

I CORPORA DI L₂ COME SPUNTI PER LA RIFLESSIONE DIDATTICA

L'interazione nativo-non nativo nel percorso formativo degli insegnanti

*Annamaria CACCHIONE*¹, *Margarita BORREGUERO ZULOAGA*²

ABSTRACT • This contribution describes an experimentation conducted with a Master degree group of students at the Complutense University of Madrid, in order to observe their capability to identify a series of textual and phrasal connectives in Italian as L2 through the analysis of three texts (of different linguistic levels) extracted from the A.Ma.Dis corpus. The data show that the intervention was a successful inductive and corpus-based learning experience, and that the students were able to identify and classify connective elements quite correctly. Data collected by the students also show a clear convergence between the increase of the number and variety of connectives used by non-natives and the improvement of their global proficiency.

KEYWORDS • L2 corpora as didactic tools, acquisitional linguistics, L2 Italian, connectives

1. Introduzione³

Gli studi in linguistica acquisizionale hanno avuto una svolta decisiva grazie alla possibilità di costruire corpora di interlingua che hanno permesso agli studiosi di osservare le diverse tappe del percorso di acquisizione in diverse lingue e in apprendenti con diverse L1. Un corpus di interlingua, detto anche corpus di apprendimento (*learner corpus*), è un insieme di testi orali e/o scritti prodotti da apprendenti di una lingua straniera (LS) in situazioni comunicative spontanee o semispontanee, che ha subito un trattamento specifico (dalla trascrizione nei casi di testi orali fino all'annotazione⁴ – lemmatizzazione, annotazione grammaticale (PoS tagging), sintattica, ecc. – nei casi dei corpora più automatizzati) raccolti allo scopo di studiare le produzioni linguistiche degli apprendenti come manifestazioni di una

¹ Universidad Complutense de Madrid; Università di Cagliari, Scuola Superiore per Mediatori Linguistici del Molise.

² Universidad Complutense de Madrid.

³ Il lavoro è scritto in stretta collaborazione tra le due autrici, ma Annamaria Cacchione si è occupata fondamentalmente della redazione dei paragrafi 3 e 4 e Margarita Borreguero di quella dei paragrafi 1 e 2.

⁴ I corpora di apprendimento rappresentano una nuova sfida per la linguistica dei corpora, soprattutto per quanto riguarda la annotazione delle forme lessicali e delle strutture frasali che non hanno corrispondenza nella lingua target. Il volume di Andorno e Rastelli (2009) raccoglie tutta una serie di interessanti proposte che trattano di offrire una soluzione ai problemi sollevati da questi tipi di corpora. Si veda in particolare Atzori, Chiapedi e Spina (2009) sui problemi per etichettare un corpus di italiano parlato L2. Due buone introduzioni alle diverse fasi di elaborazione di un corpus linguistico e ai principali problemi che i ricercatori devono affrontare in questo campo sono Barbera, Cresti e Onesti (2007) e Cresti e Panunzi (2013).

varietà linguistica indipendente – detta anche varietà di apprendimento o appunto interlingua – e non come un insieme di errori riguardo alla lingua target (LT).

La ricerca in linguistica acquisizionale si è sviluppata fundamentalmente all'interno dei gruppi di ricerca che hanno avuto la possibilità di analizzare le varietà di apprendimento a partire dall'elaborazione di corpora di interlingua, anche nel caso della ricerca in italiano L2/LS. Questi corpora – di alcuni dei quali parleremo brevemente nei prossimi paragrafi – costituiscono dunque delle risorse basilari per lo studio acquisizionale.

Tuttavia, in questo lavoro vogliamo richiamare l'attenzione sulla possibilità di usare i corpora a scopi didattici, come utili strumenti non solo per la riflessione sulle caratteristiche delle varietà di apprendimento ma anche per la formazione dei futuri insegnanti di italiano L2 e di giovani ricercatori nell'ambito dell'acquisizione e la didattica. In effetti, “[l]a costituzione e lo studio di corpora di apprendimento è una frontiera di ricerca estremamente promettente sia come strumento per la ricerca acquisizionale sia come risorsa applicativa per la glottodidattica” (Andorno e Rastelli 2009: 7). In queste pagine presentiamo un'esperienza in aula con una classe di laurea magistrale in didattica dell'italiano nella quale ci siamo servite di un corpus di interlingua, e in particolare delle interazioni asimmetriche del corpus tra parlanti nativi e non nativi, per introdurre gli studenti alla metodologia dell'analisi conversazionale e allo studio acquisizionale della competenza orale.

Nel secondo paragrafo offriamo una presentazione del corpus che è stato utilizzato per questa ricerca, il corpus A.Ma.Dis., preceduta da una breve rassegna dei principali corpora di italiano parlato L2 in modo da poter rilevare meglio la specificità di questo corpus. Nel terzo paragrafo si presenta l'esperienza didattica in cui diverse interazioni tra parlanti nativi e non nativi sono state sottoposte all'attenzione di un gruppo di studenti che seguivano un percorso formativo come docenti di italiano L2. In questo paragrafo si descrive il compito che dovevano svolgere e si presentano i risultati delle loro osservazioni che riguardano la presenza di connettivi frasali e testuali a diversi livelli di competenza linguistica. Il lavoro si chiude con alcune brevi osservazioni conclusive.

2. Il corpus: descrizione e confronto con altri corpora

L'italiano ha una discreta ricchezza di corpora di interlingua anche se molti di essi non sono stati pienamente sfruttati e le analisi si limitano ad alcuni aspetti linguistici molto concreti per il cui studio erano stati compilati. In questa sede siamo interessati particolarmente ai corpora di italiano parlato L2 dato che l'esperienza didattica che presenteremo si è basata in un corpus di questo tipo. Ma l'italiano L2 è ricco anche di corpora di italiano scritto, come ad esempio il corpus *VALICO*, costruito dal gruppo di ricerca dell'Università di Torino, diretto da Carla Marengo (cf. Corino e Marengo 2009, 2017 e il sito www.corpora.unito.it), il corpus *Italiano Scritto L2*, a cura di Miriam Voghera e Giusy Turco – un progetto dell'Università di Salerno accessibile tramite il sito www.parlaritaliano.it – e il corpus *ISA, Italiano Scritto di Americani*, (Rastelli 2005).

2.1. I corpora di italiano parlato L2: breve rassegna

Uno dei primi corpora è stato senz'altro il *corpus di Pavia*, che risale al 1986 e che ha focalizzato l'attenzione sull'acquisizione della competenza orale in italiano L2 da parte di apprendenti la cui L1 era tipologicamente molto distante dall'italiano (tigrino, arabo, cinese, ecc.). Questo corpus di conversazioni spontanee tra il ricercatore madrelingua e l'apprendente in contesto d'immersione (che in molti casi avevano acquisito l'italiano fuori da un contesto

istituzionale) ha dato avvio a una serie interessantissima di ricerche raccolte in modo sistematico in Giacalone Ramat (2003) ma sviluppate poi in innumerevoli lavori da parte dei membri del gruppo (si veda la presentazione panoramica in Chini i.c.s.). Gli studi basati sul corpus di Pavia costituiscono un riferimento per lo studio delle varietà prebasiche, basiche e postbasiche iniziali nell'acquisizione dell'italiano parlato soprattutto per quanto riguarda il livello testuale (ma non solo): l'articolazione informativa dell'enunciato, l'uso di segnali discorsivi, la costruzione delle catene anaforiche, ecc.⁵

Gli altri corpora di italiano parlato non hanno suscitato un numero così elevato di pubblicazioni ma sono interessanti perché hanno raccolto testi (o eventi comunicativi se vogliamo seguire Cresti e Panunzi 2013) di parlanti nativi di lingue tipologicamente più vicine all'italiano o addirittura di lingue affini come lo spagnolo e il francese. Le varietà presenti sono quelle postbasiche iniziali, intermedie e avanzate, tendenzialmente più frequenti tra gli apprendenti che hanno imparato l'italiano in situazioni di apprendimento formale. Sia l'Università per Stranieri di Siena sia l'Università per Stranieri di Perugia hanno elaborato interessanti corpora di apprendimento, come d'altronde auspicabile, che presentiamo sucintamente per poter poi rilevare le caratteristiche differenziali del corpus A.Ma.Dis. su cui è basata l'esperienza didattica che presentiamo in queste pagine.

