

# META-ANALISI E APPLICAZIONE DI UNA PROPOSTA DIDATTICA ORIENTATA ALL'AZIONE PER L'APPRENDIMENTO DEI SEGNALI DISCORSIVI IN ITALIANO LS

Roberta Ferroni<sup>1</sup>, Marilisa Birello<sup>2</sup>

## 1. INTRODUZIONE

L'apprendimento e la conseguente capacità d'uso dei segnali discorsivi (SD) in italiano lingua straniera (d'ora in poi LS) o lingua seconda (d'ora in poi L2), sono stati oggetto di numerose indagini e discussioni da parte di studiosi<sup>3</sup>, soprattutto negli ultimi anni.

Una serie di ricerche, nate in seno alla linguistica acquisizionale, hanno messo in evidenza che fin dai primi stadi di acquisizione, apprendenti di italiano LS utilizzano una gran varietà di SD – come *d'accordo*, *ma* e *sì* – reiterati anche per esprimere funzioni diverse (Bini e Pernas, 2007). Nei livelli avanzati l'inventario dei SD aumenta, anche se si nota una riduzione della polifunzionalità, specie in prossimità di quei SD che sono simili alla propria lingua materna (Borreguero e López Serena, 2011).

Tali risultati sono stati confermati dal gruppo A.Ma.Dis (Adquisición de Marcadores Discursivos), nato all'interno del dipartimento di Filologia Italiana dell'Università Complutense di Madrid e il cui obiettivo è lo studio dei principali meccanismi di costruzione interattiva del dialogo nell'interlingua orale di apprendenti ispanofoni di italiano LS, con particolare attenzione all'identificazione e all'uso dei SD. Dallo studio, di chiara matrice conversazionale, – svolto fra discenti di livelli iniziali, intermedi e avanzati – è emersa l'eterogeneità delle risorse con cui gli apprendenti ricorrono ai fini di una costruzione coerente, coesa e fluida del tessuto conversazionale (si vedano, ad esempio, Guil et al., 2008; Borreguero e Pernas, 2009; Guil et al., 2010; Borreguero e Gómez-Jordana, 2015). Dall'osservazione dell'uso dei SD è emersa la tendenza a utilizzare, ai fini della co-costruzione dialogica in LS, una «polifunzionalità esasperata degli elementi acquisiti, più ampia e discrepante rispetto alla L2» (Pernas et al., 2011: 72). Ciò spiega la maggiore presenza nella LS, rispetto all'italiano lingua materna (d'ora in poi LM), di SD come *ma*, *perché*, *sì*, *no*, e la precocità nell'incorporarsi all'interlingua quando paragonata a quella di studenti di altre LM (Ferraris, 2004).

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo.

<sup>2</sup> Universitat Autònoma de Barcelona.

<sup>3</sup> In italiano sono stati usati i termini marcatori pragmatici, Stame, 1999, segnali discorsivi, Bazzanella, 1995, connettori testuali, Berretta, 1984 per indicare i segnali discorsivi. In questo contributo adotteremo esclusivamente il termine segnali discorsivi, data la sua maggior diffusione. Trattandosi di uno studio realizzato fra apprendenti di italiano LS, in questa sede ci limiteremo a menzionare alcuni fra i principali lavori svolti in contesti di apprendimento guidato. Per una panoramica sullo studio dei SD in contesto naturale si rimanda a Ferraris, 2004, Andorno, 2007, Jafrancesco, 2015.

Ad occuparsi invece del complesso fenomeno del transfer presente nell'interlingua di apprendenti di italiano LS la cui LM (lo spagnolo) è affine alla LS (l'italiano) è lo studio di Guil (2015, *apud* Borreguero e Gómez-Jordana, 2015) che si sofferma sui SD *bene, be', va bene e va be'*. La studiosa osserva che le forme apocopate, che contrariamente alle forme non apocopate hanno funzione puramente discorsiva, sono più frequenti nell'interlingua degli apprendenti osservati e che le funzioni di demarcazione discorsiva e di riformulazione sono a volte realizzate dal SD spagnolo *bueno*.

Difficoltà analoghe a quelle identificate da Guil (2015)<sup>4</sup>, sono state messe in luce in un contributo in cui sono comparati i SD utilizzati in contesti interattivi fra apprendenti di italiano LS, la cui LM è il portoghese brasiliano (PB) e il catalano-spagnolo (CS), di livello tra A2/B1 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Ferroni e Birello, 2015). La comparazione dei due *corpora* mostra che apprendenti di italiano LS con LM affine hanno un comportamento convergente in relazione all'uso dei SD in contesti interattivi. Infatti, nonostante si tratti di contesti di apprendimento facilitati, i SD sono frequentemente espressi in entrambi i *corpora* attraverso il ricorso alla LM tanto da parte di chi detiene il turno come da parte dell'interlocutore. Trattandosi di contesti collaborativi, la categoria dei SD più rappresentativa è quella dei fatismi, usati per mantenere viva la conversazione (*né e tá* in PB e *vale e bueno* in CS), e dei meccanismi di approvazione, usati per ricevere un *feedback* da parte del più esperto linguisticamente (*vale* in CS e *sì, no, mh* in italiano).

Relativamente all'insegnamento dei SD in lingua italiana, uno studio realizzato da Pernas et al.,(2011), a partire da una rosa di manuali scritti e/o pubblicati da italiani per stranieri di ogni nazionalità e LM ampiamente diffusi presso i centri linguistici spagnoli (Escuelas Oficiales de Idiomas), sottolinea la scarsa attenzione con cui sono trattati i SD nei manuali d'italiano L2/LS in circolazione. Secondo gli autori la sfida attuale starà dunque nello sviluppare in classe delle attività «coinvolgenti» (Pernas et al., 2011: 132), che provochino sull'apprendente una «consapevolezza» (Pernas et al., 2011: 77) sui meccanismi d'uso di tali elementi linguistici. Come risultato di questa rassegna critica, Pernas et al., (2011) propongono una serie di orientamenti didattici per il trattamento dei SD che siano maggiormente coerenti, da un lato, con un effettivo approccio comunicativo e, dall'altro, con i risultati acquisizionali ricavati dall'analisi dei loro *corpora*<sup>5</sup>. Per colmare questa lacuna, negli ultimi anni, stanno emergendo, seppur timidamente, una serie di proposte operative per sviluppare fra gli apprendenti di italiano L2 e LS padronanza d'uso dei SD e pertanto una maggiore attenzione nei confronti di una pedagogia propensa allo sviluppo della competenza interazionale. A questo proposito ricordiamo la proposta messa a punto da Pugliese (2015) che, in linea con il modello pedagogico *task-based* (Willis; Willis, 2007; Ellis, 2009), presenta delle attività sul SD *figurati*.

Fatta questa premessa, tenendo conto che la produzione dialogica di apprendenti di lingue affini impegnati a svolgere attività interattive è puntellata, fin dai primi stadi acquisizionali, da elementi discorsivi, essenziali per mantenere viva la conversazione e per portare a termine il compito assegnato (si vedano, per esempio, Bini e Pernas, 2008; Guil et al., 2008; Guil e Pernas e Borreguero 2010; Pernas et al., 2011; Ferroni e Birello, 2015), una volta ammesso che una condizione necessaria per l'apprendimento di questi elementi sembra essere quella di sviluppare delle attività didattiche significative, in un

<sup>4</sup> *Apud* Borreguero e Gómez-Jordana, 2015.

<sup>5</sup> Si tratta dei dati raccolti dal gruppo A.Ma.Dis.

contesto ampio e autentico (Pernas et al, 2011:132), scopo del seguente contributo sarà quello di mettere alla prova una proposta operativa, tratta da un corso d'italiano per stranieri che segue un «approccio orientato all'azione» (Birello e Vilagrassa, 2014: 2). Questa indagine, che si pone a metà strada fra il versante glottodidattico e la ricerca interazionista, ci consentirà di analizzare in che modo vengono trattati i SD in un manuale che, basandosi sui compiti (*task*), crea delle condizioni favorevoli alla produzione dell'*output* attraverso l'impiego di un *input* significativo (Richards e Rodgers, 2001). In una fase successiva mostreremo come vengono percepiti e ritualizzati i SD nel parlato dialogico di apprendenti di italiano LS intenti a svolgere attività di produzione libera tratte dallo stesso manuale. Per questa seconda parte dello studio ci baseremo sull'analisi di un *corpus* raccolto fra studenti universitari di italiano LS, di livello B1 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (d'ora in poi QCER, 2002), la cui LM è affine alla LS: il portoghese brasiliano.

