

*Nevena Ceković**
Università di Belgrado

I SEGNALI DISCORSIVI NELL'INTERLINGUA DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI DI ITALIANO L2

Abstract: I segnali discorsivi rappresentano un tema ancora da esplorare nel campo degli studi glottodidattici. Il presente contributo si propone di approfondire ulteriormente la problematica del loro apprendimento ed insegnamento nel contesto formale. Partendo da un corpus di registrazioni audio raccolto nell'ambito del progetto ITALSERB, abbiamo analizzato forme e funzioni pragmatiche dei segnali discorsivi nella produzione orale degli studenti serbofoni, frequentanti gli studi di italianistica, di durata quadriennale e corrispondenti ai livelli A2-C1 del Quadro comune europeo. I risultati della nostra analisi qualitativa e quantitativa rilevano un deficit nella competenza pragmatico-discorsiva degli apprendenti. Al fine di sottolineare l'importanza di un esplicito e sistematico approccio ai segnali discorsivi all'interno del processo didattico, abbiamo infine suggerito alcune tecniche didattiche utili ad applicare concretamente i nostri presupposti teorici.

Parole chiave: *segnali discorsivi, italiano L2, interlingua.*

1. INTRODUZIONE

Nonostante l'intensificarsi degli studi linguistici in tema di segnali discorsivi (d'ora in avanti SD) a partire dagli anni '70 del Novecento, questa categoria linguistica risulta ancora oggi oggetto di una viva discussione accademica sia per quanto riguarda la loro denominazione¹, sia per quello che riguarda una loro possibile classificazione e la conseguente descrizione delle loro funzioni. Le ricerche relative ai SD nel campo della glottodidattica hanno invece una datazione abbastanza recente (si tratta in particolare dell'ultimo decennio) e risultano tuttavia ancora da approfondire. Da lì nasce l'idea per questo contributo che si propone l'obiettivo di rilevare, per mezzo di un'analisi quantitativa e qualitativa dei SD nel parlato degli

* n.cekovic@fil.bg.ac.rs

¹ Oltre al termine, tra l'altro più diffuso, che abbiamo adottato in questa sede, ne vengono correntemente usati tanti altri come ad esempio: particelle discorsive, particelle conversazionali, marche di discorso, marcatori pragmatici, ecc.

studenti frequentanti gli anni I, II, III e IV di studi di italianistica presso la Facoltà di filologia dell'Università di Belgrado, l'importanza di un esplicito e sistematico inserimento dei SD nel processo didattico al fine di migliorare la competenza pragmatico-discorsiva degli apprendenti.

2. DEFINIZIONI

Per la definizione dei SD abbiamo utilizzato come riferimento quella fornita da C. Bazzanella (2005: 222), secondo la quale “i segnali discorsivi sono quegli elementi che, svuotandosi in parte del loro significato originario, assumono dei valori che servono a connettere elementi frasali, interfrasali, extrafrasali, a sottolineare la strutturazione del discorso, ad esplicitare la collocazione dell'enunciato in una dimensione interpersonale, ad evidenziare processi cognitivi in corso”.

Nonostante lo status teorico dei SD sia in genere ancora poco chiaro, essi si dimostrano significativi a livello dell'analisi del discorso e a livello pragmatico grazie alla capacità di rivestire ruoli rilevanti nella strutturazione del discorso e di segnalare i rapporti tra le sue parti integranti. Si tratta di una categoria di elementi riconducibili a categorie grammaticali eterogenee (possono essere avverbi, congiunzioni, interiezioni, sintagmi verbali / preposizionali / avverbiali, espressioni frasali, come ad esempio: *allora, cioè, voglio dire, diciamo, praticamente, non so, insomma, ecco, eh, beh, niente, sai, esatto, appunto, capito, per esempio* e tanti altri) che sostanzialmente non contribuisce al contenuto proposizionale dell'enunciato ovvero è soggetta all'“eliminabilità semantica” (Jucker & Ziv 1998 cit. in Bardel 2003: 3).

Un altro tratto importante dei SD è indubbiamente la loro polifunzionalità che si manifesta nella capacità di svolgere una serie di ruoli (spesso anche diversi ruoli contemporaneamente) all'interno dell'enunciato. Per questo contributo abbiamo utilizzato come riferimento la classificazione di Bazzanella (1995, 2002) dove i SD vengono suddivisi da un lato in base alle loro funzioni interazionali e dall'altro in base a quelle metatestuali. A livello interazionale i SD vengono considerati in una doppia prospettiva che include la parte del parlante e quella dell'interlocutore. Dalla parte del parlante si trovano i segnali relativi al turno (meccanismi di presa di turno, meccanismi per mantenere il turno, riempitivi, meccanismi per cedere il turno), i segnali relativi alla richiesta di attenzione, i segnali relativi all'accordo (assunzione di accordo, richiesta di accordo e/o conferma), i segnali relativi al controllo della ricezione, i fatismi e i meccanismi di modulazione. Dalla parte dell'interlocutore si trovano invece i meccanismi di interruzione, i segnali di conferma di attenzione, i segnali relativi all'accordo (conferma dell'accordo, rinforzo, accordo parziale), i segnali relativi alla

ricezione (conferma della ricezione e richiesta di spiegazione) e i fatismi. A livello metatestuale i SD vengono suddivisi in: demarcativi, focalizzatori e indicatori di riformulazione (indicatori di parafrasi, di correzione, e di esemplificazione).