Il corpus *LIPS*, *Lessico Italiano Parlato di Stranieri*, diretto da Massimo Vedovelli, che ha seguito il modello del corpus LIP, raccoglie 100 ore di parlato (70.000 token) di apprendenti di diverse L1. I testi sono le prove orali dell'esame di certificazione CILS dell'Università per Stranieri di Siena svolte sia in sedi italiane che all'estero tra il 1993 e il 2005. Si tratta di brevi testi monologici prodotti da apprendenti ai quali viene chiesto di presentarsi, spiegare perché hanno scelto l'italiano come lingua di studio e parlare di un film visto di recente. Solo un numero limitato di casi sono dialoghi con l'esaminatore madrelingua. Le varietà di apprendimento rappresentate sono quelle postbasiche intermedie e avanzate (dal livello B1 al livello C2 del QCER) e solo più tardi si sono aggiunti alcuni esempi di varietà iniziali, chiamate pre-CILS. Il punto senz'altro forte di questo corpus è la sua dimensione longitudinale, cioè la possibilità di analizzare testi prodotti da uno stesso apprendente a distanza di due o tre anni per poter così confrontare le produzioni di livello intermedio con quelle di livello avanzato e tracciare i lineamenti del percorso acquisizionale. I testi sono accessibili al sito www.parlaritaliano.it.

Il terzo corpus è il corpus *ADIL2* (*Archivio Digitale Italiano L2*), un corpus misto, con testi orali e scritti, compilato dall'Osservatorio Linguistico Permanente dell'Italiano dell'Università di Siena. I testi di italiano parlato (16 ore) sono stati prodotti in contesti formali da apprendenti di diverse origini e provenienza e appartengono a diverse tipologie testuali – quest'ultimo rappresenta un tratto particolare di questo corpus (Palermo 2005, 2009, 2011). I testi raccolti permettono di analizzare il percorso acquisizionale da una prospettiva sia trasversale che longitudinale sono stati elicitati nella maggior parte dei casi tramite interviste con un docente madrelingua (Diadori 2009). Nonostante la cura da parte dei compilatori di videoregistrare le produzioni linguistiche e di creare un motore di ricerca per individuare diversi elementi testuali con la possibilità di selezionare il tipo di parlante (età, L1) e il tipo di testo, il corpus non è in rete ed è solo accessibile in un DVD allegato a una pubblicazione che è ormai fuori mercato (Palermo 2009).

All'Università di Perugia per Stranieri all'interno del progetto Osservatorio sull'italiano di stranieri e sull'italiano all'estero è stato raccolto il *Corpus parlato di italiano L2* (Atzori,

⁵ Il corpus di Pavia non è accessibile in rete ma è stato pubblicato in CD come *Banca Dati di Italiano L2. Progetto Pavia*, a cura di Cecilia Andorno.

Chiapedi, Spina 2009), formato inizialmente da 50 interviste a parlanti nativi di inglese, tedesco, giapponese e cinese. I testi sono stati elicitali sottoponendo all'attenzione degli apprendenti una serie di fotografie digitali a partire dalle quali dovevano raccontare una storia. L'intervistatore madrelingua guidava la narrazione con alcune domande semplici. Il corpus è stato lemmatizzato e annotato grammaticalmente ed è interrogabile in rete al sito <http://elearning.unistrapg.it/osservatorio/Corpora.html>.

Ci sono anche altri piccoli corpora di italiano parlato L2 come il *DILS* (*Dialoghi in Italiano Lingua Straniera*), costruito da Renata Savy e altri ricercatori dell'Università di Salerno e accessibile tramite il sito www.parlaritaliano.it. Il *DILS* contiene per il momento 9 dialoghi con apprendenti tedescofoni e ispanofoni dei livelli A1 al C1 elicitali tramite la tecnica del *map task* o test delle differenze. Comunque, la maggior parte dei corpora che sono serviti da base a studi acquisizionali puntuali non sono accessibili alla comunità scientifica, come ad esempio il corpus usato in Manili (2001), Bardel (2003) o Jafrancesco (2015), ricercatrici che si sono anche occupate dello sviluppo della competenza testuale nel parlato.

2.2. Il corpus A.Ma.Dis. di italiano parlato L2 da ispanofoni

A differenza dei corpora presentati sopra, il corpus A.Ma.Dis. (Acquisizione dei Marcatori Discorsivi) è un corpus di italiano parlato L2 costituito da interazioni simmetriche e asimmetriche con apprendenti ispanofoni, quindi basato su un gruppo omogeneo di informanti che condividono tutti la stessa L1 e hanno imparato l'italiano in contesti di insegnamento formale e non in contesto d'immersione, anche se alcuni di loro hanno trascorsi periodi più o meno brevi in Italia. Questi due fattori, l'omogeneità linguistica degli apprendenti e l'assenza del contesto d'immersione, contraddistinguono il nostro corpus riguardo ai corpora menzionati e lo accomunano ad altri raccolti in Svezia (Bardel 2003, 2004) e Croazia (Nigoevi e Sučić 2011) che non sono però accessibili e quindi difficilmente confrontabili. Il corpus è stato costruito nel 2006 dal gruppo di ricerca A.Ma.Dis. dell'Università Complutense di Madrid, coordinato prima da Pura Guil e dopo da Margarita Borreguero.

L'obiettivo fondamentale che ha dato origine a questo corpus è stato lo studio dello sviluppo della competenza discorsiva orale e in particolare l'acquisizione dei marcatori del discorso (da cui il nome del gruppo di ricerca e del corpus). Si tratta di un studio trasversale e per questo motivo sono stati selezionati informanti di tre livelli diversi (A2, B2, C1). Gli informanti studiavano italiano presso l'Escuela Oficial de Idiomas – organismo statale spagnolo per l'insegnamento ufficiale delle lingue – e le registrazioni sono state fatte nelle sedi di Alcalá de Henares, Segovia e Valencia. Anche se il sesso non è stata una delle variabili definite dai ricercatori – nella parte del corpus trascritta, pubblicata e analizzata – tutte le informanti sono donne tra i 20 e i 45 anni. Inoltre, hanno tutte studi di livello universitario e conoscono altre L2 (l'inglese, il francese e anche il catalano nel caso delle informanti di Valencia).

Le conversazioni del corpus sono di due tipi: simmetriche, tra apprendenti o tra nativi, e asimmetriche, tra un parlante nativo e uno non nativo. Questa caratteristica segna un'altra differenza riguardo ai corpora presentati sopra dove tutte le produzioni di parlato sono state elicitali tramite interazioni di tipo asimmetrico con un intervistatore madrelingua. Nel corpus A.Ma.Dis. invece il metodo di elicitazione è stato il role play, ma un tipo di role play che lasciava ampio spazio all'improvvisazione. Infatti ai partecipanti venivano date solo alcune indicazioni orientative, del tipo "siete due amiche che devono comprare un regalo per una amico comune che compie gli anni nei prossimi giorni e dovete decidere cosa comprare". È stato importante fissare un obiettivo alle interazioni, un *task* da compiere, perché questo obiettivo da raggiungere ha permesso di far andare avanti la conversazione anche nel caso di apprendenti con un livello iniziale (A2) di competenza linguistica.