Dopo aver descritto l'approccio a cui si ispira il manuale *Bravissimo! 3-B1* (sezione 2), nelle pagine successive analizzeremo, a partire dai criteri descrittivi elaborati da Pernas et al., (2011), in che modo vengono trattati i SD nell'unità 6 del manuale *Bravissimo! 3-B1*(sezione 3). In seguito, dopo un'attenta descrizione del contesto in cui è stata realizzata la ricerca (sezioni 4 e 5), effettueremo, a partire dalla tassonomia elaborata sui SD da Bazzanella (1995, 2001) e coadiuvata da studi di matrice conversazionale (Sacks e Schegloff e Jefferson, 1974), una microanalisi del parlato dialogico di apprendenti di italiano LS. Questa indagine ci consentirà di analizzare la frequenza, l'uso e le funzioni dei SD usati fra apprendenti, a seconda del contesto d'interazione (sezione 6). Nell'ultima parte si presentano le conclusioni (sezione 7).

## 2. FARE DIDATTICA ATTRAVERSO L'APPROCCIO ORIENTATO ALL'AZIONE

L'approccio orientato all'azione si fonda su una teoria in cui la lingua è vista come uno strumento atto a creare significato, in cui l'interazione diventa la priorità e il perno su cui gravita l'acquisizione della lingua (Richards e Rodgers, 2001). Martín Peris (2004) indica che l'approccio orientato all'azione si è arricchito grazie

- alle idee provenienti da vari ambiti disciplinari interessate allo studio della dimensione testuale della lingua (van Dijk, 1980);
- ai concetti di aula intesa come microcosmo sociale e di lezione come avvenimento comunicativo (Cambra, 2003; Kramersch, 1984);
- all'importanza di maturare una consapevolezza metalinguistica oltre che linguistica (van Lier, 1995; James, 2002);
- all'uso di nuove tecniche per l'apprendimento della grammatica (Bange, 1992; Trévis, 1993; Gombert, 1996);
- al concetto di apprendimento cooperativo e di *scaffolding*, ispirati a loro volta all'interazionismo sociale di Vigotsky (1976) e studiati nell'ambito dell'apprendimento di L2 e LS da autori come van Lier (1996, 2002);
- alla consapevolezza interculturale intesa come componente importante della competenza comunicativa (Byram e Fleming, 1998; QCER, 2002);

- all'autonomia dell'apprendente (Wenden, 1991; QCER, 2002).

Le proposte didattiche che analizzeremo nelle pagine a seguire e tratte dall'unità 6 del corso d'italiano per stranieri *Bravissimo! 3-B1* (Birello e Vilagrasa, 2014), si basano su questo approccio, prospettiva a sua volta adottata e definita dal QCER come:

[...] un approccio che considera le persone che usano e apprendono una lingua innanzitutto come “attori sociali”, vale a dire come membri di una società che hanno dei compiti (di tipo non solo linguistico) da portare a termine in circostanze date, in un ambiente specifico e all'interno di un determinato campo d'azione. (QCER, 2002: 11)

L'apprendente è qui descritto come un «attore sociale» che ha delle competenze che usa in ambiti diversi della società e della vita quotidiana. Si tratta di un insieme di competenze linguistiche, (che non comprendono solo quelle nella lingua obiettivo ma anche nella propria lingua e nelle altre lingue straniere conosciute), ed extralinguistiche, che lo studente porta in classe. Si insiste cioè sul fatto che gli studenti debbano essere considerati degli attori sociali e in quanto tali, siano chiamati a svolgere dei compiti (*task*). Il compito motiva e coinvolge il discente, portandolo a comprendere, manipolare, produrre e interagire nella lingua obiettivo. Di conseguenza l'attenzione sarà concentrata sul significato piuttosto che sulla forma (Nunan, 2004). Proporre un uso della lingua simile a quello che avviene nella vita reale (Skehan, 1996) provoca, come conseguenza, la creazione di spazi interattivi in cui l'uso dei SD non solo diviene naturale quanto piuttosto necessario.

### 3. ANALISI DELL'UNITÀ 6 DI *BRAVISSIMO! 3-B1: A TAVOLA NON S'INVECCHIA*

In questo paragrafo sarà analizzato, a partire dai criteri descrittivi elaborati da Pernas et al. (2011)<sup>6</sup>, il trattamento riservato ai SD *va bene, ok, allora, certo!, no dai, beh, dai, e va bene, eh no, eh sì, ma, dunque, va bene ok, sì certo dai*, presentati nell'unità 6, intitolata *A tavola non s'invecchia*, del corso d'italiano per stranieri *Bravissimo! 3-B1*.

I risultati che discuteremo sono da considerarsi ancora parziali. Infatti, in questa prima fase, ci siamo limitate ad analizzare un'unica unità e non l'intero manuale per due ragioni principali. La prima perché in termini quantitativi presentava un'ampia rosa di quei SD<sup>7</sup> che gli apprendenti, sulla base delle lacune evidenziate da uno studio anteriore (Ferroni e Birello, 2015), tendono a impiegare in contesti collaborativi; la seconda, ma non per questo meno importante della prima, perché ci premeva che i partecipanti alla ricerca avessero la possibilità di affinare una certa «consapevolezza» e «sensibilizzazione» nei confronti di questi elementi discorsivi.

<sup>6</sup> I criteri principali descritti da Pernas et al., 2011 tengono conto dell'autenticità o semiautenticità dell'*input* utilizzato, dell'*efficacia*, della *frequenza* e della *ciclicità* con cui vengono proposte le attività di presentazione e manipolazione, del *coinvolgimento* (e conseguente gradimento) da parte degli studenti durante lo svolgimento delle attività.

<sup>7</sup> Il conteggio è stato fatto sulla base del numero di attività in cui è trattato il fenomeno in questione e il resto delle attività presenti nell'unità 6.

Per motivi di spazio mostreremo in maniera succinta le categorie descrittive elaborate da Pernas et al. (2011) a partire dalle quali abbiamo analizzato l'unità 6 (si veda la tabella 1). Trattandosi di uno studio applicato su di una singola unità didattica, ci teniamo a far notare che, per il conteggio della *frequenza*, abbiamo preso come riferimento il numero di ore effettivamente dedicate in classe allo svolgimento delle attività in cui è stato trattato il fenomeno e per il calcolo della categoria *regolarità*, la periodicità con cui vengono presentati i SD all'interno dell'unità 6.

Tabella 1. *Descrizione generale dell'unità 6 in base ai criteri elaborati da Pernas et al. (2011).*

<b>II</b>	<b>INPUT</b>	
A	Autentico	
Se	Semiautentico	X
N	Non autentico	
<b>ESP</b>	<b>ELICITAZIONE</b>	
G	Guida dell'insegnante	X
L	Libro dello studente	X
E	Eserciziario	X
<b>INI</b>	<b>INDICIZZAZIONE</b>	
I	Indice specifico	X
I	Indice analitico	X
Sy	Syllabus generale / per sezione	X
Gl	Glossario / indice per sezione	X
Gl	Glossario / indice generale	X
<b>ME</b>	<b>METALINGUAGGIO</b>	
S	Segnali discorsivi	X
A	Altro termine	
D	Descrizione funzionale	X
<b>F</b>	<b>FREQUENZA CORPUS</b>	4 ore
AS	Aspetti dell'oralità	X
<b>RR</b>	<b>REGOLARITÀ</b>	11/32

Tabella 2. *Tipi di attività proposte nell'unità 6 in base alla classificazione di Pernas et al. (2011).*

Unità 6 Bravissimo! 3-B1	Totale attività	Attività di presentazione (non manipolative)	Attività analitiche	Attività di produzione guidata	Attività di produzione libera
	11	1	8	0	2

Prima di passare a descrivere nel dettaglio le attività focalizzate sui SD, ci sembra doveroso fare una precisazione sulla *natura dell'input* presente nel corso dell'unità 6. Infatti si tratta di un *input* semiautentico, cioè che si serve di «dialoghi che, sebbene

creati ai fini didattici partendo da un semplice canovaccio o spunto orale, presentano caratteristiche intrinseche dell'oralità come false partenze, sovrapposizioni di turno, riformulazioni ecc. che lo accostano al parlato spontaneo» (Pernas et al., 2011: 85). Per quanto riguarda il *grado di esplicitazione del fenomeno* gli autori del manuale si avvalgono esplicitamente del termine SD sia nella guida pedagogica, rivolta all'insegnante, che nel quaderno degli esercizi e nel libro di classe, dove in uno spazio a sé, chiamato «strategie», lo studente è opportunamente invitato a prendere consapevolezza, attraverso un metalinguaggio *ad hoc*, del ruolo che rivestono questi elementi ai fini del parlato.

