

Strutturare gli enunciati e gestire l'interazione in italiano L2. L'uso dei connettivi *anche, invece, ma, però*

CECILIA MARIA ANDORNO

Università degli Studi di Pavia

1. Linguistica testuale e analisi di varietà di apprendimento¹

1.1. Varietà di apprendimento

1.1.1. Le varietà di apprendimento di seconde lingue, ovvero le produzioni linguistiche di un parlante una lingua straniera non pienamente padroneggiata², possono sembrare un oggetto di studio eccentrico, poco appropriato e poco attraente per chi si occupa di testualità, uno studio i cui risultati possono essere utili al più per esaminare, con vari scopi applicativi, le "patologie" e "carenze" di testi ridotti e in vario grado inaccettabili per un parlante nativo. Una simile perplessità accompagna in effetti molte aree degli studi linguistici e non riguarda specificamente la linguistica testuale: la sensazione che le produzioni di chi possiede una varietà non pienamente sviluppata di una lingua possano illuminare sulle aree di "difficoltà" di una lingua, sulle più frequenti fonti di errore, ma che poco possano dire (o nulla) su come quella lingua funziona.

¹ Nel congedare questo intervento, desidero profondamente ringraziare Angela Ferrari e Anna-Maria De Cesare per l'occasione che mi hanno offerto di partecipare all'incontro basilese, prezioso per me di stimoli e di opportunità di confronto, che mi ha consentito di conciliare le due anime del mio interesse per gli studi linguistici e mi ha confermato il naturale e fruttifero legame che gli studi sull'acquisizione possono intrattenere con la linguistica testuale.

² Intendiamo con "varietà di apprendimento di seconde lingue" le produzioni linguistiche di parlanti apprendenti non nativi, cioè che stanno imparando una lingua non come lingua materna. Con "seconda lingua" intendiamo quindi qualsiasi lingua appresa dopo che si è stabilizzata la lingua materna, o prima lingua (cfr. BETTONI 2001). D'ora in poi, useremo l'espressione "varietà di apprendimento" per intendere le varietà di apprendimento di seconde lingue. Ovviamente, anche le varietà di apprendimento della lingua materna rientrano fra le varietà di apprendimento, ma non ce ne occuperemo in questa sede. La nozione di varietà è mutuata dalla sociolinguistica: la lingua usata da chi quella lingua sta apprendendo è vista come una varietà della lingua stessa, con caratteristiche strutturali precipue (cfr. BERRUTO 1995: 183-189).

Le perplessità sono legittime fino a che si adotta sulle varietà di apprendimento uno sguardo "orientato sul nativo", ovvero uno sguardo alle produzioni degli apprendenti per confronto con le produzioni native; e, al limite, uno sguardo "operativo", volto cioè a individuare possibili interventi efficaci per eliminare le differenze esistenti fra varietà di apprendimento e varietà native. Da questa prospettiva, risulta difficile trovare nello studio delle varietà di apprendimento un interesse altro che applicativo. Tuttavia, uno dei presupposti fondamentali degli studi di linguistica acquisizionale, che ne fondano l'interesse scientifico e teorico, è un presupposto di sistematicità inerente a queste varietà, sistematicità che esse condividono con altri sistemi cosiddetti "ridotti" come le lingue *pidgin* o i creoli³. Come scrive Wolfgang Klein (KLEIN 1986: 29):

a) Any language variety, no matter how rudimentary, has, apart from some variable components, a certain intrinsic sistematicity.

b) The process of language acquisition can be constructed as a series of transitions from one variety to the next, and these transitions again reveal an inherent sistematicity.

1.1.2. La supposta esistenza di sistematicità nelle varietà di apprendimento non è postulata a priori, ma è un risultato scaturito dall'accumularsi di prove empiriche derivate dall'osservazione di dati di apprendimento, le quali hanno ampiamente mostrato come, tanto nel comportamento linguistico del singolo apprendente, quanto in quello di gruppi omogenei di apprendenti, quanto nel loro percorso evolutivo siano individuabili tratti ricorrenti che rimandano all'esistenza di strategie di elaborazione, simili nella natura, anche se non necessariamente identiche nelle procedure e nei risultati, a quelle tipiche di chi sta imparando una prima lingua o sta usando una lingua *tout court*⁴.

In un primo tempo, la sistematicità è stata letta soprattutto come devianza sistematica dalle produzioni dei nativi: errori ricorrenti, progressioni di errore⁵. Successivamente, e particolarmente in alcuni indirizzi di studio, la sistematicità è stata letta in senso più ampio come segnale dell'esistenza di vere e proprie "grammatiche"; in prospettiva sociolinguistica, le varietà di apprendimento di una lingua sarebbero varietà di lingua dotate di tratti propri di sistematicità, cui pertiene in più la specificità della rapida evoluzione da uno stato all'altro. La grammatica delle varietà di apprendimento si configura allora più esattamente come una successione di

³ I *pidgin*, varietà ridotte di lingue che costituiscono mezzo di comunicazione fra comunità esolingui – tipicamente in contesti di colonizzazione o di forte immigrazione con scarsa integrazione –, sono infatti considerati varietà di apprendimento stabilizzate in varietà sociali. Di questo tipo, e con un'origine di varietà di apprendimento chiaramente ricostruibile, è il *Gastarbeiter Pidgin Deutsch* studiato in KLEIN/DITTMAR 1979.

⁴ La bibliografia sui presupposti e sui risultati degli studi di acquisizione è, come si può immaginare, assai vasta. Si rimanda qui solo ad alcuni studi introduttivi: KLEIN 1986, ELLIS 1997, LARSEN-FREEMAN/LONG 1991.

⁵ Esempiare a questo titolo il lavoro di CORDER 1967.

grammatiche transitorie progressivamente sempre più simili alle varietà native.

1.2. Ricostruire una varietà di apprendimento

1.2.1. Uno studio che intenda adottare in modo radicale (o “serio” nei termini di BERNINI 2006) la prospettiva della linguistica acquisizionale, ovvero consideri le produzioni degli apprendenti come vere e proprie varietà di lingua, richiede che queste siano osservate senza essere ricondotte a priori a ipotetiche corrispondenti produzioni in varietà native, sovrapponendovi le corrispondenti categorie di analisi. Uno studio di questo tipo richiede cioè un attento evitamento di quello che KLEIN/PERDUE 1993 chiamano il rischio di *closeness fallacy* (KLEIN/PERDUE 1993: 12). Per citare l'esempio che essi riportano, nel descrivere il seguente enunciato di una varietà iniziale di apprendimento di tedesco:

- (1) Sie habe brief + brief für gefängnis

sapendo che esso significa grossomodo “lui ha ricevuto una lettera dalla prigionerie”, saremmo tentati di stabilire che il pronome *sie*, non appropriatamente selezionato per genere, costituisca il soggetto della frase. Tuttavia, l'unico criterio di identificazione nel costituente *sie* della categoria di soggetto è il fatto che questo sarebbe il soggetto in un corrispondente enunciato della varietà nativa. Ricadrebbe appunto nella fallacia di cui sopra l'uso della categoria di ‘soggetto’ in una varietà di lingua che, almeno a questo stadio, non manifesta di sfruttare in modo sistematico per nessun costituente nominale alcuna delle tipiche proprietà che nella varietà nativa identificano il soggetto, né alcuna altra proprietà che contraddistingua in modo specifico negli enunciati un costituente nominale rispetto agli altri. L'errore di metodo risiede, nella prospettiva “ricostruttiva” di KLEIN/PERDUE 1993, nell'assumere che le stesse categorie attive nelle varietà pienamente sviluppate di lingua agiscano per ciò stesso anche nelle varietà di apprendimento (KLEIN/PERDUE 1993: 29):

Thus the function of any one word or construction within the given variety cannot be derived solely from the function of the corresponding word or construction in the target language.