Riguardo alle caratteristiche generali dei SD, possiamo infine aggiungere che sono sensibili al contesto in cui appaiono (sia linguistico che extralinguistico), che possono assumere diversa collocazione all'interno dell'enunciato (iniziale, mediana, finale), e che a volte possono manifestarsi come dei veri "tic" verbali o cosiddetti riempitivi (ingl. *fillers*), inconsciamente e ripetutamente usati dal parlante in base alle proprie preferenze a seguito delle difficoltà nella pianificazione e nella formulazione del discorso.

Con il termine di "interlingua", invece, sottointendiamo un continuum di sistemi linguistici creati dall'apprendente che caratterizzano il suo progresso nel corso del tempo (Selinker 1972), riferendoci alla competenza comunicativa in fase di costruzione e mirante ad una maggiore *proficiency*.

In questa sede abbiamo identificato le singole fasi dello sviluppo della competenza pragmatico-discorsiva (Consiglio d'Europa 2002), intesa come "la capacità dello studente di concepire, strutturare e adattare al contesto i propri messaggi" (Diadori et al. 2009: 155), con i livelli linguistici del Quadro comune europeo di riferimento (Consiglio d'Europa 2002): A2+ (livello previsto per il raggiungimento alla fine del I anno degli studi di italianistica a Belgrado), B1 (livello previsto per il II anno), B2 (per il III) e C1 (per il IV anno di studi).

3. RICERCHE PRECEDENTI

Bardel (2003) analizza l'uso dei SD in due studentesse universitarie di italiano L2 in Svezia e una parlante di madrelingua italiana. I suoi risultati prevalentemente qualitativi rilevano una differenza nell'utilizzo dei SD nella varietà basica (dove si riscontrano soprattutto riempitivi del tipo *eh* e *hm*) rispetto alla varietà postbasica (dove si riscontra un uso maggiore di espressioni lessicali del tipo *allora*, *appunto*, *cioè*, *diciamo*, *praticamente*) e ancor di più, ovviamente, rispetto alla varietà nativa.

Andorno (2007) fa un inventario di SD, centrando la sua analisi su *sì*, *no* e *così* (prescelti in base alla loro precoce comparsa e frequenza di ricorrenza) basandosi su un corpus di interviste tra parlanti nativi e quattro apprendenti di italiano L2 di livello postbasico iniziale (residenti in Italia). La sua analisi rileva un ristretto repertorio dei SD e conferma due tratti tipici dei SD: la polifunzionalità e la convergenza.

Osservando i SD dalla prospettiva della cortesia linguistica ed analisi conversazionale Guil et al. (2008) sottopongono ad un'analisi qualitativa i loro valori funzionali nel discorso parlato di dodici informanti ispanofoni,

apprendenti di italiano L2 nel contesto istituzionale, di diversi livelli di competenza linguistica. Le conclusioni di questo gruppo di ricercatori rivelano una correlazione tra il livello di competenza discorsivo-interazionale degli apprendenti e il tipo di SD.

Bini e Pernas (2008) analizzano i SD nelle varietà basiche di quattro apprendenti ispanofoni dell'italiano L2 in contesto istituzionale, facendo notare una grande varietà di SD usati dagli apprendenti (tra cui come forme più frequenti: *d'accordo, ma, sì*), caratterizzati dalla multifunzionalità e dalla convergenza.

Ferraris (2004) focalizza la sua ricerca sull'uso di *ma* (come congiunzione coordinante e come SD) nelle varietà di apprendimento di italiano L1 e L2 (in trentadue apprendenti stranieri).

Dal quadro delle ricerche esistenti e qui brevemente descritte ci sembra lecito concludere che solamente Bardel (2003) si è occupata dei SD nell'interlingua degli studenti universitari di italiano LS. È importante inoltre sottolineare che in tutte le ricerche viene generalmente trascurata l'analisi quantitativa dei SD e che nessuna di esse finora ha coinvolto gli apprendenti serbofoni.

4. CORPUS

Il corpus generale è stato realizzato nell'ambito del Progetto *ITAL-SERB*². Nel maggio 2010 abbiamo raccolto e successivamente trascritto le registrazioni audio di una durata totale di 11 ore, coinvolgendo 143 informanti (65 del I anno di studi, 34 del II, 32 del III e 12 del IV anno). Dal corpus generale, per la presente ricerca è stato estrapolato un campionamento casuale e stratificato composto dalle prove orali eseguite da 20 studenti (5 per ogni anno di studi) per un totale di circa 90 minuti di registrazione.

