

IL REPERTORIO SEQUENZIALE DEI SEGNALI DISCORSIVI: INDICAZIONI PER LA DIDATTICA DI ITALIANO L2

Nevena Ceković, *Università di Belgrado*

1. Introduzione

Negli ultimi due decenni i segnali discorsivi (SD)¹ hanno suscitato un crescente interesse da parte dei ricercatori, desiderosi di esplorare il percorso acquisizionale di questi elementi discorsivi, che non solo sono molto frequenti nel parlato, ma anche multifunzionali dal punto di vista pragmatico ed eterogenei sotto il profilo grammaticale. Troviamo infatti congiunzioni, avverbi, verbi e interiezioni, parole singole o espressioni come *allora*, *cioè*, *diciamo*, *quindi*, *voglio dire*.

Un uso non appropriato dei SD emerge come uno dei principali fattori di deficit nella competenza pragmatico-discorsiva degli apprendenti di Italiano L2. Questo fenomeno si manifesta come un indicatore di scarsa fluidità e coesione nel discorso, nonché come un segnale di potenziale scortesie linguistica o di limitate capacità organizzative e gestionali, sia a livello monologico che dialogico.

I risultati finora ottenuti dalle ricerche su queste particelle funzionali indicano che, rispetto ai madrelingua, i parlanti italiano non nativi possiedono un inventario ridotto di forme, che si manifestano già ai primi livelli di competenza. In particolare, gli elementi lessicali emergono prima nelle loro funzioni non pragmatiche e solo successivamente in quelle pragmatico-discorsive. Con il progressivo miglioramento delle competenze, che coinvolgono l'espressione dei complessi legami logico-semantici e la gestione dell'interazione, queste forme diventano sempre più frequenti, lessicalmente più complesse e, insieme alle funzioni, più variegate (Ceković 2014; Jafrancesco 2015).

Secondo le ipotesi che suggeriscono l'esistenza di un ordine sequenziale nell'acquisizione dei SD (Lo Duca 2006), il loro utilizzo al Livello B2 risulta limitato a un numero ristretto di forme, mentre a partire dal Livello B2+ si osserva una maggiore varietà. Tuttavia, Carlsen (2010) contesta questa conclusione, proponendo una revisione dell'ipotesi, evidenziando che l'uso di un repertorio più ampio di forme di connettivi appare nella produzione scritta già a Livello B1/B2. Si presume inoltre che gli studenti ai livelli superiori padroneggino forme meno frequenti rispetto a quelle molto comuni utilizzate ai livelli inferiori. Carlsen (2010: 203) osserva infatti che gli studenti dei livelli più bassi tendono a fare un uso eccessivo di connettivi ad alta o media frequenza, equivalenti in norvegese a *perché* (*fordi*), ma (*men*), *oppure* (*eller*), *quindi* (*så*). Questi *lexical teddy bears* offrono sicurezza ai principianti durante le prove, ma un loro uso eccessivo può derivare dalla tendenza degli studenti a impiegare lo stesso connettivo per esprimere funzioni pragmatiche diverse. Si considera infine che, con l'aumentare della competenza, lo studente gestisca i marcatori discorsivi in modo più appropriato, ovvero ne acquisisca un maggiore controllo e li utilizzi in maniera più coerente, riducendo gli errori nel loro impiego (Carlsen 2010).

Studi recenti mostrano inoltre che l'insegnamento esplicito di SD risulta più efficace rispetto a quello implicito o all'assenza di istruzioni (Jones, Carter 2014). Con istruzioni mirate ed esplicite, che possono avere anche effetti a lungo termine, è possibile intervenire in aula per ampliare il

¹ Ma anche «marcatori discorsivi» (*discourse markers*), utilizzando la denominazione adottata da Schiffrin (1987).

repertorio di forme e funzioni dei SD nell'*output* orale degli apprendenti (Ceković 2016). Tuttavia, alcune classi di SD vengono acquisite con difficoltà e tardi, come evidenziato dagli studenti riguardo all'apprendimento di forme come *comunque*, *infatti* e *insomma* al Livello B2 (Ceković 2018a). Le difficoltà sono confermate anche dai docenti, che suggeriscono di introdurre i SD sin dalle fasi iniziali del processo didattico (Ceković 2018a). Sebbene il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Council of Europe 2001/2002) abbia rappresentato una svolta nell'inserimento esplicito dei SD nei libri di testo di Italiano L2, questi risultano tutti focalizzati ai livelli intermedio-avanzati di competenza linguistico-comunicativa (Ceković 2016).