Passando ora alla descrizione delle attività presenti nel corso dell'unità 6 focalizzate sui SD (tabella 2) e seguendo l'ordine suggerito da Pernas et al. (2011), la prima categoria riscontrata registra una sola occorrenza e appartiene alle *Attività di presentazione*. Si tratta di attività che hanno lo scopo di motivare e interessare lo studente al tema proposto nell'unità (Pernas et al., 2011: 91). A differenza delle attività descritte da Pernas et al. (2011), le quali non sono manipolative, ma sono presentate direttamente dal docente, al fine di «esporre schematicamente elementi, funzioni e regole e quindi di puntellare ulteriormente l'apprendimento nella sua dimensione mnemonica» (Pernas et al., 2011: 92), nell'unità 6 di *Bravissimo! 3-B1* le attività di presentazione hanno sempre l'intenzione di rendere partecipe lo studente. In questa fase l'apprendente osserva le funzioni realizzate dai SD e tira le somme di quanto inferito nel corso delle attività precedenti.

Sotto la categoria denominata *Attività analitiche o di scoperta* rientrano le attività in cui l'allievo, attraverso le indicazioni fornite dall'autore, esegue un lavoro di ricerca «che gli consentirà di ipotizzare funzioni, di inferire comportamenti e quindi di stabilire regole» (Pernas et al., 2011: 94). Innanzitutto è bene precisare che tutte le attività che rientrano in questa categoria, come esplicitato nella guida pedagogica del manuale, sono – a differenza di quelle descritte da Pernas et al. (2011) – sempre realizzate prima individualmente, poi attraverso una modalità interattiva, che presuppone un confronto con i colleghi, seguite dalla messa in comune con tutta la classe. Si concentrano nelle sezioni intitolate *Alla scoperta della lingua* e *Qualcosa in più* e registrano un totale di 8 occorrenze. Nel corso della prima attività, dopo la presentazione di una conversazione *WhatsApp* tra una coppia di coniugi in cui decidono quale sarà il menù della cena, agli studenti viene chiesto di rileggere il dialogo, di riflettere preliminarmente sui SD evidenziati in neretto e di associare le forme alle funzioni suggerite, scrivendole accanto alla descrizione della funzione corrispondente (attività A).

*Esempio tratto da Bravissimo! 3-B1 (p. 90 e scheda scaricabile)*

**ATTIVITÀ A – Rileggi la conversazione WhatsApp tra Carlo e Mila e osserva le parole in neretto. Quale funzione hanno? Scegli tra quelle proposte.**

Mila: Tesoro, che ci mangiamo stasera?

Carlo: [Immagine funghi]

Mila: Funghi porcini!! Buoni!! E come ce li mangiamo? :-D

Carlo: Ce li mangiamo?? Eh eh no cara mia, me li mangio tutti io! ;-P

Mila: Egoista! ;-) Neanche uno?? ☹

Carlo: **E va bene!** Uno solo però ;-)

Mila: Spiritoso! Possiamo fare un bel risotto...

Carlo: Veramente avevo pensato di farli con la polenta.

Mila: Buona!! E ci beviamo un bel vinello rosso?

Carlo: Certo che ce lo beviamo!

Mila: **Ok, allora** dopo passo in enoteca. Un buon vino rosso ci vuole proprio con funghi e polenta!

Carlo: Ti dispiace andare anche all'alimentari? Così prendi qualche formaggio.

Mila: **Eh sì**, anche i formaggi ci vogliono con questo menù ;- ) E che altro occorre?

Carlo: **Beh**, già che ci siamo, prendi anche dei salumi. Quelli occorrono sempre ;-P

Per esprimere accordo:

Per cominciare il turno e introdurre una nuova informazione:

Per concludere e aggiungere un'ulteriore informazione:

Come si evince dall'esempio, i SD presentati nel corso della conversazione appartengono alla categoria dei SD interazionali, utilizzati dai parlanti per prendere il turno – *allora*<sup>8</sup> –, alla categoria dei SD usati dall'interlocutore per esprimere accordo – *ok*, *eh sì*, e *va bene* – e per concludere e aggiungere un'ulteriore informazione *beh* (Bazzanella, 1995, 2001). Tale attività, rispetto alle attività in cui gli studenti devono cercare le funzioni e gli elementi, prevede uno sforzo analitico «più limitato, e forse anche più ragionevole» (Pernas et al., 2011: 103). Successivamente (attività B), si chiede al discente di discutere con il compagno per trovare un'equivalenza nella propria LM dei SD presenti nella conversazione per esprimere accordo. Si tratta di *un'attività di parafrasi, spiegazione, equivalenza o traduzione* (Pernas et al., 2011:109) che in fase esplorativa permette di focalizzare l'attenzione su una parte dei SD, a partire dal contesto.

*Esempio tratto da Bravissimo! 3-B1 (scheda scaricabile)*

**ATTIVITÀ B - Riprendi i segnali discorsivi per esprimere accordo. Ci sono secondo te delle differenze? Nella tua lingua quali segnali discorsivi useresti in questi casi?**

La sezione termina con *un'attività di produzione libera orale*, dove agli studenti è offerto uno spunto dialogico nel quale dovranno dare sfogo alla loro creatività e reimpiegare i SD analizzati (attività C). Come sottolinea la guida pedagogica, l'insegnante dovrà cercare di limitare i propri interventi che saranno rimandati alla fase messa in comune.

*Esempio tratto da Bravissimo! 3-B1 (scheda scaricabile)*

**ATTIVITÀ C - E tu quale piatto avresti preparato con i funghi porcini? Parlane con un compagno e cerca di usare i segnali discorsivi che hai analizzato.**

A questo punto si passa alla sezione *Qualcosa in più*. Dopo aver ascoltato un dialogo semiautentico e svolto un'attività di comprensione, gli studenti dovranno, prima individualmente e poi a coppie, spiegare – sempre partendo da un'attenta analisi del contesto dato – a che cosa servono i SD omessi (attività D).

<sup>8</sup> Il SD *allora* assieme a *dunque* e *beh* sono stati già introdotti nel corso delle unità 3 e 8 di *Bravissimo A2 (allora e dunque)*, rispettivamente a pag. 53 e a pag.127, e delle unità 2 e 4 di *Bravissimo B1 (beh)* a 26 e a pag. 66.

*Esempio tratto da Bravissimo! 3-B1 (p. 91 e p. 193 e scheda scaricabile)*

**ATTIVITÀ D - Leggi con un compagno il dialogo che hai appena sentito però senza i segnali discorsivi. Com'è il dialogo? Cosa apportano i segnali?**

- + Cosa fai?  
- Cosa faccio? \_\_\_\_\_ Cosa facciamo bella mia perché adesso mi aiuterai!  
+ A fare cosa?  
- A preparare una bella e soprattutto buona crostata di visciole.  
+ Buona! \_\_\_\_\_ io volevo leggere...  
- No, leggi dopo, dai, te la vuoi mangiare la crostata di visciole dopo?  
+ \_\_\_\_\_  
- E allora adesso mi aiuti dai, forza, che volevo organizzare un po' tutti gli oggetti che ci servono per, per prepararla.  
+ \_\_\_\_\_ prima di tutto direi che ti serve il mattarello no?  
- Sì, sì, ci vuole il mattarello poi... ci vogliono un recipiente e la frusta così sbattiamo bene le uova con gli ingredienti.  
+ \_\_\_\_\_ prendiamo il mixer così facciamo prima!  
- Brava brava, sì hai ragione è vero. Poi che altro ci... cos'altro ci occorre?  
+ Io penso di sì, e poi la tortiera ovviamente perché così poi... per infornarla.  
- \_\_\_\_\_ cominciamo?  
+ \_\_\_\_\_ al lavoro!

Posteriormente gli studenti completeranno gli spazi vuoti della trascrizione del dialogo precedente (*cloze*), inserendo solo ed esclusivamente gli elementi già forniti, appartenenti alla categoria dei SD. Poi svolgeranno un'*attività di abbinamento forma-significato/funzione* (attività E) che consiste nello scrivere le forme accanto alla descrizione data della funzione.

*Esempio tratto da Bravissimo! 3-B1 (p. 91 e p. 193 e scheda scaricabile)*

**ATTIVITÀ E - Inserisci i seguenti segnali nel dialogo dell'attività A e rileggilo. Quali sono secondo te le funzioni di questi segnali discorsivi?**

- Eh no,  
Ma  
Certo!  
Va bene,  
No dai,  
Va bene, ok,  
Sì certo dai,

Esprimere accordo 	Esprimere disaccordo 

Come si può osservare, oltre ad alcuni dei SD già trattati in precedenza, ne vengono presentati dei nuovi la cui funzione è: esprimere accordo (*certo, va bene, va bene ok, sì certo*) e disaccordo (*eh no, ma, no dai*). Immediatamente dopo la *drammatizzazione del dialogo* da svolgere a coppie, attività questa che «favorisce la consapevolezza delle particolari regole conversazionali» (Pernas et al., 2001:123), per risalire alla loro funzione si propone un ulteriore esame, questa volta più approfondito, dei SD *dai* (usato per incoraggiare qualcuno a fare qualcosa), *va bene/e va bene* (attività F e G).