Per evitare un simile rischio occorre adottare una prospettiva “learner oriented” (KLEIN 1986, PERDUE 1993, ma già CORDER 1967), che passa attraverso una ricostruzione dell'intento comunicativo dell'apprendente:

Analysis then starts by putting oneself ‘in the learner’s shoes’, and trying to understand what his communicative intent was, or what he understood, in a given context at a given time. It is in this sense that the approach was said to be a *reconstruction* of selected aspects of the learner activities of production and comprehension. (PERDUE 1993: 9)

Grazie a un'analisi ricostruttiva di questo tipo possiamo ad esempio osservare nel seguente enunciato, pronunciato in italiano L2 da un apprendente eritreo di

madrelingua tigrina⁶:

- (2) \MK\ si - eh ++ la + *geography - geography* eh ++ venti anni quindici_anni
fa - la *geo/ la geographic map* - eh + Kasala Eritrea + adesso - la +
geography - adesso Kasala non Sudan + non Eritrea [MK.01]

una regolarità di strutturazione enunciativa che non riconosceremmo se guardassimo ad esso con le categorie sintattiche adottate per l'italiano nativo pienamente sviluppato. Dal punto di vista dell'organizzazione comunicativa, l'enunciato risulta costituito da due unità con struttura informativa simmetrica⁷:

TOPIC TIME (TEMPO DI VALIDITÀ DELL'ASERZIONE)	TOPIC	FOCUS	
venti anni quindici anni fa adesso	la geographic map la geography	Kasala Kasala	Eritrea non Sudan non Eritrea

Proprio questa regolarità ed estrema esplicitzza di strutturazione consentono di comprendere il significato dell'enunciato anche in assenza di una struttura morfologica sviluppata⁸ (grossomodo, a proposito della situazione di guerra nell'area di provenienza dal parlante – intervistato negli anni '80: "Per quanto riguarda la collocazione geografica, quindici-venti anni fa Kasala apparteneva all'Eritrea, oggi invece è in un'area contesa fra Sudan ed Eritrea"). D'altro canto, proprio attraverso la ricostruzione del significato dell'enunciato, è possibile osservare in esso una regolarità strutturale legata a categorie di tipo funzionale – come quelle di *topic* e *focus* – che ne sorreggono l'impianto sintattico.

Il metodo di chi si occupa di ricostruire una "grammatica di varietà di apprendimento" assume dunque come punto di partenza, non diversamente da quello di chiunque si accinga ad una descrizione di qualunque sistema linguistico, l'osservazione di dati di *parole* dai quali indurre regolarità che possano essere descritte come fatti di *langue*, o di una varietà di *langue*, sia pure una varietà in costante evoluzione e perciò molto più "effimera" delle varietà sociali relativamente stabili di cui la (socio)linguistica normalmente si occupa.

⁶ L'esempio proviene, come tutti i materiali di questo studio, dal corpus del progetto di Pavia, per il quale cfr. par. 2. Le convenzioni di trascrizione sono riportate in appendice.

⁷ Mi attengo per le etichette di *topic*, *topic time* e *focus* al quadro proposto dal progetto di Pavia, conforme, con qualche differenza, a quello proposto dal progetto ESF (cfr. PERDUE 1993). Nei termini di CRESTI 2000 e FERRARI 2004 le prime tre unità informative sarebbero di tipo TEMA, mentre l'ultima è di tipo REMA.

⁸ La possibilità di ricostruire le unità comunicative e la loro struttura dipende anche, come sempre nel parlato, dall'andamento intonativo. Questo livello è stato per ora scarsamente studiato; il ricorso ad esso per l'analisi e l'interpretazione dei dati non può quindi che essere al momento intuitiva.

1.2.2. Come l'esempio precedente ha messo in evidenza, la possibilità di comprensione e descrizione delle proprietà interne delle varietà di apprendimento è strettamente connessa alla ricostruzione del contesto allargato in cui ogni enunciato è prodotto. Il contesto va qui inteso tanto come contesto situazionale e insieme di conoscenze pregresse – condivise o meno – degli interlocutori, quanto come co-testo dialogico e discorsivo. Questo insieme di conoscenze è naturalmente sempre necessario alla comprensione e alla descrizione di un enunciato, inteso come atto di *parole* in una situazione concreta, ma diventa centrale nell'analisi di queste particolari varietà di lingua, che sarà dunque sempre un'analisi "embedded", nei termini di KLEIN 1986, ovvero un'analisi che, quale che sia il suo oggetto finale, origina dal livello testuale. Il lavoro dell'analista di varietà di apprendimento è un'analisi di *lingua nel testo*, per riprendere Angela Ferrari (FERRARI 2004: 26):

Chi si occupa della *lingua nel testo* mette al centro il significato, e cerca di capire in che modo le diverse forme linguistiche, sottoposte alle loro restrizioni interne di buona formazione (la cui conoscenza è presupposta), partecipano alla costruzione del significato del testo interagendo con informazioni provenienti da altri ambiti non linguistici, quali il contesto d'enunciazione o la memoria enciclopedica.

Ma non è tutto qui. L'approccio testuale all'analisi delle varietà di apprendimento non è richiesto solo dal ridotto contributo che la componente morfosintattica è in queste varietà in grado di portare alla costruzione del significato complessivo, specialmente nelle varietà meno sviluppate⁹, ma soprattutto dal fatto che, in assenza di tale componente, di una "grammatica", già definita e nota a priori, è proprio attraverso l'analisi contestuale che tale grammatica e le sue proprietà possono essere definite. Ovvero, non essendo possibile per queste varietà "presupporre" quali siano le "restrizioni di buona formazione" imposte internamente da una "grammatica" che l'analista non conosce¹⁰, è proprio dall'analisi del testo che questa può essere ricostruita a posteriori. Inoltre, come si vedrà ed è stato già parzialmente anticipato dall'esempio (2), la grammatica delle varietà di apprendimento sembra originare proprio da categorie informativo-testuali.

⁹ Il percorso di sviluppo verso varietà di apprendimento sempre più evolute – e vicine alle varietà native – può essere letto proprio nel senso di un sempre maggior affrancamento (che non si riduce mai a zero, evidentemente) dal contesto, di una sempre maggior capacità di strutturare enunciati elaborabili in modo autonomo dall'intorno discorsivo: tale autonomia è dovuta allo sviluppo progressivo delle componenti più inerentemente linguistiche – lo sviluppo lessicale e morfosintattico.

¹⁰ In quanto, come si è detto, non è corretto presupporre a priori una similarità fra le regole delle varietà native e quelle ricostruite dall'apprendente in una varietà di apprendimento.