Resta quindi ancora da definire con maggiore chiarezza come integrare in modo sistematico i SD nella didattica considerando l'ordine sequenziale di acquisizione, la misura, nonché la connessione tra le loro molteplici forme e funzioni interazionali, metatestuali e cognitive (Bazzanella 2011) nei vari livelli di competenza degli apprendenti. L'obiettivo di questo contributo² è offrire una risposta a tali incertezze proponendo, senza pretese di esaustività, un repertorio dettagliato di forme in cui i diversi elementi discorsivi vengono correlati ai vari stadi acquisizionali (A1-C2).

2. Il *Quadro di riferimento europeo per le lingue*

Alla luce di quanto esposto, abbiamo innanzitutto esaminato la presenza dei SD nel QCER, una risorsa utile per gli operatori didattici, ma che lascia spazio a non poche e diverse interpretazioni. Spetta infatti a insegnanti, ricercatori o autori di materiali didattici stabilire, in base alle esigenze della classe, quali elementi lessicali, morfosintattici o pragmatici gli studenti debbano apprendere e utilizzare nella L2. Sebbene il QCER offra un aiuto prezioso, sarebbe auspicabile che nella pratica non vi fosse spazio per interpretazioni arbitrarie o incertezze riguardo alle implicazioni pedagogiche. È fondamentale chiarire quali contenuti insegnare, come selezionarli e integrarli in un'unità didattica, nonché stabilire i momenti più opportuni per la loro presentazione, e a quale livello di competenza. Tali riflessioni diventano ancora più importanti se si considera la difficoltà nel definire, anche all'interno di un documento di riferimento come il QCER, la competenza pragmatica, che è rimasta in secondo piano rispetto ad altre competenze linguistiche come quella sintattica, semantica o fonologica. Inoltre, la categoria dei SD, pur essendo fondamentale, è definita con una terminologia («elementi di coesione», «espressioni coesive», «meccanismi coesivi»; «*cohesive devices*», «*linking words*»; Council of Europe 2001/2002: 154) che necessita di ulteriori precisazioni e aggiornamenti, per esempio, anche tramite l'uso del termine «segnali discorsivi» o «marcatori discorsivi» («*discourse markers*»).

Gli esempi di SD nel QCER sono inclusi nell'ambito della cosiddetta «competenza discorsiva», in particolare nella scala relativa a «coerenza e coesione» (Council of Europe 2001/2002: 154). In essa si specifica che, a partire dai Livelli A1 e A2, l'apprendente utilizza i connettivi di base più frequenti (*e*, *allora*, *ma*, *perché*). Al Livello B2, l'allievo è in grado di utilizzare un numero limitato di elementi di coesione, mentre al Livello C1 acquisisce la capacità di utilizzarli in modo controllato per produrre un discorso chiaro, preciso e ben strutturato. Infine, al Livello C2, è in grado di padroneggiare in modo completo e appropriato un ampio repertorio di connettivi e di meccanismi coesivi.

² Si segnala che il presente contributo deriva dalla tesi di dottorato di chi scrive (Ceković 2016) e si inserisce all'interno di una ricerca più ampia sui SD (cfr. Ceković 2014, 2018a, 2018b). Il lavoro è stato presentato al Convegno internazionale «Lingua, letteratura, storia e cultura italiana. Incontri nello spazio reale, virtuale e immaginario», presso la Facoltà di Filosofia dell'Università di Novi Sad, 30-31 maggio 2025.

I SD possono essere collegati anche ad altri aspetti della competenza discorsiva, per esempio, allo «sviluppo tematico», così come al «prendere la parola (alternarsi nei turni)» (Council of Europe 2001/2002: 153). In questo contesto, si osserva che già al Livello A2 l'allievo è in grado di iniziare, proseguire e concludere un'interazione faccia a faccia, nonché di attirare l'attenzione dell'interlocutore (Council of Europe 2001/2002).