*Esempi tratti da Bravissimo! 3-B1 (p. 91 e p. 193 e scheda scaricabile)*

**ATTIVITÀ F - Osserva nel testo l'uso che si fa del segnale discorsivo “dai”? Qual è la sua funzione?**

**ATTIVITÀ G - Osserva questi due modi di utilizzare per esprimere accordo con “va bene”, ci sono secondo te delle differenze?**

Carlo: **E va bene!** Uno solo però ;-)

+ **Va bene**, dai, ehm prima di tutto direi che ti serve il mattarello no?

Infine, (attività H), per consolidare la padronanza dei SD, si invita a ritualizzare le forme presentate attraverso delle improvvisazioni simili a quelle della vita reale (*roleplay*).

*Esempio tratto da Bravissimo! 3-B1 (scheda scaricabile)*

**ATTIVITÀ H - Giochiamo insieme. Prendi un bigliettino e crea una frase tenendo conto della situazione proposta e il segnale discorsivo indicato. Puoi usare il telefono per registrarti e poi ascoltare le vostre frasi con i compagni della classe e scegliere la frase più originale.**

Giulio ti propone di preparare la cena insieme. Tu non sei d'accordo.  MA	Serena ti chiede di andare a fare la spesa ma l'ultima volta ci sei andato tu. Ora tocca a lei.  EH NO
Mirella ti dice di andare dal fruttivendolo insieme a piedi ma tu non hai voglia di camminare. Falle una controproposta.  NO DAI	Giuseppe e Laura vogliono andare a tutti i costi a cena fuori. Convincili a cenare a casa.  NO DAI
Francesca ti invita ad andare al cinema ma tu non ne hai voglia. Lei insiste e alla fine tu accetti.  E VA BENE	Giovanni ti invita ad andare al cinema con lui. Accetta con piacere.  SÌ CERTO

Da notare che l'invito a usare il proprio cellulare per registrare l'interazione aiuta a rendere l'attività di *produzione libera* molto più motivante e originale rispetto al classico *roleplay*. Inoltre offre all'insegnante la possibilità di far riascoltare il testo e quindi di preparare delle attività di *feedback*. La messa a fuoco dei SD termina con le attività di spiegazione I e L che consentono di dedurre il significato dei SD *allora, dunque, dai, allora* sempre a partire dall'analisi del contesto.

*Esempi tratti da Bravissimo! 3-B1 (scheda scaricabile)*

**ATTIVITÀ I - Leggi questi brevi dialoghi, sapresti indicare l'uso di "allora" e "dunque"? Parlane con un compagno.**

### Dialogo 1

1.	+ <b>Allora</b> io uso tantissimo il mixer, la teglia e il termometro da cucina...
2.	- A cosa servono la teglia e il termometro?
3.	+ <b>Dunque</b> la teglia serve per cucinare al forno, di solito è a forma di rettangolo. E il termometro serve per controllare la temperatura della carne mentre cucini, ad esempio.

### Dialogo 2

1.	+ Che ne dite di creare un blog di cucina vegetariana?
2.	- Sì, però ci vuole uno stile un po' particolare perché si differenzi dalle altre proposte...
3.	+ Proponiamo una cucina vegetariana-fusion <b>allora!</b>
4.	- Buona idea! <b>Dai, allora</b> pensiamo ai contenuti da proporre...

## **ATTIVITÀ L - Osserva nel turno 4 del dialogo 2 che funzione hanno i segnali “dai, allora”?**

Dopo un'attenta analisi descrittiva delle attività, tenderemo a questo punto di trarre alcune conclusioni sul modo in cui vengono trattati i SD nell'unità 6 di *Bravissimo! 3-B1*. L'unità presenta esplicitamente e in modo capillare e ciclico i SD e le relative funzioni pragmatiche tramite apposite *attività di scoperta* che spingono l'apprendente a notare, a partire da un *input* che rivela le caratteristiche intrinseche dell'oralità. È opportuno segnalare che anche la guida pedagogica è ricca di rimandi e indicazioni propedeutiche, rivolte al docente, sulle funzioni e descrizioni dei SD. Tuttavia, e questo sembra essere il dato più rilevante rispetto alle conclusioni a cui giungono Pernas et al. (2011), i quali sottolineano come non sia facile trovare un manuale d'italiano che presenti «un'equilibrata sequenzialità e alternanza tra attività di scoperta e attività di reimpiego né una frequenza e ciclicità sufficienti a garantire un progresso efficace nell'acquisizione dei SD» (Pernas et al., 2011: 90), il materiale proposto nell'unità 6 del manuale *Bravissimo! 3-B1* non si limita alla sola presentazione e analisi dei SD ma ne presuppone un reimpiego in un contesto di lavoro significativo. Allo studente viene proposto un tipo di pratica – che segue l'idea dello *scaffolding* (Bruner, 1983; Ellis, 2003) – all'inizio guidata da esempi, immagini, parole utili, quadri grammaticali, poi, man mano che aumentano la difficoltà, questi appoggi diminuiscono e la pratica diventa sempre più libera. Nel corso della pratica libera lo studente riutilizza, in modo autonomo e creativo, gli strumenti presentati e analizzati precedentemente. Infatti, per poter portare a termine il compito finale, il cui scopo sarà quello di creare un blog gastronomico della classe<sup>9</sup>, agli apprendenti è richiesto, attraverso una serie di azioni «manipolative, corporee, affettive e utilitaristiche» (Pernas et al., 2011:132) che prevedono la partecipazione personale e di gruppo, di mettere in moto tutte le conoscenze e le strategie acquisite nel corso delle sezioni precedenti (comprese quelle relative ai SD analizzati), presupposto questo, come notano Pernas et al.,(2011), indispensabile per facilitare un progresso nell'acquisizione dei SD.

Nei paragrafi successivi verrà descritto il contesto in cui è stata realizzata la ricerca e le relative scelte metodologiche compiute per la costruzione del *corpus* di italiano LS. Ricordiamo che il *corpus* è stato raccolto fra apprendenti universitari, intenti a svolgere delle attività interattive, non preparate *ad hoc* per il presente studio ma che formano parte integrante del materiale utilizzato dall'insegnante per le sue lezioni, tratte dall'unità 6 del manuale *Bravissimo! 3-B1*. Passeremo poi a analizzare alcune sequenze interazionali.

### **4. PRESENTAZIONE DEL CONTESTO**

I dati che analizzeremo sono stati raccolti all'interno di un'università statale brasiliana. La classe era composta da 18 studenti<sup>10</sup> di LM-PB che, per motivi di *privacy*, abbiamo indicato con dei nomi fittizi, iscritti al corso di Lingua Italiana IV<sup>11</sup>, di un'età

<sup>9</sup> Per motivi di spazio non presenteremo questa attività che consiste nella creazione di un blog che gli studenti dovranno rendere attrattivo usando una serie di espedienti (foto, video, formato). Le attività possono essere consultate nelle sezioni *In azione...* e *Il compito* dell'unità 6 del manuale *Bravissimo! 3-B1*.

<sup>10</sup> Di cui 16 femmine e 2 maschi. A ciascun partecipante è stato consegnato un consenso sulla *privacy*.

<sup>11</sup> Lingua Italiana IV è una disciplina semestrale obbligatoria, prevista nel piano di studi del corso di laurea in Lingua e Letteratura Italia dell'Università di San Paolo.

compresa fra un minimo di 20 e un massimo di 28 anni (età media di 23 anni)<sup>12</sup>. Si tratta di un corso destinato agli studenti del corso di Laurea di Lingua e Letteratura Italiana della Facoltà di Filosofia, Lettere e Scienze Umane dell'Università di San Paolo del Brasile e che corrisponde approssimativamente al livello B1 del QCER (2002).

Le lezioni, che si svolgevano due volte a settimana<sup>13</sup>, erano affidate ad un'insegnante di madrelingua italiana, formata in Italia e che al momento della ricerca viveva a San Paolo da almeno 9 anni. Il materiale proposto in classe proveniva dal manuale *Bravissimo! 3-B1*. Oltre al libro degli studenti e a quello degli esercizi, sono stati utilizzati materiali elaborati dall'insegnante o tratti da altri manuali di italiano LS. Dei 18 informanti solo uno di loro aveva trascorso un periodo di soggiorno in Italia, corrispondente a 5 settimane, durante le quali aveva frequentato un corso intensivo di italiano. Il resto ha dichiarato di avere contatto con la LS solo in aula.