2. Studiare l'italiano L2: il progetto di Pavia

2.1. Generalità

Lo studio di cui si riferisce si colloca nell'alveo delle ricerche sull'acquisizione dell'italiano come seconda lingua condotte dal cosiddetto "Progetto di Pavia". Sotto questa etichetta si riconducono successivi progetti di ricerca che, dagli anni '80 ad oggi, hanno riguardato vari aspetti dello sviluppo di competenze linguistiche in italiano L2 da parte, per lo più, di adulti migranti¹¹. L'obiettivo unificante dei diversi progetti è l'osservazione, sulla base di dati di produzione orale raccolti in interviste e conversazioni semispontanee, del costituirsi della "grammatica", intesa primariamente come morfosintassi, in una lingua seconda appresa in forma prevalentemente non guidata. Si tratta, come dice Giacalone Ramat, di osservare il percorso di fissazione in forme grammaticali, la *mise en grammaire*, di concetti e nozioni come la temporalità, la modalità, il riferimento alla persona; si tratta altresì di osservare attraverso quali percorsi si sviluppi l'organizzazione dell'enunciato e si costituiscano categorie sintattiche come i ruoli verbali o le reggenze preposizionali e frasali (GIACALONE RAMAT 2003: 19):

La graduale conquista delle strutture della grammatica in una lingua seconda potrebbe meglio essere denominata "costruzione della grammatica", *mise en grammaire*.

Una linea guida nell'interpretazione dei primi risultati è costituita dalla proposta formulata da GIVÒN 1979 per l'evoluzione linguistica, proposta secondo la quale le categorie morfosintattiche costituiscono l'esito di percorsi di fissazione formale di categorie inizialmente pragmatiche e semantiche. Analogamente propone Giacalone Ramat in un lavoro del 1993 che riassume le ricerche fino a quel punto condotte soprattutto sulle categorie flessive del verbo e del nome (GIACALONE RAMAT 1993: 345):

Gli apprendenti di L2 passano da un *pragmatic mode* a un *syntactic mode*, in conformità a un modo comunicativo universale che [Talmy] Givòn ha proposto come principio attivo nello sviluppo dei pidgin e dei creoli, nell'acquisizione di prime e seconde lingue e nel mutamento linguistico.

Successivamente, in linea con le proposte formulate all'interno del più vasto progetto di ricerca ESF *The structure of learner varieties* cui il gruppo pavese ha preso parte (cfr. PERDUE 1993), la ricerca si è orientata a individuare i principi organizzativi fondamentali di varietà di apprendimento a diversi stadi di sviluppo. Il risultato fondamentale di questa linea di ricerca è stata la formulazione dell'ipotesi secondo cui le varietà di apprendimento di una lingua, nel costituirsi della "grammatica", attraversano tre stadi fondamentali, caratterizzati da principi

¹¹ Cfr. per un orientamento e un riepilogo GIACALONE RAMAT 2003 e VALENTINI 2005.

organizzativi di diversa natura. In un primo stadio (*pre-basic varieties*) la grammatica delle varietà di apprendimento sarebbe costituita esclusivamente da principi organizzativi di ordine pragmatico, legati all'apporto comunicativo dei costituenti al discorso: in queste varietà, nozioni organizzative dominanti, che determinano ad esempio l'ordine dei costituenti nell'enunciato, sarebbero quelle pragmatiche di *topic* e *focus* (ad esempio il principio di *topic* iniziale e di posizione finale del *focus*), mentre non sarebbero attive distinzioni categoriali di natura lessicale o morfologica. Esempio di strutture tipiche di questo stadio è quello riportato in (2). Un secondo stadio (*basic varieties*) vede il costituirsi nella grammatica di apprendimento dell'opposizione fondamentale fra le categorie semantico-sintattiche di nome (che esprime referenti, entità) e verbo (che esprime processi, azioni): l'enunciato si organizza allora intorno alla struttura semantica offerta dallo schema attanziale del verbo; i costituenti si dispongono quindi secondo principi ordinatori dettati da categorie non più solo pragmatiche ma anche semantiche (ad esempio il principio di precedenza rispetto al verbo del costituente con il maggior grado di controllo sull'azione). Solo in un momento successivo (*post-basic varieties*) le categorie formali della morfosintassi (come quelle di soggetto e oggetto, di reggenza e accordo) interverrebbero nella strutturazione dell'enunciato.

2.2. Prospettive testuali: lo sviluppo di testi in italiano L2

Nonostante, come si è detto, l'analisi delle varietà di apprendimento prenda necessariamente le mosse sempre dal livello testuale, solo recentemente specifici fenomeni testuali sono entrati nell'interesse del progetto pavese come oggetto di studio. Possiamo ricondurre queste ricerche a tre linee fondamentali: la prima riguarda l'intreccio fra i criteri di linearizzazione dei costituenti nell'enunciato e il loro valore informativo (cfr. VALENTINI in CHINI/FERRARIS/VALENTINI/BUSINARO 2003 sulle strutture marcate; ANDORNO/BERNINI 2003 sulla frase semplice e sugli avverbi sensibili al focus); la seconda riguarda le modalità di connessione transfrastica, in particolare l'uso di connettivi e dei mezzi di riferimento anaforici (cfr. per riferimenti CHINI/FERRARIS/VALENTINI/BUSINARO 2003); un'ultima riguarda l'organizzazione degli enunciati all'interno di specifiche tipologie testuali (oltre alle ricerche di Marina Chini su testi narrativi, per le quali cfr. CHINI *et al.* 2003, si vedano i lavori sul testo descrittivo di GIULIANO 2004 e REBEI 2006). Il lavoro che qui presentiamo si colloca nell'alveo del secondo filone, prendendo le mosse dall'analisi delle condizioni d'uso di alcuni lessemi appartenenti alla categoria dei connettivi.

3. Strumenti per la pianificazione del testo: prospettive di studio sugli avverbi connettivi

3.1. Lo spunto di partenza: avverbi focalizzanti in italiano L2

Lo spunto iniziale della ricerca è stato l'osservazione dell'uso in italiano L2 di una classe di avverbi che, sulla scorta di KÖNIG 1991 e, per l'italiano, di RICCA 1999, abbiamo chiamato "focalizzanti"¹². Tali sono – e di fatto questi soli appaiono nelle varietà iniziali di italiano L2 – gli avverbi *anche* e *solo*. L'interesse per questi avverbi è dettato tanto dalle loro peculiarità sintattiche quanto dalle loro valenze semantico-testuali (queste ultime specialmente interessanti nel caso di *anche*: su questo avverbio ci concentreremo nel seguito). Lo studio è stato condotto sui dati di cinque apprendenti (due eritrei di madrelingua tigrina (AB e MK), due cinesi di madrelingua cinese wú (XI e CH) e un cinese di madrelingua cinese cantonese (PE)), di livello di competenza compreso fra pre-basico (prime registrazioni di MK), postbasico iniziale (CH, PE, ultime registrazioni di MK) e postbasico intermedio-avanzato (AB e XI), osservati per un periodo di tempo compreso fra gli otto mesi e i due anni¹³.

3.1.1. Gli avverbi focalizzanti hanno un primo spunto di interesse nelle peculiarità del loro comportamento sintattico e in particolare nella stretta relazione che intrattengono con la struttura informativa dell'enunciato. Come modificatori, essi hanno proprietà sintattiche semplici, in quanto non prevedono restrizioni categoriali rispetto ai costituenti su cui possono operare¹⁴, né soggiacciono a regole di reggenza o accordo; d'altro canto, mostrano una sensibilità posizionale per cui l'interpretazione della loro portata, ovvero del costituente su cui agiscono semanticamente, dipende dalla loro posizione¹⁵:

Anche all'Asmara c'è il consolato.

All'Asmara c'è anche il consolato.

¹² Osservazioni sull'opportunità di questa o etichette alternative più avanti, nota 19.