Per quanto riguarda i nostri informanti, si aggiunge che sono tutti di sesso femminile, di età compresa tra i 19 e i 25 anni, di status sociale medio, che studiano italiano da 1 ad un massimo di 6 anni (a seconda dell'anno di studi), che la loro lingua madre è il serbo e le altre lingue conosciute sono l'inglese, il francese, lo spagnolo, il tedesco, il russo e il portoghese; che hanno soggiornato in Italia da 0 a 45 giorni (tranne una studentessa del III anno che ha vissuto 7 anni in Italia e che, come vedremo, influenzerà i nostri risultati); che hanno contatti con l'italiano durante le lezioni, tramite radio,

² Il progetto (inizialmente denominato *ITALBEG*), promosso dal Dipartimento di Italianistica dell'università di Belgrado e coordinato dalla professoressa Julijana Vučo, è nato con l'idea di valutare, in base alle prove di certificazione CILS, la competenza generale in lingua italiana degli studenti frequentanti i corsi dal I al IV anno degli studi di italianistica dell'Università di Belgrado. Per approfondimenti v. Ceković-Rakonjac 2013.

televisione e internet; che pochi di loro hanno amici italiani, e che nessuno usa l'italiano in famiglia.

A proposito della tipologia delle prove orali si tratta di un esame CILS (del dicembre 2009) composto da due prove orali: un dialogo con l'esaminatore (tra cui sia i parlanti nativi che quelli non nativi) e un monologo. Riassumiamo ora in breve il contenuto delle consegne per le prove: rispondere alle domande personali e descrivere il giorno preferito della settimana (I anno), parlare delle preferenze personali riguardo alle diverse problematiche e descrizione di un libro o di un'immagine (II anno), parlare del proprio carattere e descrivere la vita nella propria città (III anno), simulare un colloquio di lavoro ed esprimere il proprio parere in tema di volontariato o della posizione femminile nella società (IV anno).

Il metodo che abbiamo adoperato per l'analisi dei dati è stato sia quantitativo che qualitativo: abbiamo, più precisamente, cercato di rilevare le occorrenze e le funzioni dei SD nell'interlingua "parlata" dei nostri apprendenti.

4.1. Esempi dal corpus

Illustriamo alcuni esempi dei SD (in grassetto) negli studenti dal I al IV anno³.

- (1) I anno (A2⁺): <Eeh> preferisco<oo> sabato <eeh> perché <eeh> non ho lezioni e posso dormire<ee> lungo <eeh> <tongue click> <eeh> posso andare con i miei amici al cinema<aa> a passeggiare <eeh> a volte<ee> vado vado a casa <eeh> per il fine settimana <inspiration> <eeh> (Ivana, Durata: 0:19 sec, Tema: il giorno della settimana che preferisci)
- (2) II anno (B1): Spesso dormo q+ quando quando <eeh> torno dalle lezioni <inspiration> e **non lo so** <eeh> quando è <eeh> il / quando è bello tempo <eeh> amo uscire con i / le mie amiche <inspiration> e<ee> **non lo so ma** <eeh> nell'ultimo tempo non ho tanto passatempo perché devo studiare **non lo so** (Jelena A., Durata: 0:23 sec, Tema: il mio passatempo preferito)
- (3) III anno (B2): Non mi ricordo **comunque** <inspiration> ho sentito che dai n+ / da lì <eeh> hanno cominciato **comunque** a<aa> portare un pò di<ii> libri italiani e tradurre<ee> gli autori però **comunque** sempre siamo <inspiration> sui<ii> / <eeh> sul fatto

³ Nelle trascrizioni citate sono stati usati i seguenti simboli: <> commenti del trascrittore (pause piene, fenomeni non verbali, allungamento delle vocali, eventi non vocali); + parole troncate; / false partenze; # sovrapposizioni. Per approfondimenti relativi alle norme utilizzate per la trascrizione ortografica dei testi v. Ceković-Rakonjac 2012.

che (Tatjana, Durata: 0:14 sec, Tema: se tu potessi scegliere un lavoro cosa ti piacerebbe fare)

- (4) IV anno (C1): *E*<ee> **quindi**<ii> <eeh> sono diversi anni che <eeh> faccio<oo> questo<oo> <tongue click> lavoro #<E> **quindi**# tre o quattro anni e **quindi** <NOISE> <eeh> sempre è stata<aa> u+ un'esperienza <ehm> meravigliosa (Ivana, Durata: 0:16 sec, Tema: il colloquio di lavoro)

Per quanto riguarda la studentessa del I anno notiamo la presenza di numerose pause piene, per quella del II anno oltre ad esse si nota il SD *non lo so*, per quella del III anno abbiamo *comunque* (da notare che si tratta dell'apprendente che dimostra un'ottima padronanza di italiano dovuta ad un soggiorno prolungato in Italia) e al IV il SD (*e*) *quindi*.

Gli esempi sono stati scelti con lo scopo di illustrare la presenza di numerosi e ripetuti SD (addirittura 3, insieme alle numerose pause piene: *eeh* e *ehm*) nei soli 20 secondi circa di produzione orale.

5. ANALISI DEI DATI

Cercheremo ora di dare uno sguardo più dettagliato alle occorrenze ed alle funzioni dei SD presenti nel corpus selezionato, iniziando dal I anno di studi.

5.1. Risultati I anno (A2⁺)⁴

Le occorrenze sono state considerate in 2 minuti di registrazione per ciascuno dei 5 informanti (10 minuti in totale).