Infine, in riferimento all'ambito istituzionale nel quale è stata svolta la ricerca, è da notare – e questo dato conferma la scarsa attenzione che ancora è riservata alla sfera dell'interazione orale in LS – la totale assenza, a livello curricolare, di indicazioni specifiche sui SD.

## 5. METODOLOGIA

La presente ricerca, che si è avvalsa degli strumenti messi a disposizione dall'approccio etnografico (Van Lier, 1988), si è basata sull'osservazione di un gruppo classe, nel corso del secondo semestre del 2015. Il *corpus* della ricerca è composto da un totale di 8 ore e 20 minuti di registrazioni audio e video, corrispondenti a 5 lezioni<sup>14</sup>. Successivamente le registrazioni sono state trascritte integralmente<sup>15</sup>, anche se ai fini dello studio ci siamo limitate ad analizzare le interazioni avvenute fra pari durante lo svolgimento di attività di produzione libera.

La raccolta dati è avvenuta tramite una videocamera, poggiata su un treppiede e posizionata dall'insegnante-ricercatrice in un angolo fisso dell'aula e due registratori tascabili, distribuiti fra due gruppi all'inizio della lezione, con la raccomandazione che venissero accesi durante lo svolgimento delle attività in coppia. A seconda del tipo di

<sup>12</sup> Per tracciare un profilo sociolinguistico di ogni studente, prima di iniziare la ricerca, abbiamo chiesto ad ognuno di loro di compilare un questionario.

<sup>13</sup> Le ore frontali del corso sono state in totale 50. Ogni lezione durava all'incirca un'ora e quaranta minuti.

<sup>14</sup> Le registrazioni, avvenute durante lo svolgimento dell'unità 6 del libro *Bravissimo! 3-B1*, sono state realizzate nei seguenti giorni: 4, 9, 11, 16 e 18 novembre del 2015.

<sup>15</sup> Gli esempi citati sono stati trascritti fedelmente e possono contenere delle imprecisioni rispetto alla lingua d'arrivo. Per quanto riguarda le convenzioni di trascrizione, sono state parzialmente modificate le convenzioni proposte da Van Lier, 1988:

..., ..., etc. : pausa breve;

= : due turni di parole in sovrapposizione;

((inc)), ((risate)) : la parentesi doppia indica una parte della conversazione incomprensibile o dei commenti sulla trascrizione, come risate;

- : indica un' interruzione brusca;

::: : i due punti ripetuti per tre volte di seguito indicano un suono prolungato;

? : intonazione ascendente;

! : intonazione discendente;

oh : brano letto;

*testo* : fenomeno che si desidera mettere in risalto.

attività e delle preferenze alcuni hanno acceso il registratore fin dall'inizio, altri invece hanno optato per attivarlo solo dopo aver organizzato l'attività. Questo spiega il fatto per cui in alcuni esercizi il numero dei turni varia considerevolmente da gruppo a gruppo. Gli studenti, fin dall'inizio, sono stati informati sulla finalità dello studio. Nel corso delle interazioni fra pari l'insegnante ha sempre cercato di limitare al minimo i propri interventi che invece erano rimandati alla fase di messa in comune con tutta la classe. Inoltre, per garantire una maggiore uniformità dei dati, abbiamo optato per registrare sempre gli stessi studenti.

I due gruppi, identificati con il numero 1 e 2, erano così composti: gruppo 1 Kesia e Patricia; gruppo 2 Lara e Maria<sup>16</sup>. Durante la fase di trascrizione a volte abbiamo avuto difficoltà nel comprendere quanto detto dagli studenti nel corso delle interazioni che potevano risultare incomprensibili, a causa dei rumori, delle sovrapposizioni di voci e perché parlavano a voce molto bassa, per questo motivo i turni possono a volte risultare frammentari e poco chiari.

Dopo aver identificato le attività di produzione libera e la rispettiva durata<sup>17</sup>, per ogni gruppo abbiamo effettuato il conteggio dei turni di parole e dei SD prodotti dal parlante e dall'interlocutore (tabelle 5 e 6). Sebbene l'unità 6 del manuale *Bravissimo! 3-B1* consti di 14 attività di produzione libera, per motivi di tempo, abbiamo dovuto operare delle scelte metodologiche, pertanto ne sono state svolte solamente 11<sup>18</sup>. Di queste, 4 sono state fatte prima della presentazione dei SD, il resto durante e dopo aver analizzato i SD. L'analisi del presente *corpus*, è stata condotta su criteri funzionali a partire dalla tassonomia messa a punto da Bazzanella (1995, 2001)<sup>19</sup>, che – tenendo conto che la conversazione è frutto di una collaborazione nel corso della quale i contributi del parlante di turno e dell'interlocutore si intrecciano fino quasi a confondersi – propone una classificazione bipartita: i SD prodotti dal parlante, cioè, colui che proferisce un determinato enunciato in quel dato momento; i SD prodotti dall'interlocutore, cioè da colui che partecipa allo scambio comunicativo senza essere in possesso del turno in quel dato momento (e pertanto partecipa in silenzio o per mezzo di segnali non verbali o di SD specifici). Nel seguente studio saranno analizzate la frequenza, le funzioni e l'uso dei SD: *va bene, ok, allora, certo!, no dai, beh, dai, e va bene, eh no, eh sì, ma, dunque, va bene ok, sì certo dai*.

## 6. ANALISI E DISCUSSIONE DEI DATI

Per vedere quanti e quali sono i SD utilizzati dagli apprendenti nel corso delle attività di produzione libera indicheremo le occorrenze registrate in base ai criteri elencati sopra. Dal conteggio sono stati esclusi i SD relativi all'accordo *sì* e *no*, non essendo oggetto d'analisi dell'unità 6.

<sup>16</sup> Avendo a disposizione dei semplici registratori tascabili, per facilitare la trascrizione, a scelta dei gruppi è stata effettuata sulla base del timbro di voce più chiaro degli apprendenti.

<sup>17</sup> La durata è stata espressa in minuti e secondi.

<sup>18</sup> Le attività duravano al massimo 10 minuti.

<sup>19</sup> La classificazione di Bazzanella, 1995, 2001 rappresenta, per l'italiano, il più importante studio su questo argomento.

Tabella 3. Gruppo 1

Attività	Durata dell'attività espressa in minuti	Numero dei turni per attività	SD da parte dell'interlocutore con frequenza	SD da parte del parlante con frequenza
Attività 1	2':10"	17	0	0
Attività 2	2':05"	16	Allora (1)	0
Attività 3	7':35"	33	0	0
Attività 4	15"	7	0	0
Attività 5	37"	9	E va bene (1) Eh sì (1) Beh (1)	Beh (1) Bene (2) Eh sì (1)
Attività 6	37"	8	0	Certo (2) Eh no (1) E va bene (1)
Attività 7	5': 14"	20	Allora (2)	Va bene (3)
Attività 8	10'	40	Allora (1)	Va bene (2)
Attività 9	57"	15	0	Certo (2) No dai (1)
Attività 10	5':10"	26	Allora (1)	Va bene (3)
Attività 11	10'	35	Allora (2) Certo (4)	Va bene (4) Ma (1)
<b>Totale occorrenze</b>			14	24

Tabella 4. Gruppo 2

Attività	Durata dell'attività espressa in minuti	Numero dei turni per attività	SD da parte dell'interlocutore con frequenza	SD da parte del parlante con frequenza
Attività 1	2':01"	9	0	0
Attività 2	7': 03"	23	Dunque (1)	0
Attività 3	8': 23"	27	0	0

Attività 4	30''	5	Allora (1) Então (1)	0
Attività 5	16''	2	Va bene (1)	0
Attività 6	4': 10''	14	Eh no (2)	No dai (4) Ma (4) E va bene (2)
Attività 7	6': 27''	14	Dai (2) Allora (1)	Certo (2) Ma dai (1)
Attività 8	11': 15''	48	Allora (1)	Dai (3)
Attività 9	8': 10''	19	Va bene (2)	Beh (1) No dai (2)
Attività 10	9':30''	32	Certo (4)	Ma dai (1) Va bene (3)
Attività 11	10': 27''	46	Certo (2)	Va bene (2) Certo (4)
<b>Totale occorrenze</b>			18	29

Tabella 5. *Scala di frequenza d'uso dei SD nell'interazione fra apprendenti*

Certo!	Va bene	Allora	No dai	Dai	Ma	E va bene	Beh	Eh no	Eh sì	Ma dai	Dunque	Va bene Ok	Si certo
20	20	10	7	5	5	5	3	3	2	2	1	1	0