3. I sillabi di Italiano L2

In assenza di indicazioni più dettagliate sul tema da parte del QCER, abbiamo consultato anche i sillabi di Italiano L2. In Barni *et al.* 1995 non emergono riferimenti espliciti ai SD. Tuttavia, in un vocabolario di base costituito da poco più di 2000 parole si osservano sporadici casi in cui alcune forme vengono classificate all'interno di domini riguardanti la competenza lessicale (p. es. *allora* nel dominio lessicale legato allo scorrere del tempo). Le forme lessicali che possono fungere da marcatori discorsivi vengono per lo più raggruppate nel lessico «che non può essere classificato in precedenti [*cioè altre*] categorie» (Barni *et al.* 1995: 157), per cui proprio tra queste parole “non classificate” troviamo *cioè, dunque, insomma* ecc. In modo analogo, per quanto riguarda la competenza morfosintattica, vengono identificate le categorie morfosintattiche da cui possono derivare i SD, classificate in base ai livelli di competenza: iniziale (congiunzioni *e, ma*), basico (congiunzione *cioè*), intermedio (avverbi *allora, ecco*) e avanzato (connettivi, interiezioni, mezzi di coesione).

Nemmeno Patota e Pizzoli (2004) fanno esplicito riferimento ai SD, tranne che in una nota in cui si dice che nei test per la verifica di comprensione orale ai Livelli A1-B1 sono stati eliminati quegli elementi, inclusi i SD, che potrebbero ostacolare una piena comprensione. Tuttavia, tra le interiezioni che lo studente deve essere in grado di utilizzare al Livello A1 vengono menzionate alcune forme come *scusa, scusi, scusate*, tra gli avverbi al Livello B2 troviamo *sì, certo, certamente* e al C2 *comunque*.

Soltanto Lo Duca (2006: 158-161) include esplicitamente nel *Sillabo* i SD, in quanto riconosciuti per la loro altissima frequenza in tutte le forme del parlato: si va oltre l'interpretazione fornita dal QCER, specificando il repertorio dei SD in termini degli obiettivi didattici per ciascuno dei singoli livelli (cfr. Tabella 1). I SD, considerati una sottoclasse di connettivi testuali, con un ruolo utile nel discorso orale, vengono citati tra le forme e le strutture testuali. Si stabiliscono in questo modo dei criteri per il loro graduale e progressivo inserimento nel processo didattico, distinguendo il lavoro di Lo Duca (2006) da altri sillabi³.

Livello	Forme dei segnali discorsivi
C2	<i>ciò</i> (veneto), <i>nè</i> (lombardo)...
C1	<i>appunto, diciamo, praticamente, vero?, voglio dire...</i>
B2	<i>ecco, no?, niente, capirai!...</i>
B1	<i>sai/sa/sapete, vedi/veda/vedete/vediamo (un po'), senti (un po')/senta/sentite, guarda/guardi/guardate, aspetta (un po')/aspetti, dimmi/dica, bene, magari, figurati...</i>
A2	<i>ma!, dai!, ma dai!, boh!, non so, capisco, capisci?, certo...</i>
A1	<i>grazie, prego, okay, pronto!, d'accordo, scusa/scusi, permesso?, capito?...</i>

Tabella 1. I SD nei livelli di competenza del QCER nel Sillabo Lo Duca (2006).

³ Cfr., per esempio, Barni *et al.* 1995; Barki *et al.* 2003; Patota, Pizzoli 2004; Benucci 2007; Cardillo, Vecchio 2015.

4. Necessità di revisione

Riguardo all'apprendimento dei SD, riteniamo che sia necessario un ulteriore approfondimento degli obiettivi didattici, introducendo in particolare la distinzione tra l'utilizzo dei SD nelle abilità linguistiche ricettive e/o produttive. Questo aspetto della competenza rimane infatti irrisolto nell'opera di Lo Duca (2006), che lascia alla discrezione dell'insegnante la decisione su come affrontare tale questione. In altri sillabi (p. es. Barni *et al.* 1995; Barki *et al.* 2003, elaborato, quest'ultimo, principalmente a fini certificatori), la materia è presentata invece a seconda di quanto ci possiamo aspettare dagli apprendenti: una conoscenza passiva o l'abilità (ri)produttiva. Sulla stessa linea sarebbe auspicabile trovare una risposta al seguente problema: quali SD lo studente dovrebbe essere in grado di padroneggiare in modo ricettivo (passivo) e quali invece in modo produttivo (attivo)?