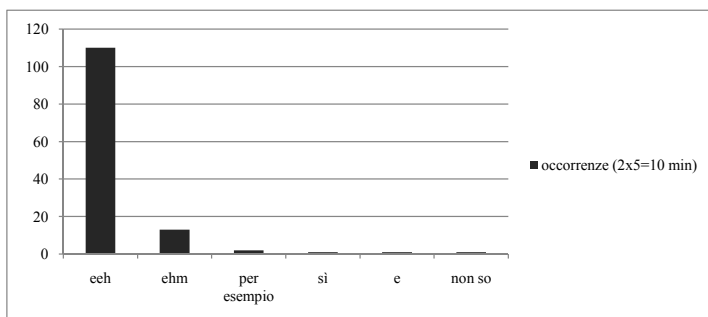


Grafico 1: I anno

⁴ Per il numero di occorrenze dei SD pro capite v. la tabella 1 in allegato.

Il grafico rivela una notevole presenza delle cosiddette pause piene (*eeh* con 110 occorrenze e *ehm* con 13 occorrenze) che indicano la difficoltà di pianificazione e di formulazione del discorso e rivelano in alcuni casi uno stato psicologico particolare (tensione dovuta alla registrazione della prova). Esse funzionano come meccanismi per prendere e tenere il turno, si trovano spesso insieme a riempitivi, a pause vuote (o silenzi), ad allungamenti delle vocali, false partenze, ripetizioni, segnali di esitazione di vario genere.

Seguono: il SD *per esempio* (con 2 occorrenze in funzione di indicatore di esemplificazione), *sì*, *e*, *non so* con 1 occorrenza ciascuno. *Sì* appare come segnale relativo alla ricezione dalla parte dell'interlocutore e a volte viene seguito dalla ripetizione di una parte dell'enunciato. *E* si presenta come segnale di presa di turno. *Non so* (*cosa dire*) viene usato come riempitivo e segnala la disponibilità del parlante a cedere il turno.

5.2 Risultati II anno (B1)⁵

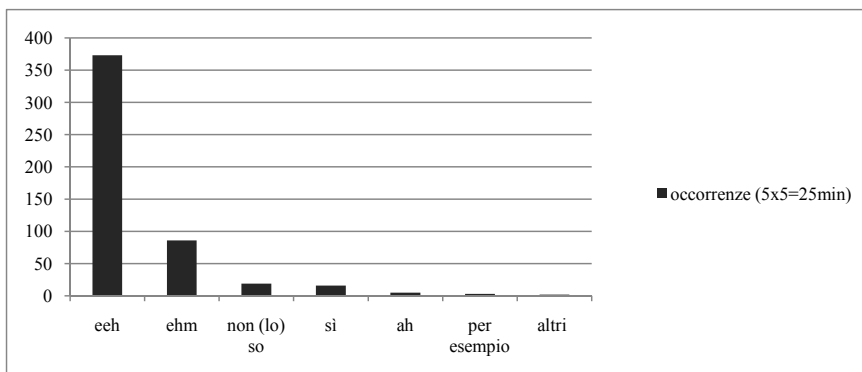


Grafico 2: II anno

Il grafico relativo al II anno (dove, invece, la durata della registrazione è stata di 5 minuti pro capite ovvero 25 minuti in totale) rivela una altrettanto notevole presenza delle pause piene (*eeh* con 373 occorrenze e *ehm* con 86 occorrenze; è importante però segnalare che, a differenza del primo anno, la tabella relativa al secondo anno arriva in verticale ad un massimo di 400 occorrenze). Segue *non so* (incluse le varianti: *non lo so*, *non so cosa dire*) con 19 occorrenze, il quale, oltre che come riempitivo, appare in numerosi casi come un erroneo indicatore di esemplificazione. Si presenta poi *sì* con 16 occorrenze come segnale relativo all'accordo e/o alla ricezione dalla parte dell'interlocutore. Appare anche *ah* con 5 occorrenze, relativo alla ricezione (per segnalare qualcosa di inaspettato o sconosciuto) e *per esempio*

⁵ Per il numero di occorrenze dei SD pro capite v. la tabella 2 in allegato.

(discusso in precedenza) con 3 occorrenze. E, infine, una serie di SD con 2 o meno occorrenze: *no* (indicatore di correzione), *mhmh* (come richiesta di spiegazione e come segnale di accordo dalla parte dell'interlocutore), *dunque* (in funzione di presa di turno), "*pa*" (SD serbo relativo al turno), "*mislim*" (SD serbo, indicatore di riformulazione), *come dire* (riempitivo), *e* (riscontrato in precedenza). È importante far notare la presenza dei SD serbi, dovuti ovviamente al transfer dalla L1 degli studenti.