Passando ora all'analisi generale dei dati, si osserva per il gruppo 1 un sostanziale aumento dei SD a partire dall'attività 5. Prima infatti si nota una sporadica apparizione di *allora* (1 occorrenza). L'attività 5 avviene, infatti, subito dopo la presentazione e focalizzazione dei SD: *e va bene; ok; eh sì; allora; beh*. La stessa cosa non può essere detta per il gruppo 2, dove la durata dell'attività, svolta in appena 16'' e articolata in 2 turni, limita la possibilità di ricorrere ai SD da parte degli apprendenti. Questa disparità può dipendere dal fatto che il gruppo 2, rispetto al gruppo 1, ha preferito attivare il registratore solo dopo aver organizzato l'attività. L'incremento dei SD si registra, in

entrambi i gruppi, anche nel corso dell'attività 6 e, come nel caso precedente, è giustificato dal fatto che l'esercizio avviene immediatamente dopo la messa a fuoco dei SD: *eh no, ma, certo!; va bene, no dai, va bene, ok, sì certo dai*. Le forme reimpiegate dai due gruppi divergono fra loro<sup>20</sup>, poiché si trattava di un'attività dove gli studenti potevano scegliere delle situazioni e impiegare il SD suggerito. In generale, comunque, possiamo affermare che l'uso dei SD è abbastanza omogeneo fra i parlanti e capillare. Gli unici a non apparire sono: *dunque, allora, dai*. A cominciare dall'attività 7 fino alla 11, attività queste che coincidono con le sezioni intitolate *In azione* e *Il compito*, i tempi delle attività si estendono e si assiste ad un'intensificazione di certi SD a discapito di altri. In particolare si registra in entrambi i gruppi un incremento dei SD *certo!* (18 occorrenze) *va bene* (17 occorrenze), *allora* (8 occorrenze). Mentre per i SD *eh no, eh sì, ma dai, dunque, va bene ok* abbiamo registrato un tasso di occorrenze minori o addirittura nullo (*sì certo*).

Nelle pagine seguenti passeremo a descrivere come vengono usati e con quali funzioni i SD nel parlato dialogico di apprendenti di italiano LS, intenti a svolgere attività di produzione libera a coppie, tratte dal manuale *Bravissimo!3-B1*. È opportuno precisare che le sequenze selezionate devono essere intese come «una collezione di casi singoli documentanti la ricorrenza di particolari fenomeni» (Mondada 2006: 44).

### 6.1. I SD per esprimere convergenza

Come si evince dalla scala di frequenza d'uso dei SD (tabella 5), sebbene nel corso dell'unità 6 del manuale *Bravissimo!3-B1* siano stati presentati ben 14 SD con varie funzioni (esprimere accordo, esprimere disaccordo, prendere il turno, aggiungere un'ulteriore informazione e incoraggiare qualcuno a fare qualcosa), la categoria che fra gli apprendenti ha riscosso maggior consenso è composta dai SD *certo! /va bene* (20 occorrenze), usati dal parlante per esprimere accordo e per confermare la propria attenzione. Questi SD – che Bazzanella (1994: 189) ha definito interruzioni “supportive” – svolgono nel contesto studiato una funzione puramente fatica. Infatti servono per: esprimere accordo; manifestare l'atteggiamento emotivo dell'ascoltatore riguardo all'informazione ricevuta. Funzionano, cioè, come dei *back channels* (Schegloff, 1981), in quanto prodotti dal parlante senza l'intenzione di prendere il turno, ma, al contrario, mirano a sostenere il parlante di turno (esempio 1)<sup>21</sup>.

#### Esempio 1

1. Kesia: ciao patricia che vuoi mangiare stasera?
2. Patricia: ah qualcosa con con i funghi porcini
3. Kesia: ah ma perché?
4. Patricia: perché nella mia::: casa è::: penso che sia melhor meglio preparare ((inc))
5. Kesia: ah sì sì buoni ah possiamo::: fare preparare un::: strogonoff? ti piace?
6. Patricia: *va bene*
7. Kesia: *ah va bene e::: può::: comprare qualcosa che::: me-*
8. Patricia: che usiamo?

<sup>20</sup> Tranne i SD *eh no* e *e va bene* che ricorrono in entrambi.

<sup>21</sup> La presenza dei *back channels* è stata documentata anche nel corpus del Progetto A.Ma.Dis.

9. Kesia: che usiamo negli strogonoff?
10. Patricia: non lo so
11. Kesia: cosa:: è:: per cominciare ah...,
12. Patricia: =allora
13. Kesia: in primo luogo è:: può comprare puoi comprare il pollo
14. Patricia: *ok va bene*
15. Kesia: allora ah:: ah:: può anche può anche comprare un buon vino?
16. Patricia: eh:: e come si fa questo piatto?
17. Kesia: ah è semplice ah:: per cominciare è sa- saltare? ((guarda la compagna)) no no no soffriggere il pollo soffriggere il pollo e e dopo mettere come si dice? è:: creme de leite? (rivolta alla professoressa che passa fra i gruppi)
18. Professoressa: la panna
19. Kesia: la panna e un po' di sale allora è:: un pi- un pizzico ((guardando il libro)) di sale un pizzico di sale e:: pomodoro e un po' di pomodoro e alla fine mettere funghi porcini
20. Patricia: beh mi sembra che sia buono
21. Kesia: io posso cucinare e tu:: lava:: i piatti ((risate)) ma è troppo buono
22. Patricia: può essere
23. Kesia: va bene?
24. Patricia: *bene*

Nell'esempio 1 le studentesse devono parlare e dire quale piatto vorrebbero preparare con i funghi porcini, reimpiegando i SD presentati dopo le attività A e B. Come si può vedere i SD *va bene* (turno 6), *ok va bene* (turno 14) e *bene* (turno 24), sono usati da Patricia che, senza sovrapporsi ai turni di Kesia, manifesta – in veste di interlocutrice – la propria attenzione e sostegno alla ricetta che la compagna sta proponendo. Dal punto di vista interazionale, attraverso questi SD, l'interlocutrice dimostra interesse al proseguimento del discorso e non la volontà di prendere la parola (Bazzanella, 1994: 180).

Un'attenta analisi del *corpus* ha anche messo in evidenza la tendenza da parte del parlante a manifestare la propria partecipazione riguardo all'informazione ricevuta attraverso delle sequenze a «catena» (Bazzanella, 2015: 40), che consistono nel ripetere in maniera sequenziale il SD, provocando a livello discorsivo una certa ridondanza, come si vede nell'esempio 2 al turno 29.

#### *Esempio 2*

25. Kesia: però non mi piace il kibe cru
26. Patricia: crudo
27. Kesia: non molto io mangio però non molto
28. Patricia: ah ma è troppo buono
29. Kesia: *ma dai va bene va bene va bene*

Un dato che ha richiamato la nostra attenzione è costituito dall'alta frequenza del SD *certo!* che registra in entrambi i gruppi 20 occorrenze. Questo dato potrebbe apparentemente dover dipendere da vari fattori: fra tutti la preferenza individuale per l'uso ripetuto da parte dell'apprendente di un determinato SD rispetto ad un altro, preferenza, come nota Bazzanella (2015), che a sua volta si può ripercuotere anche

sull'interattante, per effetto di *priming*<sup>22</sup>. Da non trascurare è anche il tipo di attività che gli apprendenti svolgono, visto che il «contesto situazionale» (Bazzanella, 1995: 227), costituisce una variabile da tener conto quando si studia l'analisi dei SD. Un altro fattore da considerare è il tipo di *input* a cui sono stati esposti gli studenti da parte dell'insegnante, fattore questo che seppure non sia stato preso in esame nel corso di questo studio, può essere significativo in relazione all'utilizzo e al trattamento dei SD in classe.

Tuttavia tutte queste ipotesi non giustificano il fatto che il SD *certo!* appaia in più di un'occasione, anche nei turni del parlante (10 occorrenze). Questo dato ci ha indotto a convocare come ipotesi, successivamente confermata, che sia in atto un processo di transfer linguistico, causato dall'affinità fra le due lingue che di fatto si manifesta, come emerge del resto anche dallo studio di Pernas et al., (2011), attraverso la tendenza a utilizzare SD con funzioni improprie. Infatti in italiano *certo!* «è usato dall'interlocutore per dimostrare il proprio accordo» (Bazzanella, 1994: 158), mentre nei dati osservati, quando presente nel turno del parlante, risulta utilizzato come calco semantico (Lüdi e Py, 2003), trasferito dalla lingua PB alla LS. Si osservi l'esempio seguente.