Per quanto riguarda la revisione degli obiettivi, va riconosciuto il merito a Lo Duca (2006) di aver tentato di realizzare la sequenzialità (testata su un *corpus* di madrelingua, LIP⁴), un compito difficile che richiede una solida conoscenza teorica e pratica del processo di acquisizione dei SD. Nonostante Lo Duca (2006) preveda la possibilità di anticipare o posticipare gli obiettivi di un livello (immediatamente precedente o successivo), ci risulta che alcuni obiettivi siano troppo difficili, altri troppo facili, e che in certi casi le oscillazioni tra gli obiettivi superino i confini di un singolo livello. Non si fa comunque riferimento ai livelli estremi, vale a dire al Livello A1, che include i più comuni SD della comunicazione quotidiana, (quasi tutti) ben selezionati, e al Livello C2, che affronta marcatori regionali, più rari, ma che un apprendente dovrebbe padroneggiare, sia in modo ricettivo che produttivo. L'idea non è mettere in discussione la padronanza ricettiva dei SD, ma sollevare il problema della loro sequenzialità, soprattutto in relazione alle abilità linguistiche produttive.

Analizzando alcuni sillabi di Italiano L2 (Barni *et al.* 1995; Patota, Pizzoli 2004) siamo giunti alla conclusione che sia necessario “riordinare” il rapporto tra i SD e i rispettivi livelli di competenza, in cui si riscontrano evidenti discrepanze. Per esempio, il segnale discorsivo *certo* in Patota e Pizzoli 2004 compare al Livello B2, mentre in Lo Duca 2006 è presente già al Livello A2, dove anche noi riteniamo debba essere collocato. Alcune forme sono assenti in Lo Duca (2006), sebbene meritino di essere inserite, come *sì*, che Patota e Pizzoli (2004) collocano al Livello B2, e *comunque* che viene situato non prima del C2, mentre noi li anticiperemmo rispettivamente già al Livello A1 (*sì*) e al Livello C1 (*comunque*). In Lo Duca (2006) non compare nemmeno *cioè*, che Barni *et al.* (1995) collocano al livello basico, mentre noi lo posizioneremo al Livello B2. Fortunatamente, in altri casi non ci sono incertezze, come dimostrano esempi di *scusa/scusi*, che si trovano nei due Sillabi al Livello A1, o *ecco*, che si trova al Livello B2 in Lo Duca 2006 e al livello intermedio in Patota e Pizzoli 2004.

Pertanto, considerando i vari sillabi di Italiano L2 esaminati, soprattutto quello di Lo Duca (2006), riteniamo che nell'ambito della competenza produttiva si debba prendere in considerazione la possibilità di posticipare i seguenti SD ai livelli superiori: *permesso?* al Livello A2; *boh!* al Livello B1 o al B2; *figurati* al Livello B2 (o eventualmente al C1); *capirai* almeno al Livello C1 (e più probabilmente al C2). Similmente, si devono anticipare addirittura di due livelli i marcatori come *vero?* e *voglio dire* al Livello B1 (forse anche al Livello A2, nel caso di *vero?*); *niente* al Livello A2, proprio come riteniamo che vadano anticipati *no?* dal Livello B2 al Livello A1 e *bene* dal Livello B1 al Livello A2. È inoltre necessario ampliare il quadro, considerando l'alta frequenza di elementi discorsivi come *allora*, che dovrebbe essere introdotto già al Livello A2 (che, secondo il QCER, cfr. Council of Europe 2001/2002: 154, potrebbe

⁴ Il LIP (*Lessico di frequenza dell'italiano parlato*) (De Mauro *et al.* 1993) è un *corpus* costituito da circa 500.000 parole grafiche e 58 ore di registrazioni di varie tipologie di interazioni.

essere collocato anche al Livello A1, sebbene in Barni *et al.* 1995 è posizionato solo al livello intermedio), insieme a *così, anche, per esempio, poi*. Inoltre, *un po' e dunque* dovrebbero essere introdotti al Livello B1, mentre *insomma, proprio e quindi* andrebbero assegnati al Livello B2.