¹³ Per maggiori dettagli su questi apprendenti si veda ANDORNO/BERNINI 2003. L'apprendente PE non era stato preso in considerazione nello studio iniziale (ANDORNO 2000).

¹⁴ Possono infatti operare su sintagmi nominali (*un bicchiere di vino e anche una birra*), aggettivali (*una bandiera bianca e rossa e anche verde*), verbali (*ho mangiato e mi sono anche riposato*), avverbiali (*corre in modo elegante e anche velocemente*).

¹⁵ Proprio questa sensibilità posizionale ne provoca la complessa interazione con la struttura informativa, a sua volta espressa, oltre che dall'intonazione, dalla posizione dei costituenti. Lo statuto dei focalizzatori come marcatori di focus informativo, proprietà da cui discende il nome della categoria, è controverso: si vedano le considerazioni svolte da ANDORNO 2000 e DE CESARE 2004.

Alcuni focalizzatori inoltre, e *anche* fra questi, possono essere usati come solo elemento rematico di un enunciato, in questo caso occupando direttamente la porzione rematica della struttura informativa di una unità comunicativa¹⁶:

All'Asmara c'è il consolato. A Milano anche.

Dal punto di vista del quadro evolutivo delle varietà di apprendimento sopra proposto, dunque, lo studio di questi avverbi, come quello della negazione¹⁷, consente di osservare uno snodo cruciale tra regole formali, semantiche e pragmatiche nella struttura dell'enunciato.

3.1.2. Per quanto riguarda l'aspetto funzionale, la lettura di questi avverbi proposta in ambito logico li assimila alla categoria semantica dei quantificatori: le etichette di 'additivo' e 'restrittivo' attribuite rispettivamente a *anche* e *solo* rispecchiano la loro funzione di quantificatori sul costituente nella portata, rispetto al quale essi esplicitano, rispettivamente, che la proposizione è valida per almeno un altro elemento o per nessun altro elemento alternativo¹⁸:

Anche all'Asmara c'è il consolato (oltre che in qualche altro luogo)

Solo all'Asmara c'è il consolato (e in nessun altro luogo)

Fin qui il valore semantico che è possibile desumere da un'analisi a livello proposizionale. Un'analisi testuale dell'uso di *anche* offre tuttavia spunti per ulteriori approfondimenti della lettura funzionale, riassumibili nei termini che seguono¹⁹. Gli elementi alternativi cui l'uso di *anche* rimanda possono essere esplicitati o meno nel contesto discorsivo; quando le alternative non sono esplicitate, *anche* ha l'effetto comunicativo di produrre un'inferenza relativa alla validità di una proposizione alternativa, inferenza che in assenza di *anche* non si produrrebbe:

Anche all'Asmara c'è il consolato italiano. (inferenza: il consolato c'è anche altrove)

All'Asmara c'è il consolato italiano. (no inferenze aggiuntive)

¹⁶ E' discusso se *anche* vada considerato in questo caso come elemento anaforico oppure si debba parlare di ellissi di rema: cfr. MARELLO 1984. Nel seguito parleremo di uso 'sostitutivo di rema' per mettere in evidenza la somiglianza di questo con analoghi usi di *si* e *no*.

¹⁷ La negazione negli stessi dati di apprendimento è stata studiata da Giuliano Bernini; cfr. ANDORNO/BERNINI/GIACALONE/VALENTINI 2003.

¹⁸ In questo, i due avverbi sono assimilabili rispettivamente a un quantificatore esistenziale e a un quantificatore negativo (LONGOBARDI 1988). Sottolineando l'aspetto di evocazione di alternative all'interno di un insieme, e per diminuire la relazione col focus che risulta problematica, DE CESARE 2004 propone per questi avverbi l'etichetta di *avverbi paradigmaticizzanti*.

¹⁹ Cfr. ANDORNO 2000 e 2001; DE CESARE 2004.

Quando invece le alternative sono menzionate nel testo, e dunque esplicitate, la funzione evocativa viene a cadere. La funzione dell'avverbio è allora piuttosto coesiva, volta a marcare la continuità rematica o tematica fra i due enunciati contenenti le alternative²⁰, eventualmente anche con la sola esplicitazione del segmento informativo che varia:

All'Asmara c'è il consolato. Anche a Milano (c'è) (il consolato).

Una espansione in senso "testuale" della descrizione del valore di *anche*, che pure scaturisce dal valore "proposizionale" di quantificazione necessario per ricondurre ad unità i due diversi valori testuali (coesivo ed evocativo), coglie meglio le motivazioni dell'uso in contesto e, come vedremo, si è rivelato particolarmente utile all'analisi dei dati di apprendimento.

3.1.3. Partendo dagli spunti sopra citati (il valore paradigmaticizzante e l'intreccio con la struttura informativa; la funzione coesiva, nelle due strutture di connettivo e sostitutivo di rema; la funzione evocativa) l'analisi si è estesa successivamente ad altri avverbi che, nel trattamento delle varietà di apprendimento, sono accomunati ad *anche* da:

- caratteristiche sintattiche: sono sensibili alla posizionalità per la determinazione della portata e quindi del contributo informativo all'enunciato; possono funzionare come elementi rematici sostitutivi (oltre ad *anche*, *sì*, *no*);
- caratteristiche semantico-testuali: esprimono relazioni di continuità / discontinuità tra segmenti informativi e come tali possono avere funzione di connessione tra frasi ed enunciati (oltre ad *anche*, *invece*, *ma*, *però*).

Le piste esplorative che ne sono scaturite sono illustrate nei paragrafi seguenti.

3.2. Il confronto con *sì* e *no*: l'interazione con la struttura dell'enunciato

3.2.1. *Anche*, come *sì* e *no*, è molto precoce nelle varietà di apprendimento²¹; sono anzi fra i primi elementi con un nucleo semantico di base di tipo testuale-interazionale e sono sfruttati tanto nel gestire la transizione dei turni quanto nella costruzione del testo.

²⁰ In particolare, è marcata la discontinuità del segmento informativo nella portata (che perciò costituisce solitamente il focus informativo) e la continuità del segmento esterno alla portata. Per un'analisi di questo tipo su testi orali di tipo descrittivo in francese e italiano L1 e L2 cfr. WATOREK 1998.

²¹ Nel nostro corpus compaiono anche nella prima registrazione dell'apprendente più arretrato, MK, a venti giorni dall'arrivo in Italia.

Anche ha un valore che può essere ricondotto a quello additivo ("aggiungo X"), con una gamma di usi differenziata a seconda dell'ambito di applicazione, che va da quello di referenti o azioni (nei termini del modello stratificato di rappresentazione dell'enunciato di DIK 1989, i livelli delle entità e degli stati di cose), a quello dell'enunciato (nei termini del modello di DIK 1989, ai livelli di proposizione e di atto linguistico), cui si può ricondurre anche l'uso riempitivo, ovvero come mezzo per il mantenimento del turno:

- (3) \PE\ siamo va Austria in macchina äh siamo va in/ e siamo va e Innsbruck e Salzburg anche Vienna anche Klagenfurt [PE.03]

("siamo andati in Austria in macchina, siamo andati a Innsbruck, Salzburg, Vienna e Klagenfurt")

- (4) \MK\ si c'è la festa: anche io lavoro: oh nella festa [MK.05]

("si ci sarà una festa, e per giunta io collaborerò all'organizzazione di questa festa")

- (5) \CH\ vado u/ u/ eh un un montagna IT\ mhm \CH\ eh ++ eh + [11] + eh maggio eh eh sulla: eh eh montagna anche c'era eh + eh nevi [CH.11]

(CH: "sono andato in montagna... a maggio sulla montagna... e c'era la neve...")