Abbiamo scelto 4 apprendenti per ogni livello linguistico, come si vede nella Tabella 1, e 4 parlanti nativi, due dei quali hanno partecipato alle interazioni asimmetriche e due alle simmetriche tra nativi.

Partecipanti	Italiano L1 (Parlanti nativi)	Italian L2 (Apprendenti non nativi)		
		Livello iniziale	Livello intermedio	Livello avanzato
	4	4	4	4

Tabella 1. Il Corpus A.Ma.Dis.

Ogni apprendente a sua volta ha partecipato a due interazioni simmetriche (regalo ad un amico, cambiare casa) e due asimmetriche (a cena da un amico, colloquio per un lavoro di baby sitter). Per l'esperienza didattica che presentiamo abbiamo scelto tre interazioni – una per ogni livello linguistico – di quest'ultimo tipo, un colloquio di lavoro con un docente italiano che nel role play faceva le parti di un genitore italiano alla ricerca di una baby sitter capace anche di insegnare lo spagnolo ai figli durante le vacanze estive. Si tratta del tipo di interazione più impegnativo per gli apprendenti, perché il role play prevede un contesto formale come il colloquio di lavoro con una persona sconosciuta. Inoltre, in questo tipo di interazione il nativo ha un potere discorsivo particolarmente forte (non solo maggiore competenza linguistica ma anche maggiore conoscenza del tema e maggiore dominio della situazione comunicativa). Anche ai parlanti nativi in interazioni simmetriche sono stati assegnati gli stessi ruoli in modo da ottenere un corpus di riferimento di italiano L1 comparabile. Comunque siamo consapevoli del fatto che il numero di partecipanti a questo corpus di riferimento è troppo ridotto per poter trarre conclusioni valide in modo assolutamente generale. Informazioni più dettagliate sul corpus in Borreguero (2017).

La parte accessibile del corpus è formata quindi da 36 conversazioni di una durata approssimativa di 10 minuti, per un totale di 6 ore di conversazioni videoregistrate e 38.000 token circa. Non è quindi un corpus di grandi dimensioni ma appunto per questo è stato possibile farne la trascrizione integrale e analizzarlo in modo approfondito con particolare attenzione alla acquisizione di meccanismi testuali come la gestione dei turni (Borreguero e Pernas 2010), la struttura informativa (Borreguero 2015) e soprattutto i marcatori del discorso. Tutti i video, le trascrizioni e le pubblicazioni sono accessibili liberamente al sito www.marcadores-discursivos.es. Il sito, inoltre, contiene un database con tutti i marcatori del discorso del corpus e un motore di ricerca che permette di selezionare il marcatore, la funzione e il tipo di parlante (apprendente, nativo in interazione asimmetrica, nativo in interazione simmetrica). La particolare attenzione prestata dal gruppo A.Ma.Dis ai marcatori del discorso ci ha spinto a scegliere questo meccanismo testuale come oggetto di riflessione per l'esperienza didattica ma limitando l'analisi ai soli connettivi logico-argomentativi frasali e testuali.

Nella maggior parte degli studi in cui si descrivono questi corpora si fa cenno alle possibilità che hanno come strumenti didattici, ma sembra che si pensi soprattutto alla possibilità di annotare gli errori, creando appositi tagset per le deviazioni dell'interlingua riguardo alla LT, il che pone problemi non solo di tipo tecnico ma fondamentalmente di tipo teorico (cf. Atzori, Chiapedi, Spina, 2009: 93-94), perché la riduzione dell'analisi dell'interlingua ai soli errori contraddice apertamente il concetto stesso di interlingua proposto da Selinker (si veda per la configurazione del concetto di interlingua la rassegna in Chini 2015). Probabilmente molti di questi corpora sono stati usati per scopi didattici diversi in percorsi di formazione di insegnanti di italiano L2 ma non sono state pubblicate, a nostra conoscenza, le

descrizioni delle esperienze fatte in aula o le riflessioni didattiche risultanti. In questa sede vogliamo presentare un'esperienza didattica con il corpus A.Ma.Dis. che non pone al centro dell'attenzione i problemi di etichettatura e catalogazione degli errori ma la semplice osservazione del dato linguistico per sviluppare nei discenti (insegnati in formazione) la consapevolezza delle peculiarità della varietà di apprendimento nel livello della costruzione testuale⁶.

3. Il corpus A.Ma.Dis. come spunto per una riflessione didattica

Il corpus A.Ma.Dis. si è rivelato una risorsa preziosa a fini didattico-valutativi. In Cacchione (2014) si è parlato di come l'analisi della conversazione tra nativo e non nativo possa essere positivamente utilizzata in funzione sia didattica che valutativa (delle competenze acquisite dagli studenti) relativamente a macro e micro fenomeni che vanno dalle dinamiche interazionali generali (ad esempio *scaffolding*, *foreigner talk*) alla gestione locale dell'interazione attraverso l'uso delle risorse morfosintattiche e lessicali disponibili. In questo contributo il focus dell'analisi si restringe, come detto sopra, ad un tipo particolare di risorse: i connettivi⁷. L'assunto di base è il medesimo: l'osservazione critica di testi parlati autentici è considerata occasione privilegiata per mettere alla prova quanto imparato durante il corso, testare *in vivo* la validità e la robustezza delle definizioni, individuare – possibilmente – fenomeni nuovi o varianti dei fenomeni principali, confrontarsi eventualmente con i compagni durante la fase di restituzione dell'analisi da parte dell'insegnante.

Per quanto riguarda l'analisi in questione, prevale in questo caso la componente euristico-induttiva (risalire attraverso il testo a fenomeni generali) perché l'argomento non era stato oggetto di lezioni specifiche. Agli studenti⁸ è stato infatti fornito un test pack – che verrà descritto più oltre – formato dai testi, da una definizione operativa di connettivo e dagli strumenti per raccogliere i dati (tabelle). È mancato, di converso, il momento di discussione – e dunque l'occasione di fare anche *peer learning* – che accompagnava di solito la restituzione di ogni lavoro in classe⁹.

Prima di passare alla descrizione dei materiali ed alla presentazione dei dati raccolti, vale la pena di soffermarsi sul valore didattico generale di questo tipo di esperienze.

In un mondo in cui le informazioni e i dati sono a disposizione di tutti in qualsiasi momento, il ruolo di chi insegna è costantemente messo in discussione. Quella che molti non esitano a definire crisi della didattica ci pone davanti alla sfida di individuare nuove strade non per trasmettere conoscenze – questo poteva essere valido in passato, quando non erano

⁶ Una riflessione in questa linea sui corpora di parlato come strumento didattico per apprendenti di spagnolo L2 in Dalbot Drange (2009) e Albelda (2014) e altri studi ivi citati. Sulla necessità di usare testi orali reali come input per l'insegnamento dell'italiano, cf. Gillani e Pernas (2013, 2014).

⁷ La scelta di questo fenomeno di coesione testuale non è casuale: in primo luogo, perché il corpus A.Ma.Dis., come detto sopra, è stato raccolto principalmente per studiare elementi lessicali di questo tipo da una prospettiva acquisizionale e, in secondo luogo, per la volontà dei ricercatori di richiamare l'attenzione su queste unità linguistiche in un percorso di formazione di insegnanti di italiano. Si trattava di porre al centro dell'attenzione didattica una serie di elementi frequentemente emarginati quando non completamente assenti dalla riflessione linguistica in aula (Pernas, Gillani, Cacchione 2011).