5. Verso un repertorio produttivo

Per rivedere ulteriormente i nostri obiettivi, in particolare nell'ambito delle abilità produttive, abbiamo fatto riferimento anche ai risultati di due nostre ricerche sui SD nell'interlingua parlata degli studenti serbofoni di italiano LS. Questi risultati si basano sul *corpus* ITALSERB⁵ e provengono da uno studio trasversale che ha coinvolto 20 apprendenti, osservati ai Livelli A2-C1, 5 per ciascun livello (Ceković 2014), e da uno studio longitudinale che ha incluso un gruppo di 10 studenti osservati ai Livelli B1 e B2 (Ceković 2016). L'analisi condotta nei due studi⁶ delle occorrenze dei SD nelle produzioni orali elicitate, della durata rispettivamente di 90 e 100 minuti, ha evidenziato specifiche forme che abbiamo incluso (in ordine alfabetico) nella nostra proposta di un repertorio produttivo, illustrato nella Tabella 2. Le forme dei SD sono state messe in relazione ai livelli di competenza degli apprendenti, frequentanti dal I al IV anno di studi, insieme ai rispettivi obiettivi didattici A2-C1 delle materie linguistiche offerte nell'ambito degli studi quadriennali di Italianistica presso la Facoltà di Filologia dell'Università di Belgrado.

Per offrire un quadro maggiormente preciso, la proposta di repertorio illustrata nella Tabella 2 incorpora sia forme nuove (evidenziate in grassetto), risultanti dalle ricerche sopra citate (Ceković 2014, 2016), sia le modifiche suggerite alla proposta di Lo Duca (2006) (cfr. Tabella 1) relative ai cambi di posizione nei livelli di competenza di alcune delle forme preesistenti (sottolineate). Bisogna notare che comunque si tratta di un inventario provvisorio, in quanto la posizione di determinati SD potrebbe variare di un livello e la presenza di alcune delle forme dovrebbe essere verificata da studi futuri, basati su più vasti risultati empirici.

Livello	Forme dei segnali discorsivi
C2	<u>capirai</u> , <i>ciò</i> (veneto), <i>nè</i> (lombardo)...
C1	<i>appunto, che sarebbe?, comunque, devo ammetterlo, in che senso?, infatti, magari, ovviamente, per dire, per dire la verità, praticamente, si può dire, tutto sommato...</i>
B2	<i>ad esempio, ah sì, boh!, certamente, cioè, cosa dire, così via, come spiegare, credo, ecco, figurati, insomma, nel senso, per lo più, proprio, qualcosa del genere, quindi, si dice così, simile, solo questo, veramente...</i>
B1	<i>alla fine, altre cose, aspetta (un po')/aspetti, come dire, (come) posso dire, davvero, diciamo, dimmi/dica, dunque, eccetera, è tutto, forse, guarda/guardi/guardate, neanche, niente di speciale, penso, per me, per niente, probabilmente, (qual)còs'altro, qualcosa così, sai/sa/sapete, senti (un po')/senta/sentite, specialmente, vedi/veda/vedete/vediamo (un po'), vero?, voglio dire, un po'/pochino...</i>
A2	<i>ah, allora, anche, bene/be'/beh, capisco, capisci?, certo, come(?), come si dice, così, ma(!), (ma) dai!, mh (mh), niente, non (lo) so, per esempio, permesso?, poi, queste cose, secondo me...</i>
A1	<i>capito(?), d'accordo, e, eeh, eh, ehm, grazie, no(?), oh, okay, prego, pronto!, scusa/scusi, sì...</i>

Tabella 2. *Proposta di un repertorio produttivo di SD nei livelli di competenza.*

⁵ Il *corpus* ITALSERB (ITALiano dei SERBofoni, Ceković 2016) è costituito da 25 ore di parlato e coinvolge oltre 170 studenti di Italiano LS dell'Università di Belgrado.