5.3. Risultati III anno (B2)⁶

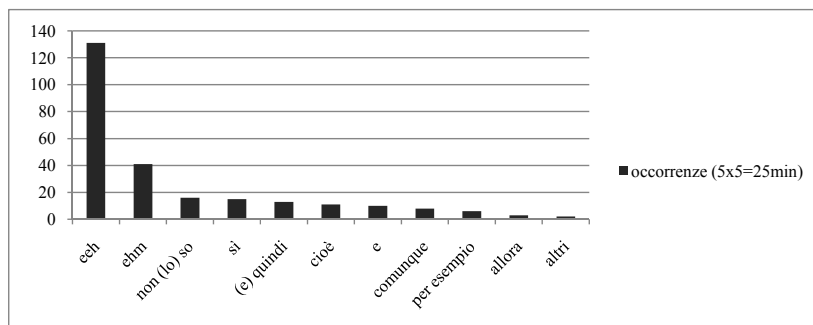


Grafico 3: III anno

Dal grafico relativo al III anno risulta evidente una diminuzione delle occorrenze di pause piene (*eeh* con 131 occorrenza e *ehm* con 41) rispetto al II anno (dove abbiamo rilevato *eeh* in 373 e *ehm* in 86 casi) nonostante i tempi di registrazione siano stati uguali (5 minuti a testa per un totale di 25 minuti). Segue *non (lo) so* con 16 occorrenze nelle stesse funzioni riscontrate prima (come riempitivo o indicatore di esemplificazione), ma questa volta anche come indicatore di parafrasi. È presente anche *sì* con 15 occorrenze nelle stesse funzioni di prima e con una in più – come indicatore di correzione.

È evidente inoltre la presenza di una serie di SD polifunzionali, non riscontrati nell'interlingua degli studenti degli anni precedenti: (*e*) *quindi* con 13 occorrenze (come riempitivo, segnale relativo al turno, demarcativo); *ciò* con 11 occorrenze (come indicatore di parafrasi e di correzione); *e* (che abbiamo riscontrato in precedenza) con 10 occorrenze; *comunque* con 8 (in funzione di riempitivo e demarcativo); *per esempio* con 6 occorrenze (nelle stesse funzioni), *allora* con 3 (in funzione di presa di turno).

Nella categoria "altri" abbiamo classificato i SD con 2 o meno occorrenze: *non*, *insomma*, *diciamo*, *si dice così*, *nel senso*, *beh*, e *così*, *no*, *come*

⁶ Per il numero di occorrenze dei SD pro capite v. la tabella 3 in allegato.

si dice. Si tratta dei SD in funzione di parafrasi (*nel senso, come si dice*), di correzione (*non*), dei segnali relativi al turno (*beh, e così, insomma* che appare anche come demarcativo), dei segnali relativi alla richiesta di accordo o di conferma (*no, si dice così*) e infine, del SD *diciamo* in funzione fatica.

Come abbiamo già accennato prima, un'informante di questo gruppo, di nome Tatjana, ha vissuto 7 anni in Italia e la sua competenza orale ci risulta in generale superiore di un livello B2. Il suo parlato è caratterizzato da un'ottima pronuncia oltre che fluente, assenza totale della pausa piena *ehm*, da una varietà di forme (tra cui anche quelle poco o per niente riscontrate negli altri del gruppo: (*e*) *quindi, allora, insomma, comunque, diciamo, beh*) e di funzioni (è l'unica informante che usa i demarcativi e i fatismi).

5.4. Risultati IV anno (C1)⁷

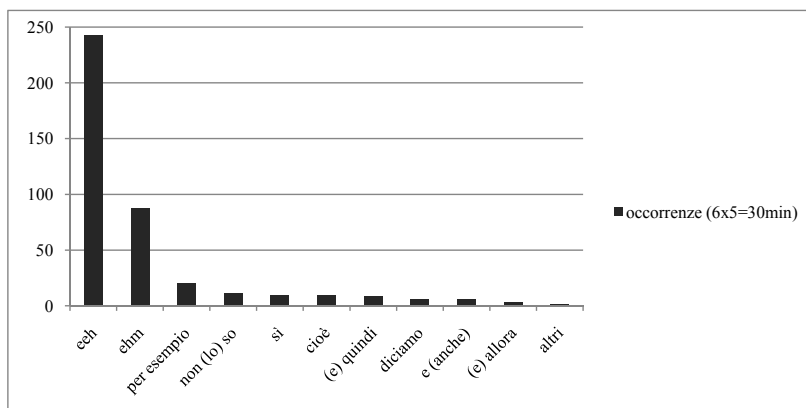


Grafico 4: IV anno

Il quadro generale al IV anno, per il quale la durata della registrazione è stata più lunga, ovvero 6 minuti per ogni studente per un totale di 30 minuti, è il seguente: oltre alle pause piene di nuovo in crescita (*eeh* con 243 e *ehm* con 87 occorrenze, dovute anche al fatto che la registrazione è stata più lunga del 20% rispetto al II e III anno), notiamo ancora 20 occorrenze di *per esempio*, 11 di *non (lo) so*, 9 occorrenze di *sì* e di *cioè* e 8 di (*e*) *quindi* nelle stesse funzioni riscontrate precedentemente, solo che a questo punto *non (lo) so* e *sì* assumono anche la funzione di indicatori di correzione, mentre (*e*) *quindi* diventa in maniera erronea anche un indicatore di parafrasi. Il SD *diciamo* con 6 occorrenze copre una gamma di funzioni in questa fase di interlingua e può funzionare sia come riempitivo che come meccanismo di presa di turno e indicatore di esemplificazione e di correzione. Con lo

⁷ Per il numero di occorrenze dei SD pro capite v. la tabella 4 in allegato.

stesso numero di occorrenze si presenta inoltre *e (anche)* sempre come meccanismo per tenere il turno. *(E) allora* con 3 occorrenze serve invece, oltre alla presa di turno (così come rilevato in precedenza), anche come demarcativo.