⁸ L'esperienza didattica è stata realizzata con un gruppo di 7 studenti (6 italofofoni e 1 ispanofono) del Máster para la Formación del Profesorado (percorso italiano) dell'Università Complutense de Madrid durante l'anno accademico 2015-2016.

⁹ Data la forte componente induttiva del compito assegnato, se fosse stato integrato dalla fase di discussione si sarebbe potuto configurare come una sessione di Flipped Classroom (Mazur 1997).

altrimenti accessibili – ma per promuovere l’acquisizione di competenze. Se si parla di università, queste competenze diventano di ordine superiore e più complesse, in un paradigma che non può che essere di tipo costruttivista e costruzionista. Gli studenti universitari, ed a maggior ragione quelli di master, sono adulti che si inseriscono a pieno titolo in un percorso di *lifelong learning*. I principi dell’andragogia ci dicono che dobbiamo necessariamente considerarli portatori di esperienze che devono essere valorizzate e mobilitate e che, parallelamente, è compito dell’insegnante mantenere il loro grado di motivazione – possibilmente intrinseca – alto.

Se si parla di conversazioni, ogni parlante studente è un parlante esperto. Se si parla di L2, ogni studente ha già fatto questa esperienza in prima persona. Tutti, dunque, sono abilitati alla riflessione ed alla messa in comune delle proprie osservazioni. L’insegnante, in questo contesto, assume il ruolo affatto banale di facilitatore, perché deve orientare e validare il processo di co-costruzione della conoscenza che avviene in classe e, possibilmente, anche fuori¹⁰.

L’analisi di testi autentici come le conversazioni – analisi più guidata all’inizio, sempre meno guidata man mano che il metodo viene interiorizzato – si rivela pertanto una metodologia eccellente, se ben applicata, sia per l’apprendimento¹¹ di metodi di analisi generali, di nozioni teoriche di base e la formulazione di regole e regolarità, sia per l’etero e l’auto-valutazione.

3.1. Il test pack

Come già accennato, il testpack inviato agli studenti era composto da:

- Un file con la definizione di connettivo e la spiegazione del lavoro da fare
- Le tre conversazioni da analizzare
- Due tabelle vuote come template da usare per la raccolta dei dati.

La definizione di connettivo proposta è quella di Ferrari (2010): “Il termine connettivo indica in linguistica ciascuna delle forme invariabili (congiunzioni, locuzioni, ecc.), che indicano relazioni che strutturano ‘logicamente’ i significati della frase e del testo”. L’abbiamo chiamata “operativa” perché è in base a questa definizione che è stato chiesto agli studenti di rintracciare e catalogare i connettivi. La consegna era infatti la seguente:

In base alla definizione di CONNETTIVO ripresa dalla voce curata da A. Ferrari per Treccani.it, individuare i connettivi testuali e interfrasali in ciascuna delle conversazioni in allegato e, per ognuna di esse, riempire la tabella riepilogativa fornita, elaborata in base a criteri semantici.

Per agevolare la raccolta dei dati, viene proposta una tabella-tipo in cui annotare ciascuna delle occorrenze individuate, per poi trascrivere il totale registrato per ciascun tipo di connettivo e per ciascun parlante nella tabella riepilogativa. Si deve indicare per ogni connettivo il numero di turno in cui compare (p. es. ma (44)) e la posizione interfrasale o testuale (cioè dopo punteggiatura forte anche se semanticamente collega i due enunciati separati dalla punteggiatura; per esempio: “Non ci era riuscita. *Comunque* pensava già alla prossima gara”).

Per agevolare l’individuazione dei connettivi, è stata aggiunta una descrizione sintetica dal punto di vista morfologico e sintattico, più un elenco di 8 sotto-categorie, ciascuna con un

¹⁰ A questo scopo sono solitamente dedicati gli strumenti di collaborazione e social networking – dal gruppo Facebook alla chat Whatsapp, dal wiki alla piattaforma didattica.

¹¹ Trattandosi di un processo naturale e spontaneo potremmo usare piuttosto il termine “acquisizione”.

esempio, che sono le stesse riportate nelle tabelle (e dunque costituiscono le categorie richieste per la classificazione).

MORFOLOGIA: si tratta di elementi invariabili

SEMANTICA: indicano una relazione logica tra eventi o asserzioni (non tra oggetti, animali o persone)

Temporale: *quando*

Causale: *perché*

Consecutiva: *quindi*

Concessiva o limitativa: *benché, comunque*

Condizionale: *se*

Rielaborativa o reformulativa: *cioè*

Oppositiva: *mentre*

Additiva: *inoltre*

Dispositiva: *infine*

Le tre conversazioni proposte sono state selezionate su tre livelli di interlingua diversi, tutti postbasici ma diversamente avanzati. Il task comunicativo per tutte e tre era lo stesso: si trattava di un colloquio per un lavoro da babysitter, con il non nativo come candidato. Le interviste, in ordine crescente di livello, erano le seguenti¹²:

Segovia 1°, intervista 3 “Colloquio Teresa”

Segovia 3°, intervista 3 “Colloquio Laura”

Valencia 5°, intervista 5 “Colloquio Paula”.

Le tre conversazioni avevano una durata comparabile, compresa tra i circa 100 turni della prima e i 150-160 delle altre due.

Nonostante la grande quantità di lavori già esistenti sull’acquisizione dei marcatori del discorso (e anche dei connettivi) nelle varietà postbasiche¹³ di italiano L2 basati su diversi tipi di corpora (si veda i già menzionati Manili 2011, Nigoević e Sučić 2011, Jafrancesco 2015) e in particolare i lavori svolti dal gruppo A.Ma.Dis. al quale appartengono le autrici, non abbiamo voluto interferire nel compito di osservazione e analisi linguistica degli studenti e quindi non è stata offerta loro la possibilità di consultare i lavori degli specialisti.

3.2. I dati

In totale, gli studenti hanno individuato 807 connettivi, di cui 257 prodotti da non nativi (circa il 32% del totale). Per ciascuna conversazione, i numeri sono i seguenti (si tratta della somma dei connettivi individuati da ogni studente):

1) 176 occorrenze totali di cui 40 prodotte da non nativi, quindi in media ciascuno studente ha individuato circa 30 connettivi di cui 6 di non nativi;

¹² Le interviste, come tutti i materiali prodotti nel corso dei diversi progetti di ricerca del gruppo A.Ma.Dis. (2006-2014), sono disponibili all’indirizzo www.marcadores-discursivos.es. Per l’individuazione di ogni intervista viene indicato il nome della sede dove è stata registrata, il livello (1° = iniziale, 3° = intermedio, 5° = avanzato), il tipo di situazione (1-2 sono le interazioni simmetriche, 3-6 le asimmetriche), il nome della conversazione (ad esempio: Colloquio) e il nome dell’apprendente.

¹³ Per le varietà prebasiche e basiche rimandiamo ai lavori di Andorno (2007, 2008), tra altri studi della stessa autrice e di altri membri del gruppo di Pavia.

2) 259 occorrenze totali di cui 77 prodotte da non nativi, quindi in media ciascuno studente ha individuato circa 43 connettivi di cui 12 di non nativi;

3) 372 occorrenze totali di cui 140 prodotte da non nativi, quindi in media ciascuno studente ha individuato 62 connettivi di cui circa 23 di non nativi.

Questi dati complessivi fanno intravedere due elementi interessanti, sia dal punto di vista didattico-valutativo che testuale-acquisizionale.