Apparentemente, il valore di *anche* in questi esempi è riconducibile ad analoghi usi nativi. Tuttavia ciò non ci autorizza ad attribuire all'*anche* delle varietà di apprendimento iniziali il valore paradigmaticizzante sintetizzato nei paragrafi 3.1.1. e 3.1.2. L'apparente somiglianza esibita dagli esempi suddetti è infatti rimessa in discussione dal fatto che:

- *anche* compare nelle varietà di apprendimento iniziali solo come connettivo di unità in successione, mentre non sono attestati usi di tipo evocativo;
- *anche* esplica la propria azione sempre fra unità comunicative considerate nella loro globalità ed è indifferente alla struttura informativa delle unità comunicative cui si riferisce (la loro partizione tematico-rematica); la diversità rispetto al valore nativo è evidente nel caso della connessione interproposizionale, per la quale *anche* ha un uso assai più ampio di quello previsto nelle varietà native. Vengono infatti connesse coppie di unità comunicative senza che sia individuabile un'azione di "messa a paradigma" di un costituente dell'unità (chiaro in questo senso è l'esempio (4)).

In definitiva, non è possibile attribuire ai primi usi di *anche*, che pure ha semanticamente un valore additivo, le proprietà di un avverbio paradigmaticizzante; questo infatti richiederebbe: 1) la capacità di interagire con la struttura informativa degli enunciati; 2) in virtù di questa, la possibilità di evocare unità comunicative alternative non asserite dal testo ma prodotte come inferenze dall'uso stesso dell'avverbio.

Un parallelo proficuo sulla capacità di interagire con la struttura informativa dell'enunciato può essere fatto con l'uso di *sì* e *no*, avverbi che manifestano tanto la possibilità di essere usati come unità comunicative autonome quanto in interazione con la struttura informativa di unità comunicative più ampie, in funzione rematica (*Mario sì, Gianni no*). Nelle varietà iniziali, *sì* e *no* sono usati come espressioni monorematiche e manifestano accordo o dissenso con le parole del parlante, sia come risposta sollecitata, a presa di turno, sia come segnali di *feedback* nel corso del discorso del parlante:

- (6) \IT\ hai lavorato anche all'Università come insegnante vero? \PE\ ah sì anche
+++ sì [PE.02]
- (7) \IT\ dopo la laurea *after your degree* = \PE\ =ah sì sì = \IT\ =hai lavorato a
Londra \PE\ sì sì \IT\ e cosa facevi? [PE.02]

Non si osservano invece nelle prime fasi usi di *sì* e *no* in qualità di elementi rematici di una struttura informativa più complessa²².

In definitiva, i tre avverbi considerati (*anche, sì* e *no*) manifestano nelle prime fasi un uso più affine a quello di segnale discorsivo con valore interattivo o metatestuale (nei termini di BAZZANELLA 1995), segnali di regia dell'azione linguistica che si sta compiendo: "concordo", "dissentito", "aggiungo qualcosa".

3.2.2. Indizio importante dell'estensione funzionale di *anche* verso usi più "integrati" nell'enunciato – necessari perché si possa parlare a pieno titolo di funzione paradigmaticizzante – è a nostro parere il suo specializzarsi come marcatore di (dis)continuità nell'articolazione informativa di unità comunicative in sequenza. Questo uso, una volta attestato, è esteso in alcuni apprendenti a contesti non accettabili per l'italiano nativo: contesti di doppia marcatura, in modo simile al nativo *sia... sia...*, e contesti in cui è marcata la discontinuità fra situazioni comparabili, in modo simile al nativo *invece* (su questo punto torneremo più avanti):

- (8) \CH\ lui sono eh + eh + secondo \IT\ mhm \CH\ eh *anche* un *anche* un fratello
eh più lei eh *an!* eh *anche* eh meno eh [CH.04]
- ("Lui è il secondo (di tre fratelli): (ha) *anche* un fratello più (grande di) lui e *anche* un fratello meno (grande)")
- (9) \MK\ io lavoro con (uf)ficio e mia madre + lavora con famiglia *anche* [MK.02]
- ("Io lavoro in un ufficio, mia madre lavora in una famiglia")

²² Il solo *no* presenta però fin da subito un uso come modificatore di rema, funzione più tardi ricoperta da *non*: la distinzione categoriale fra due elementi di uguale valore semantico negativo (*no* come elemento rematico o segnale discorsivo autonomo, *non* come modificatore di costituente) richiede un'elaborazione piuttosto lunga: cfr. BERNINI in ANDORNO/BERNINI/GIACALONE/VALENTINI 2003 e ANDORNO in stampa 1.

Questi usi mostrano comunque un'evoluzione dell'uso additivo semplice attestato inizialmente, poiché presuppongono un movimento testuale più sofisticato, in cui *anche* interagisce con la struttura informativa delle unità comunicative in gioco assumendo il valore di marcatore di (dis)continuità rematica.

3.2.3. Un secondo uso integrato nella struttura informativa dell'enunciato, l'uso rematico sostitutivo (il tipo *Gianni anche*), non compare nei nostri dati se non in casi isolati e di dubbia interpretazione. Per questa diversità di comportamento rispetto a *sì* e *no*, per i quali tali strutture compaiono assai più precocemente, non possono evidentemente essere invocate ragioni di complessità strutturale, essendo le strutture sintatticamente equivalenti, ma debbono piuttosto essere chiamate in causa ragioni di complessità di gestione informativa dell'enunciato e del testo. Nel loro uso rematico sostitutivo, *sì*, *no* e *anche* richiedono per l'interpretazione del loro contenuto semantico un rimando anaforico alla porzione rematica di un enunciato precedente. In particolare, *sì* e *no* segnalano, come informazione nuova, un mutamento di polarità della predicazione precedente:

Io vengo. Gianni no = per Gianni attribuisce al rema precedente il valore negativo

Anche invece segnala che la predicazione precedente viene mantenuta integralmente:

Io vengo. Gianni anche = per Gianni attribuisce al rema precedente lo stesso valore attribuito al rema rispetto al tema precedente

Ora, mentre la collocazione in posizione rematica di un costituente portatore di informazione nuova (è quanto accade per *sì* e *no*) è in accordo con una naturale disposizione delle unità informative, la collocazione in posizione rematica di un costituente portatore di informazione mantenuta (ciò che accade con *anche*) è molto meno prototipica e dunque più complessa. In definitiva, il ritardo con cui compare l'uso rematico di *anche* è congruente con l'analisi che ne è stata fatta in termini di marcatura di continuità/discontinuità. L'uso rematico richiede in primo luogo che il valore di *anche* si sia consolidato e differenziato da quello di *invece*, come marche rispettivamente di continuità e discontinuità; in secondo luogo, esso richiede una più elevata capacità di gestione della struttura informativa rispetto a quello richiesto da *sì* e *no*, poiché richiede una distribuzione delle unità informative meno canonica.