Infine, con 1 occorrenza soltanto appaiono nella categoria “altri”: *comunque* (demarcativo), *e così* (segnale relativo alla cessione del turno), ancora una volta il SD serbo “*pa*” e *bene* (in funzione di presa di turno).

6. CONCLUSIONI

6.1. Conclusioni (preliminari)

Tentiamo a questo punto di trarre alcune conclusioni preliminari in base ai dati appena esposti. Per quanto riguarda le forme dei SD, nella produzione orale di tutti e 4 i gruppi di informanti riscontriamo una notevole presenza di pause piene (*eeh, ehm*). Altre forme più frequenti, che appaiono già dal I anno e rimangono altamente classificate fino al IV sono: *non (lo) so, sì, per esempio*. Nel parlato degli studenti del II anno sono riscontrabili inoltre i SD serbi. Nel parlato degli studenti del III anno, invece, si assiste ad un arricchimento delle forme (si presentano come visto in precedenza: cioè, *allora, (e) quindi, insomma* (escludendo il caso di Tatjana, studentessa superiore di un livello B2, che ha effettivamente contaminato il nostro campionamento). Al IV anno appaiono poche forme nuove come ad esempio, *diciamo e comunque*.

A proposito delle funzioni, considerando in generale, a parte le pause piene abbiamo riscontrato molti riempitivi che funzionano come meccanismi relativi al turno, nonché una vasta e variegata serie di SD con la stessa funzione (per prendere, tenere e cedere il turno). Risultano inoltre frequenti e variegati gli indicatori di riformulazione (di parafrasi, correzione ed esemplificazione), in particolare dal III anno in poi. A questo punto si deve anche ricordare, insieme ad altri casi sporadici di abuso funzionale, la persistenza di *non (lo) so* come indicatore di esemplificazione nel parlato dei nostri studenti a partire già dal II anno di studi. Appaiono significativi anche i segnali relativi all'accordo e/o alla ricezione dalla parte dell'interlocutore. A prescindere dal caso di Tatjana (l'unica che al III anno usa i demarcativi e l'unica in generale che utilizza i fatismi), i SD in funzione demarcativa appaiono soltanto nell'interlingua dei nostri studenti del IV anno.

Infine, possiamo concludere che, parallelamente alla moltiplicazione delle forme, negli ultimi due anni di studi si assiste anche ad un ampliamento delle funzioni dei SD (ricordiamo, per es. il caso di *diciamo*).

6.2. Risultati (in percentuali)

Vediamo ora i risultati che riguardano la presenza dei SD, espressa in percentuali, nel totale di parole prodotte dagli studenti dello stesso anno. Abbiamo deciso di esprimere le occorrenze in percentuali dal momento che la durata delle registrazioni è stata diversa per i 4 gruppi di partecipanti.

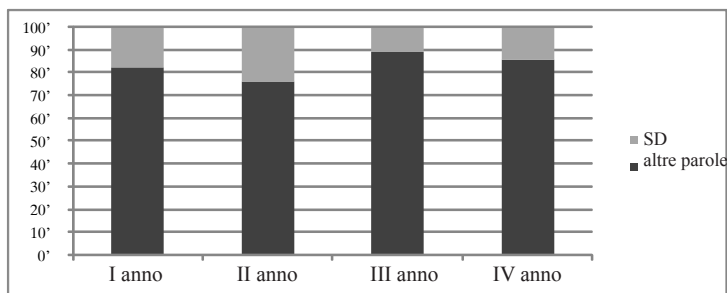


Grafico 5: SD in percentuali dal I al IV anno

Secondo la tabella, i SD partecipano alla totale produzione al I anno in media con il 18%, al II con il 24%, al III con l'11% e infine al IV anno con il 14%. Questi dati, a nostro giudizio, sono particolarmente significativi perché dimostrano che, in sostanza, 1 parola su 6 è un SD (dove, ricordiamo, è presente in tutti gli informanti un numero cospicuo di pause piene).

Osserviamo ora gli stessi dati in un altro grafico al fine di rintracciare meglio l'andamento delle percentuali dei SD nell'interlingua degli studenti.

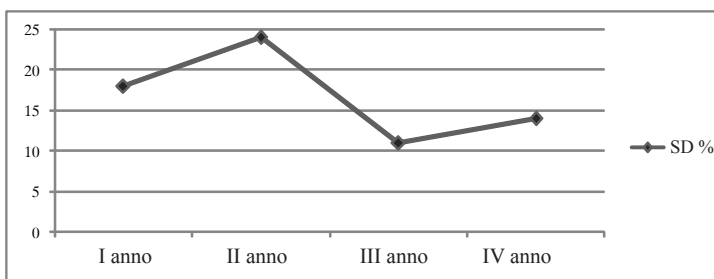


Grafico 6: SD in percentuali dal I al IV anno

Dopo un incremento dal I al II anno, possiamo notare un significativo calo delle occorrenze al III anno, per assistere di nuovo ad un lieve accrescimento delle percentuali al IV anno.