Il primo è l'aumento significativo delle occorrenze totali individuate dalla prima alla terza conversazione. Su un testo di ampiezza comparabile, è possibile ipotizzare che l'aumento generale dell'uso dei connettivi corrisponda all'aumento del livello di complessità globale dell'interazione. Benché non si possano trarre conclusioni generali da un campione così ridotto, questo elemento ci dà indicazioni per una pista "diagnostica" relativa all'interazione tra nativo e non nativo, nel momento in cui – e questa è la seconda indicazione – l'interlingua del non nativo si sviluppa e si avvicina ad un utilizzo delle risorse testuali più fini simili a quello del nativo. Volendo infatti comparare i dati numerici assoluti, è interessante notare come le occorrenze di connettivi tendono a raddoppiarsi ad ogni conversazione (40-77-140), mentre l'aumento complessivo è di circa 100 occorrenze in più ad ogni conversazione. La tendenza che possiamo rilevare, per queste tre conversazioni e per questo tipo di rilevazione, è che, in proporzione, l'aumento dei connettivi prodotti dai non nativi è maggiore di quello non soltanto totale, ma anche rispetto a quello dei nativi¹⁴. D'altra parte questi ultimi hanno l'intero repertorio a disposizione fin dall'inizio e, probabilmente, lo usano più o meno estesamente anche in un processo di adattamento al livello dell'interlocutore.

Nei paragrafi che seguono le occorrenze individuate saranno presentate per ciascuna delle conversazioni analizzate, per mettere in evidenza i tipi di connettivi rintracciati ed eventuali particolarità dell'analisi. Infine, si cercherà di trarre alcune conclusioni relative all'analisi condotta ed alla metodologia usata.

3.2.1. *La conversazione Segovia 1°, intervista 3, "Colloquio Teresa"*

Per tutte e tre le conversazioni, ma in particolare per la prima – cioè quella in cui il livello di interlingua del parlante non nativo è meno avanzato – la differenza quantitativa di occorrenze riflette la quantità di spazio conversazionale occupato dalle parlanti e dunque l'asimmetria tra i due partecipanti.

Nell'interazione generale si notano numerose occorrenze di *e*: (e allungata) da parte della non-nativa che non sono connettivi quanto piuttosto casi di presa di tempo per la pianificazione e/o riempitivi. Tuttavia, alcuni casi sono stato classificati come connettivi dagli studenti, come in (1):

(1)

11 T: ehm / io sono d'accordo / ee [da prima ↑]

12 L: [lei ha espe]rienza↑ / in [questo campo?]

13 T: [eee→] / uhm

¹⁴ Il gruppo A.Ma.Dis. ha compiuto diverse ricerche di tipo quantitativo per quanto riguarda i marcatori discorsivi in questo corpus. Si veda ad esempio Guil (2015) per un'analisi globale e Borreguero, Pernas e Gillani (2017) e Borreguero (2017) per quanto riguarda i marcatori discorsivi con funzioni metatestuali.

Gli studenti hanno notato che ci sono due espressioni – *quindi* e *insomma* – che la parlante nativa usa molto frequentemente e la parlante non nativa mai. *Insomma* è classificato sia come rielaborativo che come consecutivo. Entrambi sembrano scarsamente accessibili alla parlante non nativa, ma anche in parte idiosincratici della parlante nativa. *Quindi* è usato con più funzioni: la studentessa F. ne segnala la funzione soprattutto rielaborativa (non consecutiva come solitamente si attribuisce) come nell'esempio (2) (si tratta del secondo *quindi*, quello sottolineato):

(2)

62 L: be' / abbiamo degli amici che vivono a Malaga↓ / quindi pensavamo di andare da loro↑ / e loro adesso si stanno occupando di cercarci una una casa / un appartamento per l'estate / ecco↓

63 T: uhm uhm

64 L: quindi la zona di sicuramente Malaga / la zonaa → // quella zona lì / ecco

I pochi casi di connettivi di dispositio segnalati sono relativi ad *allora*. Gli altrettanto scarsi casi di connettivi temporali sono relativi a *quando* – non è stato inserito come temporale *poi* (che effettivamente, nella sequenza analizzata, è di transizione e non ha valore temporale).

I casi di connettivi interfrasali/testuali individuati per il parlante non nativo sono esemplificativi delle frasi subordinate che emergono per prime nell'interlingua: di opposizione (introduttori di proposizioni avversative), condizionali e soprattutto causali. In (3) sono individuati due *se* (con transfer fonologico) – dei quali il primo non è chiaro se introduce una condizionale o un'interrogativa e il secondo introduce una condizionale – e un *ma* (con transfer dal francese).

(3)

67 T: sì sì / io conosco [bene=]

68 L: [ah! / bene!]

69 T: = Malaga e tutta questaa → / zona↓ / ehm io non so sii / i bambini sono alla casa / *mais* io sono d'accordo con tutte→ / [con tutte=]

70 L: [uhm uhm]

71 T: = le cose / ee me piacerebbaa / uhm / uhm / vederli si sono→

72 L: guardi / in questo momento non ci sono↓ / perché sono usciti

Il grafico che segue sintetizza i dati raccolti secondo le categorie adottate per la classificazione.

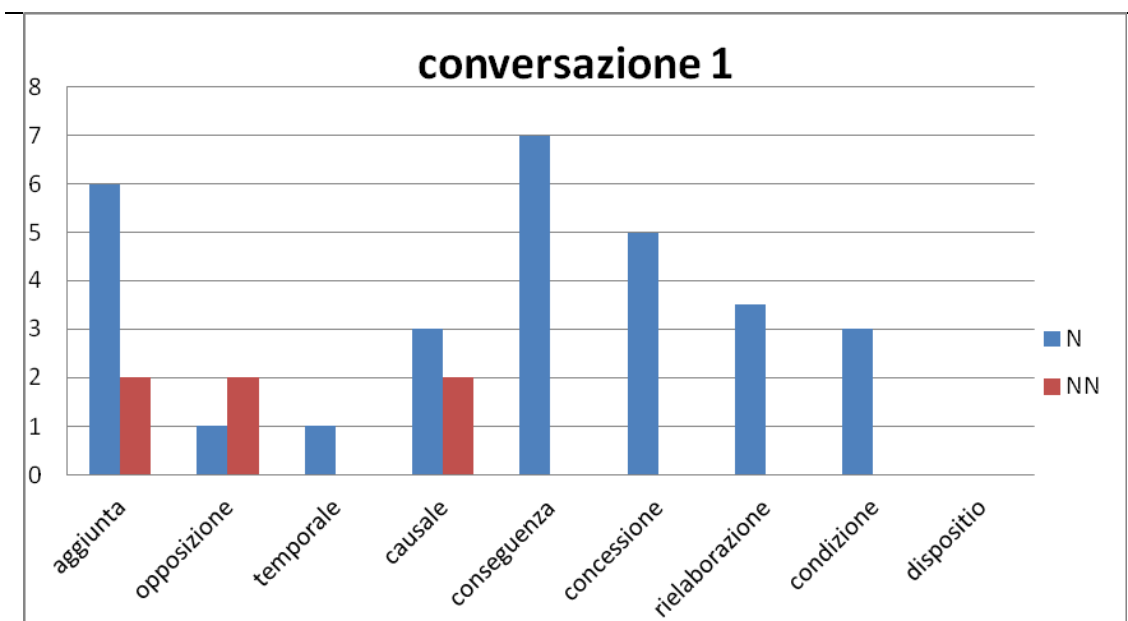


Figura 1: tipi di connettivi rilevati per la conversazione n. 1

3.2.2. La conversazione Segovia 3°, intervista 3, “Colloquio Laura”

Come per la prima conversazione, anche se in termini numerici diversi, la differenza quantitativa riflette la quantità di spazio conversazionale occupato dalle parlanti e l’asimmetria tra nativo e non nativo.