3.3. Il confronto con *invece*, *ma* e *però*: ampliamento delle relazioni di portata

3.3.1. Stante la primaria funzione testuale che *anche* mostra di assolvere nel discorso in italiano L2, funzione non messa in luce nell'impianto del nostro lavoro originario che si concentrava sul problema della sua integrazione semantico-sintattica nell'enunciato, è parso importante in un secondo tempo approfondire que-

sto aspetto, estendendo in questo caso l'analisi ai connettivi *invece, ma, però*²³. La scelta di questi connettivi è dettata dalla loro relativa frequenza e precocità nei dati di apprendimento, oltre che dalla contiguità funzionale che mostrano di avere con *anche*. Diversi apprendenti mostrano infatti difficoltà di delimitazione degli usi di questi avverbi, che intrecciano le proprie funzioni di marcatori di relazioni di continuità/discontinuità informativa:

- (10) \MK\ a Roma c'è ambasciata di Itiopia no? *anche* eh qua: a Milano= \IT\ =c'è il consolato \MK\ ve/ *invece* non/ non ce l'abbiamo consolato Itiopia eh:, *invece* ce l'abbiamo un ufficio di Eritrea no? [MK.11]

(MK: "A Roma c'è l'ambasciata d'Etiopia, *anche* qua a Milano *invece* non c'è il consolato d'Etiopia, *invece* c'è un ufficio per l'Eritrea")

- (11) \IT\ e hai sentito parlare dialetto? \AB\ dialetto \IT\ e riesci a capire qualcosa? \AB\ qualcosa si \IT\ eh \AB\ *invece* qualcosa no [AB.12]

- (12) \XI\ eh eh c'è un/ c'è un persone che cammina sul: sul: no/ \IT\ filo? \XI\ filo + ma filo è grande certo così eh \IT\ e tu li hai visti dal vero? \XI\ mh \IT\ o li hai visti solo alla televis&ione& \XI\ &poc/& eh *ma invece* bassa non alta alta [XI.17]

(XI: "(al circo) ci sono persone che camminano sul filo, *ma invece* il filo è spesso ed è basso, non alto")

Per investigare lo sviluppo d'uso di questi connettivi si è ricorso ai parametri della descrizione proposta al par. 3.1.2., approfondendo l'analisi sul versante della collocazione nel discorso dell'enunciato o degli enunciati "alternativi" cui la presenza del connettivo rimanda.

3.3.2. Il primo parametro considerato è la presenza / assenza degli enunciati alternativi nel contesto. Questa analisi mira a evidenziare variazioni eventualmente orientate in senso evolutivo nell'uso connettivo fra le due funzioni individuate, quella evocativa, *in absentia*, e quella coesiva, *in praesentia* delle proposizioni alternative.

Si è già accennato che la funzione evocativa non è attestata negli usi iniziali di *anche*. Ad un'analisi estesa ai tre connettivi²⁴, risulta confermata un'evoluzione da un uso esclusivamente di tipo coesivo ad una progressiva estensione a usi di tipo evocativo, attestati negli apprendenti più avanzati e nelle fasi di competenza più avanzate degli apprendenti iniziali. Si veda un esempio di *però* in assenza di uno dei congiunti:

²³ Dal punto di vista sintattico, questi connettivi non hanno lo stesso comportamento: *invece* si comporta in modo simile ad *anche*, agendo all'interno della struttura informativa, mentre *ma* e *però* si comportano come connettivi frasali.

²⁴ L'indagine è stata condotta per ora sullo stesso corpus di apprendenti dell'indagine iniziale. Per risultati quantitativi su un corpus più ampio cfr. ANDORNO in stampa 2.

- (13) \AB\ io credevo che era: quello - storia di - italiani quand'erano in - Itopia \IT\ mh mh \AB\ allora era un - auroplano= - si dice? \IT\ =mh mh \AB\ eroplano che: ++ oh - oh: \TE\ %aeroplano di guerra% \AB\ di ghierra si - *però* - che - è venuta da + Italia [AB.04]

(AB racconta una storia illustrata: "Penso che sia una storia dei tempi in cui gli italiani erano in Etiopia. C'era un aeroplano da guerra, *però* venuto dall'Italia")

Però qui contrappone la provenienza italiana dell'aeroplano non a un altro dato esplicitato dal testo, ma all'aspettativa, rafforzata probabilmente dallo scenario di conflitto in cui versano Eritrea ed Etiopia al momento in cui si svolge la conversazione, che un aeroplano da guerra che vola sui cieli dell'Etiopia debba essere di provenienza autoctona. La contrapposizione attualizzata da *però* non è dunque contenuta nei fatti citati, ma presente nell'universo di aspettative che circonda il testo: non è evidenziata una contrapposizione già presente nel testo, ma viene evocata dall'uso stesso del connettivo, senza il quale essa non affiorerebbe alla superficie. Usi di questo tipo sono attestati, per *anche*, *però*, *ma*, solo negli apprendenti più avanzati del corpus²⁵.

3.3.3. Il secondo parametro considerato è la distanza reciproca fra gli enunciati congiunti dai connettivi²⁶. Questa analisi mira a evidenziare se vi sia un'evoluzione della capacità di organizzare la connesità testuale in termini di ampiezza delle porzioni di testo comprese nella portata di un connettivo. Trattandosi di testi dialogici, è parso opportuno valutare la distanza fra le porzioni connesse non in termini di frasi o periodi ma di turni e mosse comunicative. Il panorama di possibilità attestato è il seguente:

- gli enunciati connessi dai connettivi considerati possono essere in sequenza, cioè prodotti dal parlante uno di seguito all'altro all'interno dello stesso turno di parola²⁷:

- (14) \AB\ facevano: a/ amasar:/ amazzare - i genti, i giovanotti ++ *anche* spòsano s/eh - con forza [AB.02]

(AB, parlando dell'Eritrea negli anni della guerra con l'Etiopia: "facevano uccidere i ragazzi, *anche* li facevano sposare con la forza")

- gli enunciati connessi possono trovarsi a distanza, in porzioni diverse del turno o in turni diversi dello stesso parlante, che riprende la stessa istanza comunicativa dopo una deviazione:

²⁵ *Invece* tende ad operare esclusivamente *in praesentia* e non ha quindi funzione evocativa.

²⁶ Prendiamo qui in considerazione quindi solo i casi in cui entrambi gli enunciati congiunti siano effettivamente esplicitati.

²⁷ Non consideriamo interruzione di turno la presenza di segnali di *feedback* dell'ascoltatore.

- (15) \IT\ le canzoni che cantate di cosa parlano? \MK\ di amore e poi un po' di politica \AB\ mh mh \MK\ un po' di politica sì \IT\ mh \MK\ questi sono= \IT\ =per esempio una/ una famosa che cosa dice? [segue lungo racconto del testo di una canzone di battaglia da parte di MK e AB] \MK\ comunque *anche* ce l'abbiamo un altro: musica [MK.11]

(MK, parlando del suo hobby di musicista in un gruppo: "abbiamo canzoni d'amore e di politica" [l'intervistatore chiede di raccontare e spiegare il testo di una canzone] "comunque suoniamo *anche* altra musica")

- l'enunciato alternativo, infine, può appartenere ad un turno dell'ascoltatore. In questo caso, chi parla non connette il proprio enunciato a quanto ha già detto, ma alle parole dell'interlocutore:

- (16) \IT\ è difficile l'italiano? \AB\ sì - come gramatica è difficile per me \IT\ è diversa dal tigrigno, vero? \AB\ diverso *anche* dall'inglese [AB.01]

(IT: "la grammatica (italiana) è diversa dal tigrino vero?" AB: "è diversa *anche* dall'inglese")

Ad una prima osservazione in prospettiva quantitativa e comparativa²⁸, gli usi "in sequenza" costituiscono la quasi totalità negli apprendenti iniziali. Negli apprendenti più avanzati compaiono anche usi "a distanza" e fra parlanti diversi. Quest'ultima possibilità in particolare pare specifica di fasi decisamente avanzate.

