



I segnali discorsivi *allora, quindi, però, ma* in apprendenti di italiano L2

Eugenia Mascherpa¹

Recibido: 19 de marzo de 2015 / Modificado: 13 de enero de 2016 / Aceptado: 04 de abril de 2016

Riassunto. Il presente lavoro si concentra sull'uso dei SD da parte di apprendenti di italiano L2 di livello B1 e B2. L'uso appropriato dei SD può aiutare gli apprendenti stranieri ad elaborare e gestire il loro discorso in L2, nonché a migliorarne la fluenza. Lo studio si divide in due parti: 1. raccolta delle produzioni degli apprendenti (monologhi e dialoghi); 2. analisi qualitativa di alcuni SD caratterizzati da polifunzionalità sintagmatica presenti nel corpus (*ma* e *però, quindi* e *allora*). L'analisi si basa su tre importanti fattori: la posizione strutturale, il significato primario e la funzione comunicativa. A dispetto delle somiglianze di significato tra le coppie di SD osservate, ci sono delle differenze sul piano dello sviluppo acquisizionale legate al loro spettro funzionale. L'analisi ha permesso di fornire informazioni sulla relazione tra sequenza acquisizionale e polifunzionalità, descrivendo la varietà d'uso di alcuni SD metatestuali e cognitivi nel passaggio da uno stadio postbasico intermedio ad uno avanzato.

Parole chiave: segnali discorsivi; polifunzionalità; polisemia; posizione; significato primario; sequenze acquisizionali.

[en] The use of discourse markers in learners of Italian as L2

Abstract. The following study focuses on the use of DMs by learners of both B1 and B2 levels of L2 Italian. We believe that the appropriate use of DMs could help the foreign learners to process and manage their speech in L2, and improve their fluency. The study is divided into two parts: 1. collection of the learner's recordings (monologue and dialogue); 2. qualitative analysis of some multifunctional DMs that are in the corpus (*allora* and *quindi, ma* and *però*). The analysis is based on 3 important factors: the structural position, the core meaning and the communicative function. Despite the similarities in the function between the pairs of DMs observed, there are differences on the acquisition development plan linked to their functional spectrum. The analysis allowed to provide information on the relationship between acquisition sequences and multifunctionality, describing the uses of some meta-textual and cognitive DMs in the transition from an intermediate to an advanced post-basic variety.

Key words: discourse markers; multifunctionality; polysemy; structural position; core meaning; acquisition sequences.

Sommario: 1. Introduzione: i SD nella linguistica acquisizionale e in glottodidattica 2. Metodologia

¹ Università della Calabria, Dipartimento di Lingue e Scienze dell'Educazione, cubo 20/B, 87036 – Arcavacata di Rende (CS) – Italia.
eugenia.mascherpa@unical.it

3. Analisi di alcuni SD polifunzionali e polisemici 3.1 *Allora* 3.2 *Quindi* 3.3 *Ma* 3.4 *Però* 4. Conclusioni.

Come citare: Mascherpa, Eugenia (2016): «I segnali discorsivi *allora, quindi, però, ma* in apprendenti di italiano L2», *Cuadernos de Filología Italiana*, 23, pp. 119-140.

1. Introduzione: i SD nella linguistica acquisizionale e in glottodidattica

I segnali discorsivi (d'ora in poi SD) sono elementi complessi da gestire da parte di apprendenti di lingue seconde per le loro caratteristiche intra- ed extra-linguistiche. Sono però importanti dal punto di vista dello sviluppo conversazionale per le indicazioni in essi contenute, infatti, contribuiscono alla co-costruzione del discorso da parte dei partecipanti all'evento comunicativo. Questo tratto li rende prototipo di fluidità e spontaneità, tanto da richiamare l'attenzione sulla loro apprendibilità. Partendo da queste considerazioni, il presente lavoro si colloca nell'ambito delle ricerche acquisizionali e glottodidattiche con l'obiettivo di descrivere due coppie di SD polifunzionali: *quindi* e *allora, ma* e *però*. L'ipotesi è che ci sia una gradualità di comparsa delle componenti funzionali legate al nucleo semantico dei SD. La descrizione delle funzioni attive nei due gruppi di apprendenti di italiano L2 mostra il passaggio da uno stadio postbasico intermedio ad uno avanzato.