Aumentando il numero dei connettivi rintracciati, aumenta anche la loro diversificazione nella classificazione – cioè la diversità dei criteri con i quali lo stesso connettivo è attribuito ora ad una ora ad un’altra categoria. Questo non è un problema dovuto al fatto che si tratta di studenti per la prima volta alle prese con questo compito – o comunque non è dovuto solo a questo fattore: i connettivi sono elementi intrinsecamente polifunzionali, il cui valore e la cui definizione varia soprattutto in funzione del ruolo specifico che svolgono in una sequenza interazionale. Non stupisce, quindi, che ci siano elementi trattati diversamente oppure classificati come “altro” – tra questi anche connettivi come *infatti*, *dunque*, *allora*.

In particolare si segnala il diverso (ma coerente con la dinamica conversazionale di riferimento) trattamento dei seguenti connettivi:

insomma è trattato sia come rielaborativo che come consecutivo
quindi è classificato sia come rielaborativo che come consecutivo
che (anche in frase scissa è *che*) è definito causale in diversi casi (coerentemente con la sua polivalenza).

I casi interfrasali/testuali individuati per il non nativo sono, anche per la conversazione n. 2, esemplificativi delle frasi subordinate che emergono per prime nell’interlingua: di opposizione, condizionali e causali.

La situazione, per quanto riguarda la tipologia dei connettivi e delle clausole introdotte, non varia rispetto alla conversazione relativa al livello inferiore. Varia invece la quantità di connettivi prodotti, che si raddoppia per il non nativo. Si nota inoltre l’ampliamento delle forme usate per svolgere la stessa funzione.

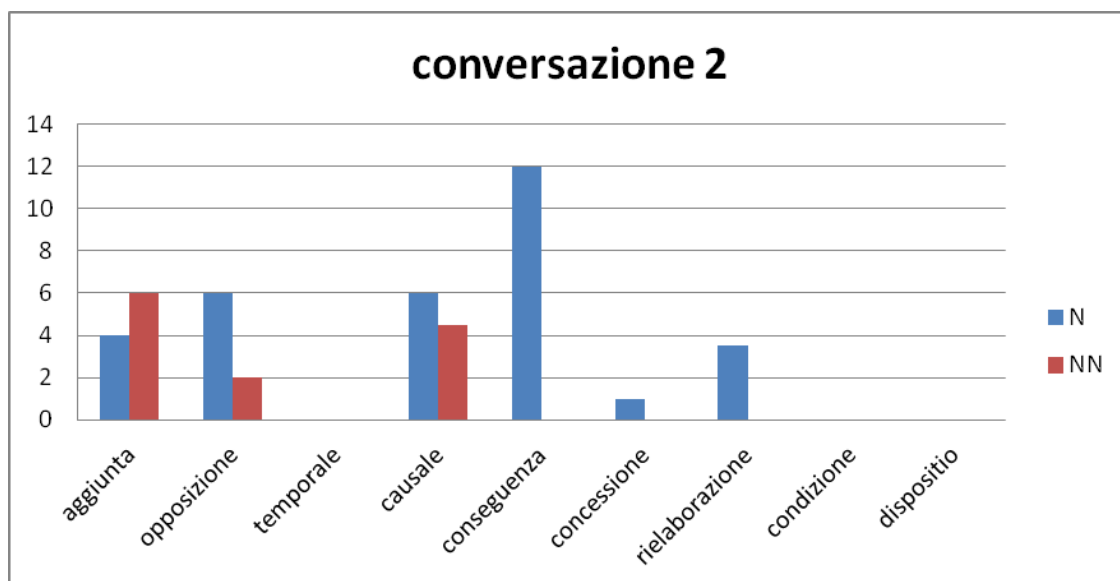


Figura 2: tipi di connettivi rilevati per la conversazione n. 2

Gli esempi che seguono mostrano alcune delle numerose occorrenze di *anche* notate e diversamente classificate dagli studenti: si tratta di due *anche* interfrasale (4) e di due *anche* testuali, il secondo dei quali (6) con probabile transfer dallo spagnolo, dove il focalizzatore additivo *también* può occupare la posizione preverbiale vietata invece per l'italiano *anche* (Borreguero 2011):

(4)

34 La: &eh / e mi piace *anche* lavorare con bambini / no? / e tantissime volte l'ho fatto la baby sister &eh prima dee de lavorare come maestra↑ / l'ho fatto *anche* a Londra↑ / a Parigi↑

(5)

42 La: [sì / ma] mi pi- mi piacerebbe *anche* imparare l'italiano con loro

(6)

56 La: sempre faccio giochi *anchee* uhm / devo *anche* cantare canzo[ne con =]

3.2.2. La conversazione Valencia 5°, intervista 5, "Colloquio Paula"

In questa conversazione si nota una produzione di connettivi sia quantitativa che qualitativa notevole. Nonostante l'asimmetria determinata dal ruolo, dal compito e dalla diversa L1, lo spazio che i parlanti occupano tende ad essere simile.

In confronto all'analisi delle altre due conversazioni, i risultati ottenuti sono meno comparabili tra uno studente e l'altro, soprattutto in termini quantitativi. È probabile che la maggiore complessità della conversazione, insieme alla quantità e alla varietà degli elementi prodotti, abbia agito da elemento di distrazione, per cui alcune tipologie e/o occorrenze sono più facilmente sfuggite all'analisi.

I tipi di connettivi prodotti dal non nativo coprono la quasi totalità dei tipi disponibili, in maniera molto simile a quella del parlante nativo. Si nota una differenza qualitativa, che però è anche determinata dall'asimmetria conversazionale. In alcuni casi – connettivi oppositivi e causali – è la produzione del non nativo a prevalere.

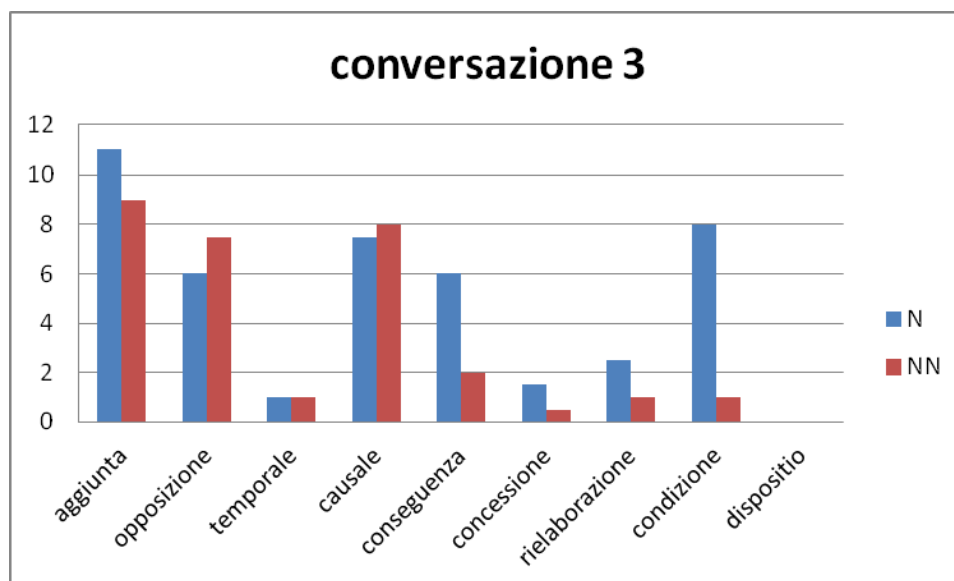


Figura 3: tipi di connettivi rilevati per la conversazione n. 3

Gli estratti che seguono esemplificano la varietà degli elementi individuati. In (7) si nota come il non nativo occupi la maggior parte dello spazio conversazionale, usando *come*, *allora*, *e allora*, *anche*, *perché* e anche, diverse volte, *tipo/tipo che*, in maniera non nominale e conformemente all'uso che ne fanno i nativi italiani negli ultimi decenni (Voghera 2013).

