stati analizzati, adottando un approccio onomasiologico, che ha tenuto conto non solo delle varie funzioni metadiscorsive espletate dai MD, ma anche di altre strategie utilizzate da parte degli apprendenti (*code-switching*, funzioni non proprie della lingua target, usi idiosincratici).

I dati raccolti sono ancora provvisori, così come le conclusioni tratte, ma offrono già diversi spunti per successive ricerche. Anzitutto, mentre lo studio pilota qui presentato si focalizza solo su una delle principali macrofunzioni, quella *metadiscorsiva*, sarà necessario nel prossimo futuro ampliare la gamma di funzioni indagate. Inoltre, sarà importante sia un ampliamento del numero dei parlanti sia l'adozione di una prospettiva longitudinale. Questi necessari approfondimenti ci pongono però dinanzi ad alcune questioni, soprattutto, ma non esclusivamente, metodologiche. A nostro avviso, sono due le domande cui bisognerà rispondere preliminarmente:

- 1) *Qual è la dimensione appropriata del campione in una ricerca qualitativa/quantitativa che indaga lo sviluppo della competenza orale nelle interlingue di apprendenti con L1 slave di italiano L2?*

Oggi, la linguistica tende a lavorare con un'enorme quantità di dati, i cosiddetti *big data*; tuttavia, la linguistica acquisizionale non può trascurare i corpora più piccoli costituiti da pochi informanti, che permettono di apprezzare la complessità dell'uso linguistico e della varietà dei parlanti. Di conseguenza, più che aumentare significativamente un numero di informanti, si cercherà, nel nostro caso specifico, di condurre uno studio in prospettiva longitudinale, che permetta di tracciare lo sviluppo della competenza discorsiva di ciascuno studente nell'arco dei tre anni del corso di laurea, dalle varietà basiche di italiano L2 a quelle post-basiche. Sulla base della letteratura esistente (Borreguero *et al.*, 2017; Jafrancesco, 2015), ci si aspetta di poter rilevare la presenza dei MD già nell'interlingua degli studenti del primo anno, cioè dei principianti di italiano, e che tanto il numero quanto le funzioni saranno via via più complesse e diversificate con l'aumentare del livello linguistico.

- 2) *Quale tipologia di raccolta di dati orali utilizzare per raggiungere l'obiettivo della ricerca?*

Poiché i MD sono elementi comunemente impiegati in contesti di conversazione informale e poco controllata e servono a indicare il flusso fluido e spontaneo della conversazione (Bazzanella, 2001: 227), nella raccolta dei corpora d'interlingua bisogna affrontare il problema dell'artificialità. Purtroppo, in questo tipo di ricerca non è possibile evitarla del tutto. Ciò è particolarmente vero se sono presenti un microfono, una videocamera, o un registratore, nonché un ricercatore: tutti elementi esterni che possono

rendere lo studente nervoso, ansioso e in generale creare un'atmosfera formale e poco spontanea. Proprio per questo motivo è importante confrontare i dati ottenuti da vari metodi di elicitazione, vale a dire compiti prevalentemente monologici (ad esempio interviste, narrazioni orali, racconto di un film muto) e compiti prevalentemente dialogici (ad esempio focus group, *map task*, *roleplay*, *rolemaking*, produzione libera orale ecc.), secondo l'importante protocollo proposto da Pallotti *et al.* (2010). Tale protocollo dovrebbe essere utilizzato più volte per tre anni consecutivi, così da raccogliere dati comparabili e, dall'altra parte, evitare gli effetti della ripetizione, dato che è uno stesso task a essere variato<sup>18</sup>. Inoltre, sarebbe molto utile organizzare sistematicamente i focus group.

La varietà dei metodi di elicitazione è fondamentale poiché ciascuno di essi fa emergere differenti aspetti dell'interlingua degli studenti e permettono di ottenere un quadro più ampio delle varietà di interlingua di apprendenti. In questo caso risulta possibile «iniziare a affrontare empiricamente la descrizione di un sistema interlinguistico nella sua complessità e interezza, osservando allo stesso tempo fenomeni di variazione sistematica legata alla situazione comunicativa e al contesto sociale dell'interazione» (Pallotti *et al.*, 2010: 215).