Gli studi sull'acquisizione dei SD in apprendenti di italiano L2 si sviluppa in anni recenti con contributi che descrivono la comparsa e l'uso dei SD e la loro progressiva acquisizione dal punto di vista semantico e sintattico².

Elementi di connessione semantico-pragmatica appaiono già ai primi livelli di acquisizione dell'italiano come L2. Nella tabella di seguito (Chini, Ferraris, Valentini, Businaro 2003: 203) sono riportati i connettivi nell'ordine di comparsa in base alla progressione dei livelli di interlingua. Molti di essi si collocano tra i SD per la loro caratteristica di "interagire con il contesto linguistico o extralinguistico che influisce sulla loro interpretazione" (Chini, Ferraris, Valentini, Businaro 2003: 202).

Connettivi e progressione
E, ma, poi, perché
Quando, se (ipotetico), però, (per + infinito), come
Che (relativo)
Allora, così, che (completivo)
Anche se, quindi
Dove (relativo), che (causale), poiché
Che cosa (che/cosa - relativo e interrogativo), prima che (/di), dopo (che)
Appena, ogni volta che (e simili)
Quello che, comunque, invece, solo che
Dato/visto che
Se (interrogativo), siccome, perciò, senza, cui, ecc.

Tab. 1 Sequenza di comparsa dei connettivi

² Tra gli studi sui SD in apprendenti di italiano L2 ricordiamo Andorno (2005, 2007, 2008); Bardel (2003, 2004); Bazzanella, Borreguero Zuloaga (2011); Berruto (2001); Borreguero Zuloaga (2009); Ferraris (2003, 2004); Jafrancesco (2015); Nigoević, Sučić (2011); Waltereit (2002, 2006).

Dalla tabella emerge che nelle fasi iniziali dell'apprendimento gli elementi funzionali più usati sono quelli che esprimono rapporti di coordinazione, di successione temporale e di causa in accordo con l'organizzazione pragmatica dell'enunciato che si sviluppa nelle fasi iniziali dell'apprendimento. Andorno (2003: 126-128) spiega come per gli apprendenti iniziali l'ordinamento sia tendenzialmente lineare, ossia *topic-comment*. Già dalla varietà prebasica possono occorrere elementi funzionali collocati in posizione iniziale, esterna alla frase. Tra questi ricorrono *e* con valore copulativo, *poi* con valore copulativo-temporale e *anche* con valore copulativo. Le congiunzioni additive sono più frequenti già dai primi stadi di apprendimento perché la loro portata³ sembra convergere con i principi pragmatici di organizzazione del discorso. Il passaggio dai principi semantici a quelli sintattici richiede un lungo periodo e avviene nelle varietà postbasiche avanzate. La comparsa dei SD sarebbe strettamente legata allo sviluppo della competenza discorsiva come partecipazione attiva alla costruzione del discorso e del senso con l'interlocutore (Andorno 2008: 507).

La gestione dei SD è importante per la percezione fluente del discorso da parte di un parlante nativo. Interessante è un'osservazione emersa dallo studio di Berruto (2001) in cui alcuni parlanti presentano una varietà di interlingua assai più sviluppata a livello sintattico, per l'uso dei SD, che non a livello morfologico dove persistono tratti di generalizzazione dell'infinito, flessione verbale assai ridotta e semplificata, flessione nominale rudimentale, morfologia di accordo molto carente. «L'impressione è che parlino in maniera comunicativamente e semanticamente ricca ed efficace, benché povera di morfologia» (Berruto 2001: 18).