A nostro avviso, al I e al II anno in particolare, le percentuali così alte sono dovute alla mancanza di mezzi linguistici a disposizione dello studente

per la sua esposizione orale (oltre alle pause piene, i SD sono pochi), per cui lo studente, desideroso di prestare il proprio contributo allo sviluppo conversazionale tende a prendere, mantenere e “riempire” il turno con i mezzi di cui dispone in questa fase dell’interlingua (facendo anche un transfer pragmatico dalla sua L1).

Il deficit discorsivo viene al III anno colmato: molto meno presenti pause piene, molto più frequenti e variegata le forme e le funzioni di SD, incluse quelle erronee, grazie anche ad una ricchezza lessicale tipica del vocabolario degli apprendenti di un livello B2.

Al IV anno si assiste di nuovo ad un incremento delle occorrenze dei SD dovuto, a nostro parere, a due fattori: il primo è l’aumento di pause piene (quasi raddoppiate rispetto al III anno, nonostante la registrazione fosse stata più lunga soltanto del 20%), dovuto anche alle tematiche più complesse da affrontare durante la prova, e il secondo è l’assestamento delle varie forme e funzioni che i SD coprono nel parlato degli apprendenti di livello C1.

6.3. Conclusioni (finali)

Per i motivi appena esposti, specialmente quelli riguardanti il passaggio dal II al III e dal III al IV anno, ci pare opportuno concludere e suggerire che la fase dell’interlingua in cui si trovano i nostri studenti del III anno (quindi a livello B2) sembra la più opportuna per un eventuale intervento didattico mirato, contenente un input sistematico ed esplicito (oggetto magari di qualche futura ricerca).

Lo scopo di un tale intervento sarebbe quindi quello di colmare il deficit pragmatico-discorsivo riscontrato nei nostri studenti. Questo deficit, così come abbiamo cercato di dimostrare in questa sede, si manifesta sotto varie forme aventi quasi tutte in comune la difficoltà di pianificazione e di formulazione del discorso:

- la notevole presenza di pause piene e di riempitivi
- la presenza di indicatori di riformulazione
- l’uso ripetitivo e preferenziale di alcuni SD (ricordiamo i 4 esempi citati all’inizio)
- il transfer pragmatico dalla L1.

Siamo del parere che questo deficit sia dovuto perlopiù all’insufficiente presenza o, meglio dire, ad una quasi totale assenza dei SD dal processo didattico. Nell’impossibilità di valutare la presenza dei SD nell’input spontaneo fornito dal docente, ci siamo concentrati sull’analisi dei libri di testo che vengono utilizzati in classe: dopo averli esaminati tutti, ne abbiamo individuati solo due: Mezzadri & Balboni (2002: 11) utilizzato al II anno e De Giuli & Guastalla (2008: 99, 160) al III anno di studi, dove tutto sommato viene dedicato pochissimo spazio ai SD.

7. IMPLICAZIONI DIDATTICHE

Alla fine, è necessario fare un ulteriore breve cenno alle implicazioni didattiche. La problematica relativa all'insegnamento e apprendimento dei SD trova le sue basi, da un lato, nello status teorico ancora impreciso di questi elementi, e dall'altro, come afferma Andorno (2007: 97), nel fatto che essi contrastano in modo evidente con il principio di biunivocità forma – funzione (*one form – one meaning*).

L'input esplicito nella didattica consiste, quindi, in sostanza di abbinamento tra le forme e le funzioni dei SD: all'interno dell'unità didattica, per mezzo di un corpus autentico e del materiale video (possibilmente con i sottotitoli), nonché delle tecniche didattiche appropriate (*role-play, cloze, tecniche di abbinamento*)⁸.

L'obiettivo finale di ogni intervento didattico relativo ai SD, e quindi anche di questo nostro, è indubbiamente una sensibilizzazione generale ad una tematica così delicata ed importante di tutti gli interessati: autori dei manuali, insegnanti che preparano i curriculum, e infine gli apprendenti stessi, portatori di una abilità e coscienza pragmatica all'interno della quale i segnali discorsivi devono ancora guadagnare il posto che si meritano.

BIBLIOGRAFIA

- Andorno, C. (2007). Apprendere il lessico: elaborazione di segnali discorsivi (sì, no, così). In M. Chini et al. (a cura di), *Atti del 6° Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata* (pp. 95–121). Perugia: Guerra.
- Bardel, C. (2003). I segnali discorsivi nell'acquisizione dell'italiano L2. In C. Crocco, R. Savy & F. Cutugno (a cura di), *Archivio del Parlato Italiano DVD*. Napoli: Multimedia press.
- Bazzanella, C. (1995). I segnali discorsivi. In L. Renzi et al. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione* (Vol. III, pp. 225–257). Bologna: Il Mulino.
- Bazzanella, C. (2002). *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bazzanella, C. (2005). *Linguistica e pragmatica del linguaggio*. Roma-Bari: Editori Laterza.

⁸ Si rimanda a proposito ad alcuni esempi, potenzialmente utili in classe: al manuale di Brighetti & Minuz (2001: 22–61) contenente una serie di proposte di lavoro in classe; all'eserciziario di Zamora et al. (2006) dedicato in parte anche ai SD e destinato agli apprendenti di livelli avanzati; e al contributo di Zorzi (2001).