L'elenco delle domande da porsi potrebbe allungarsi, ma non è un obiettivo del seguente lavoro sciogliere tutte le questioni metodologiche in sospeso, che nutriranno piuttosto gli sviluppi della ricerca preliminare di cui si è dato conto in questa sede.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C., Rosi F. (2016), "Confirming or asserting? Conflicting values and cross-linguistic influence in the use of yes/no particles in L2 Italian", in *Language, Interaction, Acquisition*, 7, 1, pp. 17-43.
- 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, vol. III, pp. 1421-1449.
- 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.
- Bardel C. (2004), "I segnali discorsivi nell'acquisizione dell'italiano L2", in Albano Leoni F., Cutugno, M. Pettorino, Savy R. (a cura di), in *Il parlato italiano. Atti del convegno nazionale di Napoli*, 13-15 febbraio 2003, M. D'Auria, Napoli, pp. 1-17.
- Bazzanella C., Borreguero Zuloaga M. (2011), "Allora e entonces: problemi teorici e dati empirici", in *Oslo Studies in Language*, 3,1, pp. 7-45.
- Bazzanella C. (2006), "Segnali discorsivi e sviluppi conversazionali", in Albano Leoni F., Giordano R. (a cura di), *Italiano parlato. Analisi di un dialogo*, Liguori, Napoli, pp. 137-157.
- Bazzanella C. (2001 [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.

<sup>18</sup> Infatti, il protocollo di Pallotti (2010: 224) utilizza diverse varianti degli stessi task che assicurano sia la comparabilità dei campioni sia il mantenimento, almeno parziale, degli effetti di novità.

- Bazzanella C. (2001b), “I segnali discorsivi e contesto”, in Heinrich W., Heiss C., Soffritti M. (a cura di), *Modalità e Substandard*, CLUEB, Bologna, pp 41-64.
- Borreguero Zuloaga M. (2023), “La funzione metadiscorsiva nell’italiano di ispanofoni e nello spagnolo di italofofoni”, *LAB Linguistica acquisizionale a Brno*, seminario online (10.03.2022).
- Borreguero Zuloaga M., De Marco A. (2021), “The role of immersion and non-immersion context in L2 acquisition: A study based on the analysis of interactional discourse markers”, in *Corpus Pragmatics*, 5, 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*, 12, 1, pp. 54-77:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13745>.
- Borreguero Zuloaga M., Izquierdo P., Gillani P. (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.
- Borreguero Zuloaga M., Thörle B. (2016), “Discourse Markers in Second Language Acquisition: Studies on Italian and French as L2 / Études en italien et en français langues étrangères”, in *Language, Interaction, Acquisition*, 7, 1, pp. 1-16.
- Borreguero Zuloaga M. (2015), “A vueltas con los marcadores del discurso: de nuevo sobre su delimitación y sus funciones”, in Ferrari A., Lala L. (a cura di), *Testualità. Fondamenti, unità, relazioni*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 151-170.
- Borreguero Zuloaga M. (2009), “I connettivi avversativi nei testi scritti degli apprendenti ispanofoni di italiano L”, in Corino E., Marellò C. (a cura di), *VALICO: Studi di linguistica e didattica*, Guerra, Perugia, pp. 51-69.
- Chini M. (2016), “Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici”, in *Italiano LinguaDue*, 8, 1, pp. 342-355 :  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7583/7356>.
- Contento S. (1994), “I marcatori discorsivi del colloquio psicologico”, in Orletti F. (a cura di), *Fra conversazione e discorso. L’analisi dell’interazione verbale*, Carocci, Roma, pp. 217-232.
- Dal Negro S., Fiorentini I. (2014), “Reformulation in bilingual speech: Italian cioè in German and Ladin”, in *Journal of Pragmatics*, 74, pp. 94-108.
- 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 Fina A. (2003), *Identity in narrative: A study of immigrant discourse*, John Benjamins, Amsterdam.
- Delbecque N., (1983), “Les mots charnières. Fréquence et fonction”, in *International Journal of Applied Linguistics*, 59, pp. 55-97.
- De Marco A., Leone P. (2013), “Discourse markers in Italian as L2 in face to face vs. computer mediated settings”, in Bradley L., Thouësny S. (eds.), *20 Years of EUROCALL: Learning from the Past, Looking to the Future*, Research-publishing.net, Dublin, pp. 71-77.
- De Tommaso V. (2021), *Errori sintattici di coesione in italiano L2. Il caso di apprendenti cechi e slovacchi*, Aracne, Roma.
- De Tommaso V. (2020), *Analisi degli errori sintattici in testi scritti di apprendenti cechi e slovacchi*, tesi di dottorato, Masarykova univerzita, Brno.
- Di Stefano M. A. (2019), *Prosodia e marcatori del discorso: problemi di acquisizione linguistica*, tesi di dottorato, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Dovetto F. M., Senza Peluso M. (2009), “Marcatori discorsivi e genderlect”, in Dovetto F. M. (a cura di), *Parole di donne*, Aracne, Roma, pp. 203-221.