⁶ Per ulteriori approfondimenti sull'analisi dei risultati di una serie di altri studi glottodidattici, in cui si indaga la correlazione tra le forme e le funzioni dei SD rispetto ai livelli di competenza, cfr. Ceković 2018b.

6. Alcuni risultati

In relazione alle forme assegnate al Livello A1, che non era rappresentato nei nostri studi (Ceković 2014, 2016), ci siamo basati principalmente sui risultati di altre ricerche (Patota, Pizzoli 2004; Ceković 2018b; Giancalone Ramat 1993⁷). Nel gruppo trovano spazio anche pause piene *eeh* e *ehm*, registrate nel nostro studio trasversale al Livello A2 (Ceković 2014), in mancanza di quello precedente, ma non vediamo il motivo per non classificarle già al A1; *no(?)*, registrato nello stesso studio (Ceković 2014) al Livello B1, ma che, considerando anche altre fonti (Council of Europe 2001/2002: 38), può esservi incluso. Lo stesso vale per *eh* e *oh*, registrati “solo” a un livello più alto nello studio longitudinale (Ceković 2016), ma poiché la maggior parte degli altri autori li classifica al Livello A1 e poiché spesso è difficile distinguerli dalle pause piene e dalle congiunzioni, abbiamo agito nello stesso modo.

Per quanto riguarda i segnali correlati al Livello A2, abbiamo trovato conferma per il nostro trattamento di *allora* – anche se nello studio trasversale (Ceković 2014) appare solo al Livello B2, è stato identificato al Livello A2 da altri autori (p. es. Ceković 2018b), e di *anche* – registrato nello studio trasversale (Ceković 2014), la cui posizione non era chiara dopo l’analisi delle ricerche altrui, condotta in Ceković (2018b). Aggiungiamo anche *ah*, osservato nel nostro studio trasversale al Livello B1 (Ceković 2014), ma che classifichiamo nel Livello A2, tenendo conto dell’ampiezza dei *corpora* di altri autori. Inoltre, includiamo una serie di SD identificati in altri *corpora*, considerando che *be’/beh*, *certo*, *così* sono stati confermati anche nel nostro studio longitudinale al Livello B1 (Ceković 2016); *queste cose* addirittura al livello di un grado più alto, mentre *come si dice* è emerso nello studio trasversale (Ceković 2014) al B2 e *mhmh* nello stesso studio al B1; *non (lo) so* e *per esempio*, confermati dallo studio trasversale (Ceković 2014). Per quanto riguarda segnali come *capisco*, *capisci?*, *ma (dai)!* e *permesso?*, che non sono stati confermati nei nostri dati, suggeriamo di riesaminarne l’appartenenza al gruppo in future ricerche.

Tra le forme, al Livello B1 trovano il loro posto: *come dire*, *dunque*, *un po’*, confermate dallo studio trasversale (Ceković 2014), e, nel caso di *un po’*, anche da quello longitudinale (Ceković 2016), sebbene questo SD sia stato registrato in altri studi solo a partire dal livello avanzato, inclusa la variante *(come) posso dire*, registrata sia in altri *corpora* che nel nostro longitudinale (Ceković 2016); *sai*, identificato solo in altri *corpora*, e *sa*, nonostante sia stato rilevato nel nostro studio longitudinale al Livello B2 (Ceković 2016), lo aggiungiamo al gruppo insieme ad altre forme verbali simili. Lo stesso trattamento meritano una serie di SD, identificati in altri *corpora*, originati da forme verbali (perlopiù imperative), come *aspetta (un po’)/aspetti*, la cui appartenenza al Livello B1, in assenza di prove nei nostri studi, deve ancora essere confermata. Nello studio longitudinale (Ceković 2016) abbiamo identificato le forme rimanenti della lista, per esempio, *diciamo*, che abbiamo anticipato rispetto al C1, dove è stato registrato nello studio trasversale (Ceković 2014).