- Bini, M., & Pernas, A. (2008). Marcadores discursivos en los primeros estadios de adquisición del italiano L2. In R. Monroy & A. Sánchez (a cura di), *Actas del VI Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada* (pp. 25–32). Murcia: Editum.
- Brighetti, C. & Minuz, F. (2001). *Abilità del parlato*. Torino: Paravia.
- Ceković-Rakonjac, N. (2012). Ortografska transkripcija govornog korpusa ESNAKIT. In A. Vraneš, LJ. Marković & G. Alexander (a cura di), *Digitalizacija kulturne i naučne baštine, univerzitetski repozitorijumi i učenje na daljinu* (Vol. 3, pp. 163–182). Beograd: Filološki fakultet.
- Ceković-Rakonjac, N. (2013). ITALBEG corpus parlato di italiano L2. *Italica Belgradensia*, 1, 336–348.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Giuli, A. & Guastalla, C. (2008). *Magari. Corso di lingua e cultura italiana di livello intermedio e avanzato (B1-C1)*. Firenze: Alma.
- Diadori, P., Palermo, M., & Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra.
- Ferraris, S. (2004). Come usano *ma* gli apprendenti di italiano L1 e L2? In G. Bernini et al. (a cura di), *Atti del 3° congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata* (pp. 73–89). Perugia: Guerra Edizioni.
- Guil, P. et al. (2008). Marcadores discursivos y cortesía lingüística en la interacción de los aprendices de italiano L2. In A. Briz et al. (a cura di), *Actas del III Congreso Internacional del Programa EDICE* (pp. 711–729). València: Universitat de València.
- Mezzadri, M. & Balboni, P. (2002). *Rete 3. Corso multimediale d'italiano per stranieri*. Perugia: Guerra.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (1–4), 209–232.
- Zamora Muñoz, P., Arianna, A., Ioppoli, E. & Simona, F. (2006). *Hai voluto la bicicletta ... Esercizi su fraseologia e segnali discorsivi per studenti di italiano LS/L2*. Perugia: Guerra.
- Zorzi, D. (2001). The pedagogic use of spoken corpora. Learning discourse markers in Italian. In G. Aston (a cura di), *Learning with corpora* (pp. 85–107). Houston: Athelstan.

ALLEGATO

Tabella 1: SD nella produzione orale degli studenti di I anno

	Ivana	Jasmina	Jelena	Jovana	Maja
Eeh	27	13	11	29	30
Ehm		2	7	1	3
Per esempio					2
Sì	1				
Non so (cosa dire)		1			
E			1		
Totale SD	28	16	19	30	35

Tabella 2: SD nella produzione orale degli studenti di II anno

	Aleksandra	Biljana	Jelena A.	Jelena L.	Milica
Eeh	51	62	54	70	136
Ehm	11	16	22	20	17
Non (lo) so (come dire)	4	2	12	1	
Sì	9	4	2	1	
Ah	2	2	1		
Per esempio		2			1
No		1		1	
Mhnh			2		
Dunque					2
“Pa”					2
“Mislim”					1
Come dire					1
E				1	
Totale SD	77	89	93	94	160

Tabella 3: SD nella produzione orale degli studenti di III anno

	Ivana	Jana	Milica	Tatjana ⁹	Tijana
Eeh	11	19	50	17	34
Ehm	6	7	24		4
Non (lo) so	7		4	5	
Sì		11	2	1	1
(E) quindi			1	12	
Cioè	1	4		4	2
E	1	2	4		3
Comunque				8	
Per esempio		3	2	1	
Allora	2			1	
Non				2	
Insomma		1		1	
Diciamo				2	
Si dice così					2
Nel senso		1			
Beh				1	
E così	1				
No	1				
Come si dice					1
Totale SD	30	48	87	55	47

⁹ L'informante che ha vissuto 7 anni in Italia.

Tabella 4: SD nella produzione orale degli studenti di IV anno

	Ivana	Jovana M.	Jovana N.	Miljana A.	Miljana P.
Eeh	41	31	58	71	42
Ehm	38	9	9	16	15
Per esempio		7	6	6	1
Non (lo) so	1	8		2	
Sì		1	8		
Cioè			5	4	
(E) quindi	7				1
Diciamo	1		5		
E (anche)	1		1	4	
(E) allora			3		
E così			1		
“Pa“				1	
Comunque	1				
Bene					1
Totale SD	90	56	96	104	60

DISCOURSE MARKERS IN THE INTERLANGUAGE
OF L2 ITALIAN UNIVERSITY STUDENTS

Summary

Discourse markers still represent an insufficiently explored subject within the second language acquisition theory and practice. This paper aims to give a deeper insight into their acquisition and instruction in the formal context. Based on the corpus consisting of audio recordings, our analysis focuses on forms and pragmatic functions of discourse markers in the oral production of L2 Italian students at the University of Belgrade, attending I–IV years of studies (corresponding to A2-C1 levels of competence according to the Common European Framework). The results of such qualitative and quantitative analysis indicate a deficiency in the pragmatic-discourse competence of the students. In order to emphasize the importance of an explicit and systematic approach to discourse markers in the teaching process, eventually we suggest some teaching techniques, potentially useful for a practical application of our theoretical assumptions.

Keywords: *discourse markers, L2 Italian, interlanguage.*