- 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*, Perugia 21-22 febbraio 2002, Guerra, Perugia, pp. 73-91.
- Ferrer H., Pons S. (2001), *La pragmática de los conectores y las partículas modales*, Universitat de València, València.
- Fiorentini I. (2017), *Segnali di contatto. Italiano e ladino nelle valli del Trentino-Alto Adige*, FrancoAngeli, Milano.
- Fiorentini I. (2016), “Segnali discorsivi italiani in situazione di contatto linguistico. Il caso degli indicatori di riformulazione”, in *Quaderns d’Italià*, 21, pp. 11-26.
- Fiorentini I., Sansò A. (2016), “Interagire in contesto multilingue e cose così. Il caso dei general extenders”, in Andorno C., Grassi R. (a cura di), *Le dinamiche dell’interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi AIItLA 5, Officinaventuno, Milano, pp. 189-202.
- Ghezzi C. (2022), *Vagueness Markers in Italian*, FrancoAngeli, Milano.
- Ghezzi C., Molinelli P. (eds.) (2014), *Discourse and Pragmatic Markers from Latin to the Romance Languages*, Oxford University Press, Oxford.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) 2003, *Verso l’italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Giacalone Ramat A. (1992) “Grammaticalization processes in the area of temporal and modal relations”, in *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 3, pp. 297-322.
- 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*, Collana Fondazione-ISMU, FrancoAngeli, Milano, pp. 237-248.
- Gülich E. (1970), “Makrosyntax der Gliederungssignale im gesprochenen Französisch”, in *Structura 2*, Fink, München, pp. 307-319.
- Hoelkher K. (1991), “Franzoesisch Partikelforschung”, in Holtus G., Metzeltin M., Schmitt C. (eds.), *Lexicon der Romanistischen Linguistik*, Niemeyer, Tuebingen, pp. 77-88.
- Hoffmannová J., Homoláč J., Mrázková K. (eds.) (2019), *Syntax mluvné češtiny*, Academia, Praha.
- Jafrancesco E. (2018), “Acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2 da parte di studenti universitari: aspetti metodologici”, in *Italiano a Stranieri*, pp. 3-11.
- Jafrancesco E. (2015), “L’acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2”, in *Italiano LinguaDue*, 7, 1, pp. 1-39:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5010>.
- Jefferson G. (1984), “Transcript notation”, in Maxwell Atkinson J., Heritage J. (eds.), *Structures of social action. Studies in Conversation analysis*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. ix-xvi.
- Krueger R. A., Casey M. A. (2014), *Focus groups. A Practical Guide for Applied Research*, Sage Publications Inc., Thousand Oaks, U. S.
- López Serena A., Borreguero Zuloaga M. (2010), “Los marcadores discursivos y la variación lengua hablada vs. lengua escrita”, in Loureda Lamas Ó, Acín E. (eds.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Arco Libros, Madrid, pp. 415-495.
- Manili P. (2001), “Funzione e uso dei segnali discorsivi nell’italiano L2”, in *Studi e saggi linguistici, Supplemento alla rivista L’Italia dialettale*, vol. LXII (n. s. XXXIX), pp. 137-205.
- Martín Zorraquino M. A., Portolés J. (1999), “Los marcadores del discurso”, in Bosque I., Demonte V. (eds), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3. *Entre la oración y el discurso*, Universidad Computense, Madrid, pp. 4051-4215.