(7)

14 P: io normalmente→ / ho cominciato con- con i bambini facendo lezioni di→

15 E: uhm!

16 P: pittura disegno→ / [tutte queste cose no!? / che cominciano=]

17 E: [uhm / ah! / benissimo con i bambini bene]

18 P: =così / un po' *come* giocando *perché* / ho cominciato qua a lavorare con bambini veramente PICCOLI *tipo* / cinque sei anni

19 E: uhm §

20 P: § *allora* / per / fare qualcosa di bello con loro si deve giocare un po' / cantare→

21 E: [certo]

22 P: [queste] cose / no!? / e *allora* / praticamente giocare con i colori / e poi→ // se ho fatto la baby sitter↑ / *tipo* / uhm / per notti o fine settimana→ / una cosa→ / *tipo* sì / poi / *anche*→ / ci sono delle persone che- che mi hanno richiamato [*quando*=]

23 E:

[uhm uhm]

24 P: =dovevano→ / *tipo che*- che qualche familiare / era in ospedale qualche cosa così↑ / sono stata / *tipo* una due tre settimane // [con i bambini]

Nell'estratto (8) si notano connettivi interfrasali concessivi (*anche se*), causali seguiti da uno di aggiunta (*perché poi*), temporali (*quando*) e due avversativi cumulati come nell'uso dei nativi (*ma però*).

(8)

114 P: [*anche se* devo] lavorare↑ / (RISATE) no / non penso che sono soltanto due bambini uno è / uzzh abbastanza grande↑ / *perché poi* i piccoli ti fanno proprio lavorare! / *quando* sono così piccoli tre quattro anni corrono / DAPPertutto (RISATE) non si stancano mai!

115 E: sì / quello sì §

116 P: § *ma* / *però*→

4. Osservazioni conclusive

La scelta di delimitare il campo di osservazione ad una sola categoria di oggetti sembra aver funzionato perché non solo gli studenti hanno svolto il compito senza problemi, ma i dati che hanno raccolto sono del tutto coerenti con quanto la linguistica acquisizionale ci dice riguardo alla progressiva complessificazione testuale dell'interlingua: la presenza dei connettivi dai primi livelli di acquisizione nei casi di parlanti di lingue affini (Bini e Pernas 2008), l'uso "abusivo" di certi connettivi da parte di apprendenti che non hanno ancora a disposizione un elenco ricco e variegato di questi elementi e attribuiscono loro funzioni discorsive che non si trovano nella L1 (Guil 2015, Borreguero et al. 2017), il progressivo arricchimento degli elementi lessicali e la specializzazione funzionale negli apprendenti di livello avanzato (Borreguero 2017). In questo senso, i connettivi hanno fatto da *entry point* nella realtà interlinguistica, offrendo un buon punto di osservazione relativamente alle dinamiche testuali sia locali (intra e interturno, intra e interfrasali) che globali, relative alla gestione dell'interazione e allo spazio conversazionale che, anche se vincolato dall'asimmetria del task, il non nativo riesce man mano a conquistare.

Come si è avuto già modo di evidenziare, pur nella episodicità dell'esperienza, i numeri e le progressioni delle tre rilevazioni sono in sé molto significative. Basta mettere a confronto il grafico riassuntivo delle occorrenze rilevate per la prima con quello relativo alla terza conversazione per vedere come, in modo inequivocabile, lo sviluppo dell'interlingua si manifesti, contemporaneamente, nell'aumento dei connettivi prodotti, nella loro distribuzione lungo tutte le categorie disponibili e nell'avvicinamento tra nativo e non nativo nella gestione del potere comunicativo.

La coerenza profonda dei risultati dell'esercitazione con quanto ci dice la teoria sull'acquisizione ha però un valore che va oltre la validazione dei dati stessi. Questo valore è didattico e si riferisce alla possibilità non solo di fare realmente un percorso di tipo induttivo e dunque di scoperta, ma soprattutto alla possibilità di considerare la classe (in particolare una di laurea magistrale universitaria) come una comunità di ricercatori, in cui l'insegnante è, semplicemente, qualcuno più esperto. A questo proposito si è già sottolineata l'opportunità di fare riferimento a paradigmi andragogici più che pedagogici, trattandosi di studenti adulti e dunque con caratteristiche peculiari e diverse da quelle di altri tipi di studenti.

L'analisi della conversazione è un metodo che si presta particolarmente a questo tipo di ricerca-azione didattica, perché consente di esplorare, con un addestramento limitato, oggetti e fenomeni che sono sì complessi, ma che hanno la complessità di una *Lebensform wittgensteiniana*, costantemente prodotta e dunque vissuta nella nostra vita quotidiana. A maggior ragione, in quanto abili conversatori in L1 e L2, siamo tutti abilitati all'analisi ed a renderci conto, attraverso di essa, di quanto siano riduttive e banalizzanti, ancorché necessarie, definizioni di oggetti testuali date in astratto, al di fuori del testo in cui vivono. Nel testo, e nella conversazione spontanea soprattutto, emerge la polivalenza degli oggetti indagati – in questo caso i connettivi – e, in prospettiva acquisizionale, emerge con forza il processo di adattamento alle risorse disponibili ed il principio di economia per cui vengono, a seconda degli scopi, usate in modo ottimale.

Tutto questo potenziale fa dunque ritenere non solo utile ma necessario, soprattutto nell'ottica del necessario rinnovamento della didattica, continuare sulla strada tracciata da Zorzi (1996) – una strada indicata con chiarezza ma, per quanto è dato di vedere, ancora poco esplorata.

BIBLIOGRAFIA**A. Corpora di italiano parlato L2**

- Andorno, C. (a. c. di) (2007), *Banca dati di italiano L2. Progetto Pavia*, Pavia, Università di Pavia [CD].
- Borreguero, M. et al. (2006), *Corpus A.Ma.Dis.* <http://www.marcadores-discursivos.es>.
- Palermo, M. (2005), *Archivio digitale di italiano L2* [DVD] in Palermo (2009).
- Savy, R., Alfano, I., Crocco, C., Capitanio, S. (2012), *Corpus Dialoghi in Italiano Lingua Straniera (DILS)*. www.parlaritaliano.it
- Spina, S. et al. (2006), *Corpus parlato di italiano L2*, <http://elearning.unistrapg.it/osservatorio/Corpora.html>
- Vedovelli, M. *Corpus Lessico dell'Italiano Parlato di Stranieri (LIPS)* www.parlaritaliano.it