### *Esempio 3*

30. Patricia: quali nome? possiamo dare per questo blog ? cuciniamo insieme cuciniamo insieme
31. Kesia: si dice cuciniamo?
32. Patricia: cozinhando juntos cucinando insieme *certo?*
33. Kesia: sì sì però non sto certa che se se
34. Patricia: se dice::cucinando insieme cucinando
35. Kesia: cucina per tutti

Patricia e Kesia stanno decidendo quale titolo dare al loro blog, Kesia chiede alla compagna se il verbo “cuciniamo” è corretto (turno 31). Patricia però, che non è sicura, ricorre alla traduzione in PB (turno 32) e cerca approvazione attraverso il SD *certo* che, come avviene in lingua PB, occupa sempre la posizione finale del turno ed è pronunciato con intonazione ascendente per ricercare «appoggio per la progressione conversazionale o per richiedere approvazione discorsiva» (Urbano, 1997: 96). La collega, che non è del tutto convinta, continua a manifestare le proprie perplessità sull'esattezza del verbo «cucinando» (turno 33), e non avverte l'elemento discorsivo «estraneo», pronunciato a fine turno da Patricia, dato che la sua preoccupazione è trovare un titolo accattivante e corretto.

## *6.2. I SD per esprimere divergenza*

I SD come *no dai! eh no* e *ma* attraverso i quali i parlanti marcano la propria presa di turno e interrompono il turno precedente per segnalare disaccordo sul contenuto proposizionale del parlante di turno, aumentano in prossimità delle attività 5 e 6 (7 occorrenze), per poi tendere a diminuire in prossimità delle attività successive (4

<sup>22</sup> Dato anch'esso riscontrato nel corpus del Progetto A.Ma.Dis rispetto ai segnali d'accordo: alcuni apprendenti privilegiano *d'accordo*, altri *va bene*, altri ancora *ok*.

occorrenze). Questo dato ci ha inizialmente sorprese, visto che il tipo di attività proposte, specie quelle nell'ultima sezione dell'unità, presupponevano un impiego di strategie discorsive tanto convergenti quanto divergenti per portare a termine il compito. Come possibile spiegazione abbiamo avanzato l'ipotesi, che fra l'altro ci pare essere consona rispetto al profilo linguistico degli apprendenti presi in esame, che un basso reimpiego dei SD usati per esprimere disaccordo sia da mettere in diretta relazione all'interlingua dei discenti. Tant'è che fra gli esempi raccolti, gli apprendenti, salvo un caso, prodotto da Maria, studentessa, ricordiamo, che ha dichiarato di essere stata in Italia dove ha frequentato un corso intensivo di lingua<sup>23</sup>, mostrano chiaramente, attraverso una serie di anticipazioni come, riformulazioni, esitazioni, pause e prolungamenti vocalici che precedono i SD utilizzati in funzione avversativa<sup>24</sup>, una certa difficoltà nel completare il proprio turno.

Nell'esempio 4, che vede come protagoniste Kesia e Patricia, le studentesse stanno improvvisando un dialogo in cui Patricia deve convincere Kesia a preparare assieme la cena e Kesia deve rifiutare l'invito ricorrendo al SD *ma*.

#### *Esempio 4*

36. Patricia: ((sorride)) io propongo di preparare la cena insieme è:: possiamo fare una bella pasta bere un vino che cosa pensa?  
37. Kesia: ah giulio:: ah non ho voglia di di di preparare la cena son sono stanca morta voglio cenare fuori no non no non sono *d'accordo ma::: ma:::...*, *ma*  
38. Patricia: =*ma* ((sorriscono)) *ma* non sono d'accordo  
39. Kesia: *ma* non sono d'accordo ((sorriscono))

Nella seconda parte della coppia adiacente (Schegloff, 1972), che contiene la risposta all'invito di Patricia (turno 37), Kesia dimostra una certa difficoltà a portare a termine il suo enunciato. Come si può vedere, tali difficoltà si manifestano attraverso il ricorso ad un'amplia gamma di strategie comunicative – quali ripetuti prolungamenti vocalici, ripetizioni e pause – indicatori linguistici che in analisi conversazionale segnalano un possibile *punto di rilevanza transizionale* (Sacks e Schegloff e Jefferson, 1974) e di conseguenza una certa disponibilità a cedere il proprio turno. È da notare che questo passaggio di turno si verifica proprio in prossimità del SD *ma* attraverso il quale il parlante dovrà esprimere un'opinione avversativa. Patricia, che si rende conto delle effettive difficoltà in cui versa Kesia, per salvare la faccia della collega (Goffman, 1967) davanti agli occhi indiscreti dell'insegnante e del registratore, si autoseleziona e interviene attraverso un intervento di natura collaborativo la cui finalità è quella di aiutare la compagna<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> Questa variabile non è da sottovalutare dato che un soggiorno in Italia e la sua relativa durata possono favorire un maggior impiego dei SD, come emerge dall'analisi dei *corpora* raccolti da Pernas et al., 2011.

<sup>24</sup> Dato questo confermato anche da uno studio longitudinale condotto da Ferraris, 2004 su apprendenti di italiano L2 e LS che evidenzia come, nelle prime fasi dell'apprendimento, i valori più elevati di *ma* si riferiscono agli usi come presa di turno mentre il valore avversativo compare solo in interlingue avanzate.

<sup>25</sup> Questa modalità collaborativa del discorso è stata messa in luce anche dal gruppo A.Ma.Dis (si vedano, fra gli altri, Borreguero e Pernas, 2009). Secondo le studiose dipende dalla difficoltà reciproca in cui versano gli apprendenti.

## 7. CONCLUSIONI

Prima di trarre delle conclusioni, è importante mettere in risalto che siamo consapevoli dei limiti che presenta il seguente studio. Primo fra tutti la mancanza di spontaneità da parte degli apprendenti dovuta alla presenza di una telecamera e di un registratore. Queste variabili inevitabilmente hanno modificato il contesto d'interazione, dando luogo a interazioni forzate e poco spontanee fra gli apprendenti, è il cosiddetto paradosso dell'osservatore, già commentato da Labov (1970). Un altro fattore da tener presente è stata la difficoltà riscontrata nel classificare le attività presenti nell'unità 6 del manuale *Bravissimo!3- B1* secondo le categorie identificate da Pernas et al., (2011) che, a volte, si sono dimostrate inadeguate, dato che l'approccio a cui si ispira il manuale *Bravissimo!3-B1*, si discosta molto dall'approccio nei manuali analizzati fino ad ora da Pernas et al., (2011).

Detto ciò possiamo passare a trarre alcune considerazioni che emergono da questo primo studio i cui scopi, lo ricordiamo, erano:

1. verificare come vengono trattati i SD *va bene, ok, allora, certo!, no dai, beh, dai, e va bene, eh no, eh sì, ma, dunque, va bene ok, sì certo dai* e presenti in un'unità didattica, di un corso d'italiano per stranieri, che segue un «approccio orientato all'azione» (Birello e Vilagrà, 2014: 2);
2. analizzare come questi SD vengono percepiti e ritualizzati nel parlato dialogico di apprendenti di italiano LS, intenti a svolgere attività di produzione libera, tratte dal manuale *Bravissimo! 3- B1*.

L'analisi dell'unità 6 si è dimostrata ricca di spunti per l'insegnamento della dimensione testuale dello scambio conversazionale attraverso la presentazione di un'ampia gamma di proposte didattiche, più o meno guidate e «coinvolgenti» (Pernas et al., 2011: 132), che presentano un'equilibrata sequenzialità e alternanza tra attività di scoperta e attività di reimpiego, sufficienti a garantire un progresso efficace nell'acquisizione dei SD, come si evince dalle interazioni raccolte. Inoltre – e questo ci pare una piacevole novità da mettere in risalto rispetto alla rassegna critica elaborata da Pernas et al., (2011) – il materiale proposto nell'unità 6 del manuale *Bravissimo! 3-B1*, non si limita alla sola presentazione e analisi dei SD ma ne presuppone un reimpiego in un contesto di lavoro significativo, attraverso degli «spazi interattivi» in cui prendere consapevolezza e mettere alla prova le regole che gestiscono la co-costruzione conversazionale in LS, senza temere di perdere la faccia, dato che si tratta di «spazi interattivi» condivisi tra pari.

Sul versante glottodidattico è interessante mettere in risalto il fatto che l'esposizione e la riflessione sui SD, abbinate a proposte di attività interattive significative, in cui lo studente ha un preciso scopo da raggiungere, offrono delle opportunità di riutilizzo dei SD simile a quello che può prodursi in una situazione al di fuori dell'aula.