- Mascherpa E. (2016), “I Segnali Discorsivi allora, quindi, però, ma in apprendenti di italiano L2”, in *Cuadernos de Filología Italiana*, 23, pp. 119-140.
- Masini F. et al. (2023), “Approximation in morphology: A state of the art”, in *Journal of Word Formation*, 7, 1), pp. 1-26.
- Migliorini L., Rania N. (2001), “I focus group: uno strumento per la ricerca qualitativa”, in *Animazione sociale*, 2, pp. 82-88.
- Mocciaro E. (2020), *The development of L2 Italian morphosyntax in adult learners with limited literacy*, Palermo University Press, Palermo.
- Molinelli P. (2017), “Segnali discorsivi e segnali pragmatici: sensibilità al mutamento e alla variazione sociolinguistica”, in *Linguistica e Filologia*, 37, pp. 121-154.
- Molinelli P. (2014), “Orientarsi nel discorso: segnali discorsivi e segnali pragmatici in italiano”, in Pirvu E. (a cura di), *Discorso e cultura nella lingua e nella letteratura italiana*. Atti del V Convegno internazionale di italianistica dell’Università di Craiova, 20-21 settembre 2013, Franco Cesati Editore, Firenze, pp.195-208.
- Nigoević M., Sučić P. (2011), “Competenza pragmatica in italiano L2: l’uso dei segnali discorsivi da parte degli apprendenti croati”, in *Italiano LinguaDue*, 3, 2, pp. 94-114: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1917>.
- Obregon Munoz H. (1985), *Introducción al estudio de los marcadores interaccionales del habla dialogada en el español de Venezuela*, Inst. Universitario de Caracas, Caracas.
- Orletti F. (2000), *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Carocci, Roma.
- Pallotti G., Ferrari S., Nuzzo E., Bettoni C. (2010), “Una procedura sistematica per osservare la variabilità dell’interlingua”, in *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 39, 2, pp. 215-241.
- Paone E., Frontera M. (2022), “Contatto tra italiano e spagnolo in contesto migratorio: il ruolo dei segnali discorsivi”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 160-186: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18172>.
- Paternostro G. (2007), “La trascrizione conversazionale”, in Matranga V. (a cura di), *Trascrivere. La rappresentazione del parlato nell’esperienza dell’Atlante Linguistico della Sicilia*, Centro di studi filologici e linguistici siciliani - Dipartimento di Scienze filologiche e linguistiche dell’Università di Palermo, Palermo, pp. 103-133.
- Pauletto F., Bardel C. (2016), “Pointing Backward and Forward. Be’-prefaced responsive turns in Italian L1 and L2”, in *Language, Interaction and Acquisition*, 7, 1, pp. 89-116.
- QCER (2002) = Consiglio d’Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze. Ed. Or. *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001.
- Paillard D. (2011), “Marqueurs discursifs et scène énonciative”, in *Laboratoire de linguistique formelle* (UMR 7110), Université Paris Diderot.
- Pons Bordería S. (1998), “Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua”, in *Cuadernos de Filología*, XXVII, Facultad de Filología, Universitat de València, València.
- Retaro V. (2010), “Usi e funzioni di ‘allora’ e ‘ahera’ nel parlato arbëresh di Greci”, in *Bollettino Linguistico Campano*, 17, pp. 204-235.
- Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (1995), *Grande grammatica italiana di consultazione*. III. *Tipi di frase. Deissi. Formazione delle parole*, il Mulino, Bologna.
- Roulet E. et al. (1985), *L’articulation du discours en français contemporain*, Lang, Bern.
- Sansò A. (2020), *I segnali discorsivi*, Carocci, Roma.
- Stame S. (1994), “Su alcuni usi di *no* come marcatore pragmatico”, in Orletti F. (a cura di), *Fra conversazione e discorso. L’analisi dell’interazione verbale*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, pp. 205-216.

Stolz T. (2007), “Allora: On the recurrence of function-word borrowing in contact situations with Italian as donor language”, in Rehbein J., Hohenstein C., Pietsch L. (eds.), *Connectivity in grammar and discourse*, John Benjamins, Amsterdam – Philadelphia, pp. 75-99.

Van Dijk T. (1979), “Pragmatic connectives”, in *Journal of Pragmatics*, 3, pp. 447-456.

Weydt H. (1983), *Partikeln und Interaktion*, Niemeyer, Tuebingen.