B. Studi corpus-based

- Albelda Marco, M. (2014), *Productivity of discursive spoken corpora in foreign language teaching*, in A. Chenoll, B. Sieberg, M. Franco e V. Lindemann (a. c. di), *Falar – Speaking. A Competência Oral no Ensino de uma Língua Estrangeira. Teaching Oral Communication Skills in Foreign Languages*, Lisboa, Edição: Centro de Estudos de Comunicação e Cultura, 192-226.
- Andorno, C. (2007), *Strutturare gli enunciati e gestire l'interazione in italiano L2. L'uso dei connettivi anche, invece, ma, però*, in A. M. De Cesare e A. Ferrari (a. c. di.), *Lessico, grammatica, testualità*. Acta Romanica Basiliensia 18, pp. 223-243.
- Andorno, C. (2008), *Connettivi in italiano L2 fra struttura dell'enunciato e struttura dell'interazione*, in G. Bernini, L. Spreafico e A. Valentini (a. c. di.), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Perugia, Guerra, pp. 481-510.
- Andorno, C., Rastelli, S. (a. c. di) (2009), *Corpus di italiano L2: tecnologie, metodi, spunti teorici*, Perugia, Guerra.
- Atzori, L., Chiapedi, N., Spina, S. (2009), *Corpora di italiano L2: difficoltà di annotazione e trascrizione allargata*, in C. Andorno e S. Rastelli (a. c. di), *Corpus di italiano L2: tecnologie, metodi, spunti teorici*, Perugia, Guerra, pp. 93-110.
- Bardel, C. (2003), *I segnali discorsivi nell'acquisizione dell'italiano L2*, in C. Crocco, R. Savy e F. Cutugno (a. c. di.), *API: Archivio del Parlato Italiano*, Napoli, CIRASS [DVD].
- Bardel, C. (2004), *La pragmatica in italiano L2: l'uso dei segnali discorsivi*, in F. Albano Leoni, F. Cutugno, M. Pettorino e R. Savy (a. c. di.), *Il parlato italiano. Atti del convegno nazionale*, Napoli 13-15 febbraio 2003, Napoli, D'Auria [CD-Rom].
- Barbera, M., Corino, E., Onesti, C. (a. c. di), *Corpus e linguistica in rete*, Perugia, Guerra.
- Bini, M., Pernas, A. (2008), *Marcadores discursivos en los primeros estadios de adquisición del italiano L2*, in R. Monroy, A. Sánchez (a. c. di), *25 años de Lingüística Aplicada en España: hitos y retos. Actas del VI Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA)*, Murcia, Edit.um, pp. 25-32 [CD-Rom].
- Borreguero Zuloaga, M. (2011), *Focalizzatori a confronto: anche vs también*, in *Studi italiani di linguistica teorica ed applicata*, XL:3, 441-468.
- Borreguero Zuloaga, M. (2015), *La periferia sinistra nell'interlingua degli apprendenti ispanofoni di italiano L2: i temi sospesi*, in M. Chini (a. c. di.), *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici*, Milano, FrancoAngeli, 141-165.
- Borreguero Zuloaga, M. (2017), *Topic-shift discourse markers in L2 Italian: paths of acquisition by Spanish speakers*, in *Language, in Interaction, Acquisition* 8:2, pp. 173-203.
- Borreguero Zuloaga, M., Pernas Izquierdo, P., Gillani, E. (2017), *Metadisdiscursive function and discourse markers in L2 Italian* in A. P. Loureiro, C. Carapinha, C. Plag (a. c. di.), *Marcadores Discursivos (E)m Tradução*, Coimbra, Coimbra University Press, pp. 15-58.
- Cacchione A. (2014), *L'analisi della conversazione nativo-non nativo per la valutazione e l'apprendimento in linguistica acquisizionale e glottodidattica: osservazioni e spunti da tre casi di studio tra Spagna e Italia*, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XLIII: 3, pp. 35-79.
- Chini, M. (2015), *Che cos'è la linguistica acquisizionale?*, Roma, Carocci.

- Chini, M. (i.c.s.), *Trent'anni di studio sull'italiano L2: qualche bilancio e qualche prospettiva*, in M. Borreguero Zuloaga (a c. di), *Nuovi apprendenti, nuove riflessioni teoriche e uno sguardo storico: l'italiano come lingua d'apprendimento*, Bern, Peter Lang.
- Corino, E., Marellò, C. (2009), *VALICO. Studi di linguistica e didattica*, Perugia, Guerra.
- Corino, E., Marellò, C. (2017), *Italiano di Stranieri, Corpora VALICO e VINCA*, Perugia, Guerra.
- Cresti, E., Panunzi, A. (2013), *Introduzione ai corpora dell'italiano*, Bologna, Il Mulino.
- Danbolt Drange, E. (2009), *Un corpus oral en línea como recurso didáctico*, in *II Congreso nacional Multiculturalidad y norma policéntrica: Aplicaciones en el aula de ELE, 26-27/09-2008*, Biblioteca virtual redELE.
- Diadori, P. (2009), *Il docente/intervistatore come elicitatore di parlato in italiano L2: le domande multiple nelle interviste orali*, in M. Palermo (a c. di), *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: sondaggi su ADIL2*, Perugia, Guerra.
- Gillani, E., Pernas, P. (2013), *Input orale e competenza dialogica: la scelta dei manuali di italiano L2*, in *Studi Italiani di Linguistica teorica ed applicata*, n. 1, pp. 61-99.
- Gillani, E., Pernas, P., (2014), *La trasmissione del parlato nei libri di testo di italiano LS*, in E. Garavelli e E. Suomela-Härmä (coord.), *Atti dell'XII Congresso SILFI Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Helsinki, 18-20 giugno 2012). Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua*, Firenze, Franco Cesati, vol.1, pp. 461-469,
- Guil, P. (2015), *Marcadores discursivos en la interlengua de aprendices de italiano L2*, in M. Borreguero Zuloaga e S. Gómez Jordana Ferary (a c. di), *Marqueurs du discours dans les langues romanes: une approche contrastive*, Limoges, Lambert-Lucas, pp. 373-385.
- Jafrancesco, E. (2015), *L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2*, in *Italiano LinguaDue* 1, 1-39.
- Manili, P. (2001), *Funzioni e uso dei segnali discorsivi nell'italiano L2*, in *Studi e saggi linguistici*, Supplemento a *L'Italia dialettale*, vol. LXII (n. s. XXXIX), 137-205.
- Palermo, M. (2005), *L'ADIL2*, in *Studi italiani di linguistica teorica ed applicata XXXIV*, pp. 357-373.
- Palermo, M. (2011), *L'ADIL2 (Archivio Digitale d'Italiano L2). Considerazioni sull'apprendimento dell'italiano in contesto guidato*, in *Atti del convegno internazionale L'italiano degli altri*, Firenze, 27-31 maggio 2010, Firenze, Accademia della Crusca, pp. 63-75.
- Palermo, M. (a c. di) (2009), *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: sondaggi su ADIL2*, Perugia, Guerra.
- Pernas, P., Gillani, E., Cacchione, A.M. (2011), *Costruire testi, strutturare conversazioni: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell'interazione verbale*, in *Italiano LinguaDue* vol.3, n.1,
- Nigoević, M., Sučić, P. (2011), *Competenza pragmatica in italiano L2: l'uso dei segnali discorsivi da parte di apprendenti croati*, in *Italiano LinguaDue*, vol. 3, n. 2, pp. 94-114.
- Rastelli, S. (2005), *ISA. Un corpus di italiano scritto di americani: problemi di annotazione, primi campionamenti e osservazione sulla didattica ad anglofoni*, in *Italiano come Lingua Straniera III* (8), pp. 77-111.

C. Altri studi

- Ferrari, A. (2010), *Connettivi* in R. Simone (a c. di), *Enciclopedia Treccani dell' Italiano*, [http://www.treccani.it/enciclopedia/connettivi_\(Enciclopedia_dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/connettivi_(Enciclopedia_dell'Italiano)/)
- Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual. Series in Educational Innovation*, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Voghera M. (2013), *Tipi di tipo nel parlato e nello scritto*, in I. Tempesta e M. Vedovelli (a c. di), *Di Linguistica e di Sociolinguistica. Studi offerti a Norbert Dittmar*, Roma, Bulzoni, pp. 185-195.
- Zorzi D. (1996), *Contributi dell'analisi della conversazione all'insegnamento dell'italiano L2*, in M. Maggini e M. Salvaderi (a cura di), *Atti del III Convegno ILSA*, Firenze, Comune di Firenze, pp. 11-39.