3. Conclusioni

Le osservazioni fin qui condotte sui dati di apprendimento suggeriscono che, nei contesti selezionati, la complessità dell'enunciato in termini di struttura informativa e la capacità di gestione della coesione testuale (o meglio, nei termini di CONTE 1989, della connessità testuale) aumenta con il progredire della competenza linguistica, misurata in termini di competenza morfosintattica. La selezione dei contesti di indagine descritti è stata dettata da motivi di osservabilità e quantificazione: è possibile infatti, sulla base della griglia di analisi proposta, selezionare secondo procedure esplicite i contesti da osservare e misurare alcuni parametri di variazione. La ricerca in questa direzione può ancora essere approfondita sfruttando la proposta di analisi stratificata del significato di un enunciato avanzata dal modello di DIK 1989. In questo senso, i primi risultati paiono dire che l'uso metatestuale dei connettivi di contrasto, cioè come modificatori a livello di proposizione e di atto linguistico, sono più tardi a comparire rispetto a quelli che agiscono a livello di referenti e stati di cose. Se ne osservi qui di seguito un esempio:

²⁸ Per risultati quantitativi più dettagliati cfr. ANDORNO in stampa 2.

- (17) \IT\ cos'hai - un dizionario: mh tigrigno: italiano o inglese italo(x)? \AB\ inglese italo/italiano [...] \IT\ e non c'è un dizionario= + tigrigno italiano? \AB\ =ce l'ho - si c'è *anche* ce l'ho quello *però* mi eh/ volio: *anche* - l'inglese sapere [AB.01]

(AB: "ho un dizionario inglese - italiano; ho *anche* un dizionario tigrino - italiano, *però* voglio imparare *anche* l'inglese")

Mentre *anche* in questo caso contrappone stati di cose che si presentano congiuntamente (il possesso dei due dizionari; il desiderio di imparare le due lingue) *però* non contrappone gli enunciati 'avere un dizionario italiano-tigrino' e 'voler imparare l'inglese' in quanto portatori di stati di cose incompatibili, ma in quanto argomenti di argomentazioni contrapposte evocate dal testo:

Argomenti		Conclusioni
anche ho un dizionario tigrino-italiano (voglio imparare l'italiano)	→	(uso il dizionario tigrino-italiano)
<i>però</i>		
ho un dizionario inglese-italiano anche voglio imparare l'inglese	→	(uso il dizionario inglese - italiano)

Non ci è possibile, sulla base dei dati discussi, stabilire se la progressione osservata valga per la totalità della produzione linguistica degli apprendenti considerati, né soprattutto se sia l'uso dei connettivi di per sé a produrre competenza testuale. I connettivi, come ben distingue CONTE 1989, conferiscono connessità alla superficie del testo, e dunque guidano nella ricerca di coesione tematica e coerenza concettuale, ma queste ultime sono proprietà che possono ritrovarsi in un testo indipendentemente dalla presenza di indicatori superficiali. L'evoluzione osservata quindi riguarda più propriamente la capacità di costruire testi connessi che non la capacità di costruire testi coerenti. I due esempi seguenti illustrano dialoghi in cui, rispettivamente, l'assenza e la presenza di elementi di marche anaforiche di continuità/discontinuità nel parlato dell'apprendente (*anche*, *neanche*, *invece* a fronte dei soli *sì* e *no*) producono, rispettivamente, un dialogo scarsamente connesso e uno altamente connesso. Tuttavia, non è possibile attribuire al primo una coerenza e una coesione concettuale minori rispetto al secondo:

- (18) \IT\ e poi cosa fai + di pomeriggio? + a casa? [...] aiuti la famiglia? \CH\ sì \IT\ mhm che cosa fa il tuo: \CH\ s/ s/ fa sarto \IT\ mhm mhm fa il sarto + e *anche* la mamma + fa la sarta? \CH\ sì \IT\ mhm \CH\ (e) papà sì \IT\ mamma e papà i sarti \CH\ sì \IT\ e *anche* tu? \CH\ *(yes)* (io sì) [CH.01]

- (19) [XI ha parlato del fatto che ha un fratello] \IT\ *ma* tu avresti preferito un fratello o una sorella? \XI\ sorella \IT\ *così* eravate due femmine \XI\ e a te? \IT\ *anch'*io ho un fratello \XI\ e a te piace sorella o fratello? \IT\ ne avrei/ avrei voluto un fratello e una sorella + tutt'e due \Xi\ eh \IT\ e *invece* ne ho solo uno/ \Xi\ io *invece* non c'è sorella \IT\ eh + *neanch'*io sorelle non ne ho \XI\ io *invece* due fratelli ++ mh/ niente sorella [XI.10]

In definitiva, sulla base dei dati qui offerti non è possibile stabilire che la sempre maggior complessità d'uso dei connettivi osservati, che documenta un incremento della competenza nell'uso di mezzi di connessità, sia anche indice di un incremento della competenza testuale. Per indagare questo secondo aspetto, gli stessi dati andrebbero osservati avendo come punto di partenza le categorie concettuali di continuità e discontinuità e non gli elementi lessicali che le esplicitano²⁹. E' lecito però anche supporre che una maggior competenza linguistica nel dominio dei mezzi di connessità testuale a disposizione consenta all'apprendente di pianificare il discorso nella seconda lingua con maggior libertà e autonomia di quanto consentano i ridotti mezzi espressivi delle varietà iniziali; il dominio di mezzi di connessità potrebbe cioè consentire di esplicare maggiormente competenze cognitivo-discorsive possedute ma scarsamente attivabili in assenza di mezzi di espressione adeguati in seconda lingua.

L'intera analisi mostra, questa è la nostra speranza, come sia possibile svolgere ricerche di analisi del testo in varietà di apprendimento, partendo da categorie non *native-oriented* e ricostruendo il modo in cui a partire da queste sono ricreate le categorie della varietà nativa. In questo senso, l'analisi delle varietà di apprendimento si rivela un'utile palestra di prova anche per chi si occupa di varietà di lingua alt(r)e.

Indicazioni bibliografiche

- ANDORNO 2000 = CECILIA ANDORNO, *Focalizzatori tra connessione e messa a fuoco. Il punto di vista delle varietà di apprendimento*, Milano, Angeli, 2000.
- ANDORNO 2001 = CECILIA ANDORNO, *Connessione testuale e gestione dell'interazione. La funzione degli avverbi additivi*, relazione presentata al Convegno Internazionale *Linguistica acquisizionale: Italiano di stranieri, Italiano per stranieri*, Pavia, 19-20 aprile 2001.
- ANDORNO in stampa 1 = CECILIA ANDORNO, *Apprendere il lessico: elaborazione di segnali discorsivi (sì, no, così)*, in Atti del VI Congresso di Studi AltLA, Perugia, Guerra, in stampa.

²⁹ Tuttavia, in merito alla competenza testuale intesa come capacità cognitiva, è lecito supporre che essa non varii in modo significativo nel corso del periodo osservato, almeno nei dati provenienti da soggetti in età adulta e che non frequentano la scuola. Un discorso a parte potrebbe valere per CH e XI, che sono in età adolescenziale e inseriti nella scuola italiana al momento delle interviste.