L'interesse per i SD in ambiente didattico si deve al ruolo importante che l'aspetto sociopragmatico della comunicazione assume nelle indicazioni sull'insegnamento delle lingue del *Quadro comune europeo di riferimento*² (2004). Ciononostante sono ancora poco sviluppate le attività didattiche centrate sui SD. Da uno spoglio dei manuali per l'italiano L2 (Pernas *et al.* 2011) si evince che i SD ricevono uno spazio nelle routine comunicative che rimane però implicito, ossia non sono supportati da autentica riflessione e ricerca che possano guidare gli apprendenti verso un riuso consapevole degli stessi. Rimane fuori dall'analisi dello studio *Hai voluto la bicicletta...* (Zamora *et al.* 2006), un manuale su fraseologia e SD per studenti di italiano LS/L2. In esso è contenuta una proposta chiara di approccio didattico ai SD. Nell'introduzione si spiega l'obiettivo di rendere le produzioni linguistiche degli studenti vicine a quelle dei parlanti nativi, sviluppandone la competenza comunicativa e sociolinguistica garante della partecipazione e dell'interazione sociale. Gli autori spiegano inoltre che questi elementi linguistici suscitano un forte interesse negli apprendenti, dal momento che sono sentiti come essenziali per imprimere al discorso i tratti di spontaneità e fluidità.

Anche a livello di selezione dei contenuti linguistici da insegnare ad apprendenti di italiano L2, i SD non sempre sono considerati. Non sono infatti menzionati né nel *Sillabo* di Minciarelli, Comodi (2005), né nel sillabo di Benucci (2007); si riscontrano solo cenni impliciti nel *Profilo della lingua italiana* (2010),

³ Il termine portata traduce l'inglese *scope* che identifica la relazione tra il dominio di applicazione e la posizione del SD nella struttura sintattica. «Scope is thus a relational term defined with respect to two criteria: direction (right, left) and distance (+/- adjacency)» (Watorek e Dimroth 2005: 446).

nella parte relativa a «strutturare l'interazione comunicativa» e solo per apprendenti di livello B. Solo due sillabi li trattano esplicitamente sin dai primi livelli proponendone una progressione graduata nel processo di insegnamento / apprendimento: il sillabo di Lo Duca (2006) sotto la voce «forme e strutture testuali», e il sillabo della Società Dante Alighieri (2014) sotto la voce «congiunzioni, connettivi, segnali discorsivi», nella categoria «morfologia e sintassi», e, in parte, sotto la voce «espressioni comunicative», nella categoria «lessico: campi semantici ed espressioni comunicative». Per fare un esempio, nel primo livello di contatto (A1) sotto la categoria «congiunzioni / connettivi relativi alle funzioni sviluppate nel livello indicato» si trovano come esempi: *e, ma, però, perché, quando, anche, ecco* (p. 48); e più avanti, tra le «espressioni comunicative», si trovano i SD usati per attirare l'attenzione *scusa, scusi, guarda, guardi* (p. 52).

Dalla breve rassegna emerge la tendenza a considerare centrale l'apprendibilità dei SD per sviluppare la competenza sociopragmatica degli apprendenti di italiano L2.

2. Metodologia

Il *corpus* consta di tre ore di registrazioni di apprendenti di italiano L2 di livello B1 e B2. Il *corpus* si compone di monologhi (raccontare una storia per immagini e realizzare una presentazione), dialoghi (sul tempo libero, gli esami, l'esperienza all'Università della Calabria) e discussioni di gruppo (su come organizzare la domenica o convincere qualcuno a visitare la propria città). I dati registrati sono stati trascritti secondo la trascrizione ortografica convenzionale⁴. Per i dialoghi, i testi sono stati suddivisi in stringhe corrispondenti a produzioni unitarie di un singolo parlante, i monologhi invece sono stati suddivisi in enunciati.

Gli studenti coinvolti, di diversa nazionalità, sono stati 35. Il livello B1 era composto da 19 studenti: 1 russo, 6 spagnoli, 3 ecuadoriani, 2 argentini, 1 iraniana, 1 portoghese, 1 colombiana, 1 lituana, 1 ucraina, 1 marocchina, 1 indonesiano. Il livello B2 era composto da 16 studenti: 4 russi, 3 spagnoli, 1 inglese naturalizzata spagnola, 1 paraguaiana, 1 bielorusa, 1 polacca, 1 lituana, 1 indonesiana. Si tratta di apprendenti universitari iscritti in vari corsi di laurea all'Università della Calabria. La loro acquisizione della lingua italiana è semi-guidata: seguono corsi di lingua, ma sono esposti alla lingua target nelle situazioni quotidiane e formali tipiche dell'istituzione universitaria. Al momento dell'inizio delle registrazioni la loro interlingua è di varietà postbasica caratterizzata dalla presenza di morfologia flessiva e organizzazione morfosintattica dell'enunciato. Più precisamente gli apprendenti di livello B1 sono in uno stadio intermedio (caratterizzato da una morfosintassi sistematica seppure ancora fragile nelle varietà d'uso dei tempi e dei modi verbali e nel genere dei nomi), mentre gli apprendenti di livello B2 sono a uno stadio di varietà avanzata iniziale (caratterizzato da una maggiore varietà