Nell’elenco delle forme al Livello B2, troviamo segnali come *boh* ed *ecco*, confermati anche dal nostro studio longitudinale (Ceković 2016), insieme ad altri marcatori discorsivi emersi nei nostri due studi. La forma *figurati!*, invece, non è stata riscontrata in alcun *corpus*, quindi la sua posizione dovrà essere verificata in ricerche future. Per quanto riguarda il Livello C1, elementi discorsivi come *comunque*, confermato anche dallo studio trasversale (Ceković 2014), e *infatti*, già a livello intermedio, ma che noi classifichiamo a un livello superiore, considerando anche le opinioni dei nostri studenti (Ceković 2018a), sono stati registrati da altri autori. Infine, riguardo

⁷ In Giancalone Ramat 1993 si sottolinea che nelle fasi iniziali si manifestano forme di negazione, saluti e ringraziamenti.

al Livello C2, poiché non erano presenti dati nei nostri studi abbiamo fatto riferimento ai risultati di altre ricerche, includendo forme come *capirai* e varianti regionali dei marcatori *ciò*, *né*.

7. Conclusioni

La proposta di un repertorio produttivo di SD, fondato sui risultati delle ricerche basate sul *corpus* di apprendenti ITALSERB e su Lo Duca (2006) per quel che attiene i nativi, va in ogni caso verificata. Servono, a tale scopo, *corpora* più vasti, costituiti principalmente da produzioni orali di non nativi o almeno da campioni sufficientemente rappresentativi di varie tipologie di apprendenti, preferibilmente con diverse L1. Per esempio, in questa fase delle nostre indagini non possiamo affermare con certezza che gli studenti di madrelingua serba possano padroneggiare il SD *d'accordo* già al Livello A1, a differenza di quelli francofoni o ispanofoni, le cui L1 presentano forme simili, consentendo un *transfer* pragmatico positivo già ai primi stadi di apprendimento. A quanto pare, la L1, anche nel caso dei SD, gioca un ruolo importante nell'acquisizione.

Basare le ipotesi su un *corpus* di parlanti nativi può essere utile per indirizzare il percorso interlinguistico verso la lingua *target*, ma tale base da sola non è sufficiente, poiché non riflette gli esiti reali in L2, che meritano di essere considerati autonomamente. Non siamo neppure certi che la nostra prospettiva sull'Italiano LS (e non L2) sia un fattore determinante, ma riteniamo che queste osservazioni debbano essere tenute in considerazione mentre ci si impegna a includere nelle analisi un ampio spettro di dati, per ottenere un quadro generale il più esaustivo possibile.

La nostra analisi di sillabi ha contribuito a delineare il quadro della situazione evidenziando la scarsa e poco focalizzata attenzione dedicata ai SD in ambito didattico. Il QCER, come osservato, ha dato un contributo, sebbene indiretto, influenzando non solo i manuali di lingua, ma anche i sillabi, tra i quali spiccano quello di Lo Duca (2006) e quello di Patota e Pizzoli (2004)⁸, entrambi realizzati dopo la pubblicazione del QCER.

Il repertorio qui proposto conferma la correttezza delle affermazioni introduttive, secondo cui l'apprendente ai livelli superiori padroneggia forme meno comuni di SD rispetto a quelle dei livelli inferiori. Ci uniamo a Carlsen (2010) nel contestare le ipotesi secondo cui la varietà di forme è presente nell'uso dei SD solo a partire dal Livello B2+, poiché scopriamo che, rispetto ai livelli inferiori, l'uso di una gamma più ampia di forme è presente nella produzione orale già ai Livelli B1/B2.

Riteniamo sia necessario stabilire criteri chiari per determinare a quali forme dare priorità, nel loro inserimento all'interno del repertorio di indici linguistici di un determinato livello. La selezione e la sequenza delle diverse forme sono complicate dalla polifunzionalità dei SD, che rappresenta un loro tratto distintivo, e dalla possibilità di interpretazioni multiple delle funzioni associate a singole forme (cfr. Lo Duca 2006: 157). Questo aspetto, a livello sintagmatico e paradigmatico, può risultare difficile da gestire.