Per concludere, ci auspichiamo che la prossima sfida consista nel confermare o meno i dati emersi da questa prima indagine attraverso un'accurata analisi dell'intero corso d'italiano per stranieri *Bravissimo!* e dell'uso dei SD anche durante la pratica libera proposta nel compito finale.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (2007), “Apprendere il lessico: elaborazione di segnali discorsivi (sì, no, così)”, in Chini M., Desideri P., Favilla M. E., Pallotti G. *Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative. Atti del VI Congresso di Studi AitLA*, Guerra, Perugia, pp. 95-122.
- Andorno C. (2007), “Apprendere il lessico: elaborazione di segnali discorsivi (sì, no, così)”, in Chini M., Desideri P., Favilla M. E., Pallotti G. *Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative. Atti del VI Congresso di Studi AitLA*, Guerra, Perugia, pp. 95-122.
- Bange P. (1992), “A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)”, in *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 1, pp. 53-85.
- Bazzanella C. (1994), “I segnali discorsivi”, in Bazzanella C., *Le facce del parlare*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 145-174.
- Bazzanella C. (1995/2001), “I segnali discorsivi”, in Renzi L.; Salvi G.; Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. III, Il Mulino, Bologna, pp. 226-257.
- Bazzanella C. (2005), *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un'introduzione*, Laterza, Roma.
- Bazzanella C. (2015), “Segnali discorsivi a confronto. Dati e teoria, un percorso integrato”, in Borreguero Zuloaga M., Gómez-Jordana Ferary, Sonia (a cura di), *Marqueurs du discours dans les langues romanes: une approche contrastive*, Lambert-Lucas, Limoges, pp. 35-46.
- Berretta M. (1984), “Connettivi testuali in italiano e pianificazioni del discorso”, in Coveri L. (a cura di), *Linguistica testuale*, Bulzoni, Roma, pp. 237-254.
- Bini M., Pernas A. (2008), “Marcadores discursivos en los primeros estadios de adquisición del italiano L2”, in Monroy R., Sánchez A. (a cura di), *25 años de Lingüística Aplicada en España: hitos y retos. Actas del VI Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA)*, Edit.um. [CD-Rom], Murcia pp. 25-32
- Birello M., Vilagrasa A. (2013), *Bravissimo! 2 Corso d'italiano*, Edizioni Casa delle Lingue, Barcellona.
- Birello M., Vilagrasa A. (2014), *Bravissimo! 3 Corso d'italiano*, Edizioni Casa delle Lingue, Barcellona.
- Bruner J. (1983), *Child's talk: learning to use a language*, Norton, New York.
- 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, Firenze, pp. 151-170.
- Borreguero Zuloaga M., Gómez-Jordana Ferary S. (a cura di) (2015), *Marqueurs du discours dans les langues romanes: une approche contrastive*, Lambert-Lucas, Limoges, pp. 11-31.
- Borreguero M., Pernas P. (2009), “Cortesía e scortesía in un contesto di apprendimento linguistico: la gestione dei turni”, in Pettorino M.; Giannini A.; Doveto F. M. (a cura di), *La comunicazione parlata 3. Atti del terzo congresso internacionales del Gruppo di Studio sulla Comunicazione Parlata*. Università degli Studi di Napoli l'Orientale Vol. I., Napoli, pp. 227-247.

- Borreguero Zuloaga M., López Serena A. (2011), "Marcadores discursivos, valores semánticos y articulación informativa del texto: el peligro del enfoque lexicocentrista", in Aschenberg H.; Loureda Lamas Ó. (a cura di), *Marcadores del discurso: de la descripción a la definición*, Iberoamericana Vervuert, Frankfurt, pp. 169-210.
- Brighetti C., Minuz F. (2001), *Abilità del parlato*, Paravia, Torino.
- Byram M., Fleming M. (1998), *Language Learning in Intercultural Perspective*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Cambra M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Didier, Paris.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Ellis R. (1994), *The study of second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis R. (2003), *Task-Based Language Learning and Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ellis R. (2009), "Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings", in *International Journal of Applied Linguistics*, 19, pp. 221-246.
- 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 Edizioni, Perugia. pp. 73-91.
- 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 Linguística Aplicada*, 54, pp. 483-517.
- Goffman E. (1967), *Il rituale dell'interazione*, Il Mulino, Bologna.
- Gombert J-É. (1996), Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue, in *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 8, pp. 41-55.
- Guil P. (2009), "Segnali discorsivi come meccanismi di intensità in italiano L2", in Gili Fivela B., Bazzanella C. (a cura di), *Fenomeni di intensità nell'italiano parlato*, Cesati, Firenze, pp. 223-241.
- Guil P., Bazzanella C., Bini M., Pernas P., Gil T., Borreguero M., Pernas A., Kondo C., Gillani E. (2008), "Marcadores discursivos y cortesía lingüística en la interacción de aprendices de italiano L2", in Briz A. (a cura di), *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral. Actas del III Coloquio Internacional del Programa EDICE. Uni versidad de Valencia y Programa EDICE*, Valencia, pp. 711-729.
- Guil P., Pernas P., Borreguero M. (2010), "Descortesía en la interacción dialógica entre aprendices hispanófonos de italiano L2" in Orletti F., Mariottini F. (a cura di), *(Des)cortesía em español. espacios teóricos y metodológicos para su estudio. Università Roma Tre, Programa EDICE*, Stockholm University, Roma, pp. 679-704.
- Janfrancesco E. (2015), "L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 1-39.  
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5010/5077>.
- James C., (2002), "La conciencia sobre el lenguaje: orígenes, problemas y orientaciones", in Cots, J. M., Nussbaum, L. (a cura di), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Editorial Milenio, Lleida, pp. 19-31
- Kramsch C. (1984), *Interaction et discours dans la classe de langue*, Hatier-Crédif, Paris.
- Labov W. (1970), "The study of language in its social context", in *Studium Generale*, 23, pp. 30-87.

- Lüdi G., Py B. (2003), *Être bilingue*. 3 ed., Peter Lang, Berna.
- Martín Peris. E. (2004), “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?“, in *redELE Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera* 0, [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3).
- Mondada L. (2006), “Multiactivité, multimodalité et sequentialité: l'organisation de cours d'action parallèles en context scolaire”, in Guernier, M.-C., Durand-Guerrier, Sautot, J.-P. (a cura di), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, Presses Universitaires de Franche-Comté, pp. 47-72.
- Nunan D. (2004), *Task-based Language Teaching*, Cambridge, University Press, Cambridge.
- Pernas P., Gillani E., Cacchione A. (2011), “Costruire testi, strutture conversazionali: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell'interazione verbale”, in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 65-138: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1229/1441>.
- Pugliese R., (2015). “Figurati, tra i segnali discorsivi. Una prospettiva pedagogica”, in Pistolesi, E., Pugliese, R., Gili Fivella, B. (a cura di), *Parole, gesti, interpretazioni. Studi linguistici per Carla Bazzanella*, Aracne, Roma, pp.163-207.
- Richards J. C., Rodgers T. S. (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sacks H., Schegloff E., Jefferson G. (1974), “A simplest systematic for the organization of turn-taking in conversation”, in *Language*, 50, pp. 696-735.
- Schegloff E. (1981), “Discourse as an interactional achievement: some uses of ‘uh huh’ and other things that come between sentences”, in Tannen, D. (a cura di), *Analyzing discourse: text and talk*, Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1981 Washington D. C., pp. 71-93 (Georgetown University Press, Washington D. C 1982).
- Schegloff E. (1972), “Sequencing in conversational openings”, in Gumperz J.; Hymes D. (a cura di), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*, Holt, New York, pp. 346-379.
- Skehan P. (1996), “Second Language Acquisition Research and Task-based Instruction”, in Willis J., Willis D. (a cura di), *Challenge and Change in Language Teaching*, Heinemann, Oxford, pp.17-30.
- Stame S. (1999), «I marcatori della conversazione», in Galatolo R.; Pallotti G.; (a cura di), *La conversazione: un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, Raffaello Cortina Editore, Milano, pp. 169-186.
- Trévisé A. (1993), “Acquisition / Apprentissage / Enseignement d'une langue 2: Modes d'observation, mode d'intervention”, in *Études de Linguistique Appliquée*, 92, pp. 38-50.
- Urbano H. (1997), “Marcadores conversacionais”, in Preti D. (a cura di), *Análise de textos orais*, Editora Humanitas, São Paulo, pp. 81-101.
- Van Dijk T. A. (1980), *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*, Cátedra, Madrid 1980.
- Van Lier L. (1988), *The classroom and the language learner*, Longman, London.
- Van Lier L. (1995), *Introducing language awareness*, Penguin Books Ltd, London.
- Van Lier L. (1996), *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*, Longman, London.

- Van Lier L. (2002), “La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas”, in Cots J. M., Nussbaum L. (a cura di), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Editorial Milenio, Lleid, pp.33-53.
- Wenden A. (1991), *Learner Strategies for Learner Authonomy*, Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- Willis D., Willis J.(2007), *Doing Task-based Teaching. A Practical Guide*, Oxford University Press, Oxford.