⁴ \NN\ (turno di dialogo); ? (fine enunciato interrogativo); . (intonazione discendente); , (intonazione sospensiva); ! (fine enunciato esclamativo); : (tenuta sillabica in finale di parola); + ++ +++ (pause di lunghezza crescente); parola/ (autocorrezione/cambiamento di strategia discorsiva); [...] (testo espunto); <?> (parte di enunciato non comprensibile).

nell'uso del sistema verbale e pronominale e dalla presenza di più subordinate)⁵.

I SD prodotti dagli apprendenti sono stati classificati seguendo le macrocategorie individuate da Bazzanella (2005): interazionale, metatestuale, cognitiva. È importante rilevare che sebbene queste distinzioni siano un ottimo strumento per l'analisi esplicativa dello spettro di funzioni possibili dei SD, è arduo tenere distinte le diverse funzioni che un SD può avere in ogni specifica occorrenza, anzi è opportuno considerarne la "polifunzionalità sintagmatica"⁶. Una volta presenti nella struttura sintattica, la posizione che i SD occupano nella catena sintagmatica partecipa alla loro decodifica sul piano pragmatico, ossia come segnale di apertura del turno, di chiusura, di esitazione, etc., insieme ad altri elementi come la prosodia. La loro portata può essere determinata solo secondo un'analisi multimodale che ne implica simultaneamente la descrizione sintattica, semantico-lessicale e pragmatica. La somma e le relazioni tra questi tre livelli di lingua guidano all'interpretazione dei SD, il cui significato è quindi compositazionale⁷.

I SD caratterizzati da polifunzionalità sintagmatica riscontrati nel *corpus* sono: *allora, quindi, ma e però*. Gli obiettivi sono stati due: 1. verificare la progressione dell'acquisizione dello spettro funzionale nei due gruppi di apprendenti; 2. trattandosi di coppie sinonimiche, trovare le affinità contestuali e le divergenze per predirne gli usi, come per esempio un'eventuale specializzazione di funzioni tra sinonimi.

I SD sono stati analizzati secondo la griglia di Bazzanella *et al.* (2008: 943). Per la macrocategoria interazionale sono state individuate le funzioni di presa di turno, tenuta del turno e pianificazione, cessione del turno; per la macrocategoria metatestuale è stata individuata la funzione di transizione; infine per la macrocategoria cognitiva è stata individuata la funzione di argomentazione. Le proprietà che caratterizzano ciascuna categoria sono scalari, ossia gli elementi possiedono le proprietà in modo più o meno prototipico. Questo significa che alcune funzioni si trovano a metà fra due macrocategorie, secondo il modello di Rosch (1988). Per esempio la funzione tenuta del turno e pianificazione è a metà tra le due macrocategorie interazionale e metatestuale. Allo stesso modo si vedrà che i SD di transizione, che hanno cioè il compito di segmentare il discorso segnalando un cambio di argomento o di prospettiva, collegando due enunciati in uno stesso turno o in turni diversi attivano negli interlocutori processi cognitivi come ad esempio compiere inferenze.

Per l'interpretazione dei dati si è seguito il modello di analisi semasiologica (Fischer 2006) che propone di partire da alcune forme e di descriverne lo spettro funzionale per sviluppare un modello d'interpretazione pragmatica. I tre aspetti considerati rilevanti sono stati: 1. il significato primario, da cui discendono le istruzioni pragmatiche; 2. la posizione strutturale nei turni conversazionali, che attivano le istruzioni inerenti ai SD; 3. le funzioni comunicative, intese come il repertorio di istruzioni dei SD.