Siamo tuttavia consapevoli che non è possibile fornire un repertorio completo di SD in Italiano L2, così come è impossibile determinare un loro elenco definitivo in qualsiasi lingua, poiché non è sempre certo che un determinato elemento linguistico assuma la funzione di marcatore discorsivo in un contesto specifico. Inoltre, molti degli elementi linguistici, anche a livello idiosincratico, possono fungere da SD e svolgere varie funzioni discorsive. Ciò che possiamo fare è cercare di individuare un repertorio orientativo e definirlo nel modo più preciso

⁸ Nel sillabo di Patota e Pizzoli (2004) ci sono solo dei cenni ai SD.

possibile. Questa è un'idea che è emersa sin dalle prime ricerche sul tema, ma che deve ancora essere realizzata come un obiettivo importante, una preziosa linea guida per una didattica del parlato responsabile e sistematizzata.

Riferimenti bibliografici

- Barki, P., Gorelli, S., Sergiacomo, M. P., Machetti, S., Strambi, B. 2003. *Valutare e certificare l'italiano di stranieri*. Perugia. Guerra.
- Barni, M., Balboni, P., Benucci, A., Biotti, F., Ciano, S., Cini, L., Diadori, P., La Scala, M. P., Maggini, M., Peccianti, M. C., Semplici, S., Troncarelli, D., Vignozzi, L. 1995. *Curricolo di italiano per stranieri*. Roma. Bonacci.
- Bazzanella, C. 2011. *I segnali discorsivi*. In R. Simone, G. Berruto, P. D'Achille (a cura di) 2011. *Enciclopedia dell'italiano*. Vol. 2. Roma. Istituto G. Treccani: 1303-1305.
- Benucci, A. (a cura di) 2007. *Sillabo di italiano per stranieri*. Perugia. Guerra.
- Cardillo, G., Vecchio, P. 2015. *Nuovo sillabo della Certificazione PLIDA. Livelli A1-C2*. Roma. Società D. Alighieri.
- Carlsen, C. 2010. *Discourse connectives across CEFR-levels: A corpus based study*. In I. Barnting, M. Martin, I. Vedder (eds.) 2010. *Communicative proficiency and linguistic development*. «EUROSLA Yearbook»: 191-209.
- Ceković, N. 2014. *I segnali discorsivi nell'interlingua degli studenti universitari di italiano L2*. «Italica Belgradensia», 2: 93-110.
- 2016. *Diskursni markeri u govornoj produkciji na italijanskom kao drugom jeziku* (Tesi di dottorato non pubblicata). Beograd. Filološki fakultet.
- 2018a. *Segnali discorsivi in classe di italiano LS: uno sguardo dalla parte del docente e dell'apprendente*. «Italiano a stranieri», 25: 16-20.
- 2018b. *Relations between the Forms and Functions of Discourse Markers and Levels of Competence in L2 Italian: State of the Art*. In S. Gudurić, B. Radić-Bojanić (a cura di) 2018. *JEZICI I KULTURE U VREMENU I PROSTORU VII/1*. Novi Sad. Filozofski fakultet: 523-531.
- Council of Europe 2001/2002. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Co-Operation. Modern Language Division. Strasbourg. Cambridge. Cambridge University Press (trad. it. a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle. *Quadro comune di riferimento europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano-Firenze. RCS Scuola-La Nuova Italia).
- De Mauro, T., Mancini, F., Vedovelli, M., Voghera, M. 1993. *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Milano. ETAS.
- Giancalone Ramat, A. 1993. *Italiano di stranieri*. In A. Sobrero (a cura di) 1993. *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Roma. Laterza: 341-410.
- Jafrancesco, E. 2015. *L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2*. «Italiano Lingua-Due», 1: 1-39.
- Jones, C., Carter, R. 2014. *Teaching spoken discourse markers explicitly: A comparison of III and PPP*. «International Journal of English Studies», 14: 37-54.
- Lo Duca, M. G. 2006. *Sillabo di italiano L2*. Roma. Carocci.
- Patota, G., Pizzoli, L. (a cura di) 2004. *La certificazione PLIDA*. Roma. Società Dante Alighieri.
- Schiffrin, D. 1987. *Discourse Markers*. Cambridge. Cambridge University Press.