- ANDORNO in stampa 2 = CECILIA ANDORNO, *Segnali discorsivi: tra struttura dell'enunciato e struttura dell'interazione*, in GIULIANO BERNINI, LORENZO SPREAFICO, ADA VALENTINI (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Milano, in stampa.
- ANDORNO/BERNINI 2003 = CECILIA ANDORNO e GIULIANO BERNINI, *Premesse teoriche e metodologiche*, in GIACALONE RAMAT 2003, pp. 29-38.
- ANDORNO/BERNINI/GIACALONE/VALENTINI 2003 = CECILIA ANDORNO, GIULIANO BERNINI, ANNA GIACALONE, ADA VALENTINI, *Sintassi*, in GIACALONE RAMAT 2003, pp. 118-180.
- BAZZANELLA 1995 = CARLA BAZZANELLA, *Segnali discorsivi*, in LORENZO RENZI et al. (a c. di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. III, Bologna, il Mulino, 1995, pp. 225-260.
- BERNINI 2006 = GIULIANO BERNINI, *Sequenze di acquisizione e apprendimento di categorie linguistiche*, intervento presentato al Convegno - Seminario CIS "Dagli studi sulle sequenze d'Acquisizione alla Classe di Italiano L2", Bergamo, 19-21 giugno 2006.
- BERRUTO 1995 = GAETANO BERRUTO, *Fondamenti di sociolinguistica*, Bari, Laterza, 1995.
- BETTONI 2001 = CAMILLA BETTONI, *Imparare un'altra lingua*, Bari, Laterza, 2001.
- CHINI/FERRARIS/VALENTINI/BUSINARO 2003 = MARINA CHINI, STEFANIA FERRARIS, ADA VALENTINI, BARBARA BUSINARO, *Aspetti della testualità*, in GIACALONE RAMAT 2003, pp. 181-221.
- CONTE 1989 = MARIA-ELISABETH CONTE, *Coesione testuale: recenti ricerche italiane*, in MARIA-ELISABETH CONTE (a c. di), *La linguistica testuale*, Milano, Feltrinelli, 1989, pp. 272-295.
- CORDER 1967 = PIT CORDER, *Significance of Learners' Errors*, in «International Review of Applied Linguistics», 5 (1967), pp. 162-169.
- CRESTI 2000 = EMANUELA CRESTI, *Corpus di italiano parlato*, Firenze, Accademia della Crusca, 2000.
- DE CESARE 2004 = ANNA-MARIA DE CESARE, *L'avverbio anche e il rilievo informativo del testo*, in ANGELA FERRARI (a c. di), 2004, pp. 191-218.
- DIK 1989 = SIMON C. DIK, *The theory of Functional Grammar*, Dordrecht-Providence, Foris, 1989.
- ELLIS 1997 = ROD ELLIS, *Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1997.
- FERRARI 2004a = ANGELA FERRARI, *La lingua nel testo, il testo nella lingua*, in ANGELA FERRARI (a c. di), 2004, pp. 9-41.
- FERRARI 2004b = ANGELA FERRARI (a c. di), *La lingua nel testo, il testo nella lingua*, Torino, Istituto dell'Atlante Linguistico Italiano, 2004.
- GIACALONE RAMAT 1993 = ANNA GIACALONE RAMAT, *Italiano di stranieri*, in ALBERTO A. SOBRERO (a c. di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Vol. II: La variazione e gli usi*, Bari, Laterza, 1993, pp. 341-410.

- GIACALONE RAMAT 2003 = ANNA GIACALONE RAMAT (a c. di), *Verso l'italiano*, Roma, Carocci, 2003.
- GIULIANO 2004 = PATRIZIA GIULIANO, *La descrizione spaziale in italiano lingua seconda: relazioni spaziali e problemi di organizzazione testuale nelle interlingue di apprendenti americani*, in «Linguistica e Filologia», 19 (2004), pp. 97-229.
- GIVÒN 1979 = TALMY GIVÒN, *On Understanding Grammar*, New York, Academic Press, 1979.
- KLEIN 1986 = WOLFGANG KLEIN, *Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- KLEIN/DITTMAR 1979 = WOLFGANG KLEIN e NORBERT DITTMAR, *Developing Grammars. The Acquisition of German by Foreign Workers*, New York/Heidelberg, Springer, 1979.
- KLEIN/PERDUE 1993 = WOLFGANG KLEIN e CLIVE PERDUE, *Utterance Structure*, in CLIVE PERDUE (a c. di), *Adult Language Acquisition: Cross-linguistic Perspectives*, vol. II, Cambridge, Cambridge University Press, 1993, pp. 3-40.
- KÖNIG 1991 = EKKEHARD KÖNIG, *The Meaning of Focus Particles. A Comparative Perspective*, London/New York, Routledge, 1991.
- LARSEN-FREEMAN/LONG 1991 = DIANE LARSEN-FREEMAN e MICHAEL LONG, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London, Longman, 1991.
- LONGOBARDI 1988 = GIUSEPPE LONGOBARDI, *I quantificatori*, in LORENZO RENZI (a c. di), *Grande Grammatica Italiana di consultazione*, vol. I, Bologna, il Mulino, 1988, pp. 645-698.
- MARELLO 1984 = CARLA MARELLO, *Ellissi*, in LORENZO COVERI (a c. di), *La linguistica testuale*, Roma, Bulzoni, 1984, pp. 255-270.
- PERDUE 1993 = CLIVE PERDUE, *Introduction*, in CLIVE PERDUE (a c. di), *Adult Language Acquisition: Cross-linguistic Perspectives*, vol. I, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.
- REBEI 2006 = NAJLA REBEI, *Lo spazio statico nei dati di apprendenti arabofoni tunisini*, Tesi di Dottorato non pubblicata, Università di Pavia, 2006.
- RICCA 1999 = DAVIDE RICCA, *Osservazioni preliminari sui focalizzatori in italiano*, in NORBERT DITTMAR e ANNA GIACALONE (a c. di), *Grammatik und Discours / Grammatica e Discorso. Studi sull'acquisizione dell'italiano e del tedesco. Studien zum Erwerb des Deutschen und des Italienischen*, Berlin, Stauffenburg, 1999, pp. 145-164.
- VALENTINI 2005 = ADA VALENTINI, *Lingue e interlingue dell'immigrazione in Italia*, «Linguistica e Filologia», 21 (2005), pp. 185-208.
- WATOREK 1998 = MARZENA WATOREK, *L'expression de la localisation spatiale dans les productions des locuteurs natifs italophones et francophones, et d'apprenants italophones du français*, «Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage», (CALaP), 16-17 (1998), pp. 17-50.

Appendice. Convenzioni di trascrizione

\XX\	sigla identificativa del parlante
intonazione discendente:	parola_ parola.
intonazione interrogativa:	enunciato?
intonazione ascendente:	parola^
intonazione sospensiva:	parola-
cesura intonativa senza pausa:	parola,
enfasi:	!parola!
volume basso:	%parola%
pause di lunghezza crescente (pause più lunghe segnalate con durata fra parentesi quadre):	+ ++ +++
inizio e fine di discorso in sovrapposizione fra parlanti diversi:	& testo & & testo &
inizio e fine di discorso senza pausa fra parlanti diversi:	testo= = testo
autocorrezione del parlante:	parola/
discorso riportato:	"testo"
testo di commento (glosse, osservazioni):	[testo]
testo espunto:	[...]
frammenti poco udibili:	(parola)
parti non udibili di una parola:	(pa)rola
sillabe non comprensibili:	(xx)
elementi non in italiano:	*word*