⁵ Chini (2005: 86-87) suddivide la varietà postbasica in tre stadi: stadio intermedio, varietà avanzata, varietà quasi nativa.

⁶ Si intende «la possibilità di una compresenza di valori a livello funzionale di un dato SD all'interno di un dato testo» (Bazzanella, 2006b: 934), cioè la possibilità che svolga funzioni appartenenti a diverse macrocategorie.

⁷ Bazzanella (2006b: 935) parla di «compositionalità pragmatica complessiva», ossia «l'insieme di tratti pertinenti che vengono attivati e interagiscono, a livello pragmatico in una prospettiva multimodale, per costruire la forza illocutoria dell'atto linguistico totale».

3. Analisi di alcuni SD polifunzionali e sinonimici

Le produzioni del gruppo B1 constano di 5.554 forme di cui 335 sono SD, circa il 6,3% di frequenza. La frequenza maggiore di SD si trova, come era prevedibile, nei dialoghi (7,4% contro il 3,5% nei monologhi). Le produzioni del gruppo B2 constano di 14.677 forme di cui 833 SD, che rappresentano il 6% di occorrenze (come nel livello B1). Anche nel secondo gruppo la frequenza dei SD è maggiore nei dialoghi (8,2%) rispetto ai monologhi (2,6%).

Il confronto fra generi testuali ha permesso di individuare i SD ricorrenti in entrambi e di indagarne gli usi nei diversi contesti testuali da parte dei due gruppi.

3.1. Allora

Secondo Bazzanella *et al.* (2008) il significato primario di *allora* è il rinvio a premesse note. Infatti, i nuclei semantici di *allora* possono riassumersi in:

- a. temporali, con rinvio a un tempo precedente noto ai partecipanti dell'enunciazione e parafrasabile con *a quel punto, in/a quel tempo*;
- b. implicazionali, risultativi, consequenziali, causali, con rinvio a quanto detto precedentemente nel discorso che genera l'inferenza e la prosecuzione dello stesso, parafrasabile con *di conseguenza, quindi, dunque*;
- c. correlativi/enfatici, con rinvio e messa in evidenza di una parte dell'enunciato precedentemente proferito, parafrasabile con *in quel caso, a questo punto*.

Proprio dalla correlazione si è sviluppato l'uso interazionale di *allora*: «the correlation allows for emphatic uses, which, by referring to a specific situation mentioned in the previous text or known by the participants, stress the condition under which the proposition is true» (Bosco e Bazzanella 2005: 449).

Lo spettro funzionale di *allora* si attiva sul significato primario di condivisione di qualcosa di noto ai partecipanti all'evento comunicativo. Per quanto riguarda la macrocategoria interazionale, le funzioni di *allora* sono: prendere il turno, interrompere, richiedere attenzione, pianificare e prendere tempo (Bazzanella *et al.* 2008). Di queste funzioni le occorrenze di *allora* nel gruppo B1 sono solo prendere il turno (1); nel gruppo B2 si aggiungono richiedere attenzione (2) e pianificare e prendere tempo (3).

1. \NN.B1\ **allora**. + un giorno c'è un ragazzo che non le piace sua tv.
2. \NN.B2\; ah ++ **allora?** + siete pronti?
3. \NN.B2\; no no no + non posso: + non posso andare da lei. perché a lei dà il fastidio + vedere gli studenti. + è il suo problema. + da sempre
 \NN.B2\; ah ok. **allora**, quindi: devi chiedere se + se c'è + c'è una, + come una lettera o come stessa cosa. ++ che spiega/che/come/che hai superato quell'esame.

Da notare che la funzione di presa di turno di *allora* nel gruppo B1 occorre solo nei monologhi, come presa di turno lungo secondo la tendenza, riscontrata nei nativi da Bazzanella *et al.* (2008: 945), come SD metatestuale-demarcativo usato dai parlanti come diritto di gestione della conversazione.

Nella funzione interazionale, il SD occupa la posizione iniziale nella presa di turno e nelle interruzioni, invece è contenuto in una catena nella funzione di tenuta del turno e pianificazione del discorso, infine è esterno alla proposizione e si realizza come sintagma indipendente nella richiesta di attenzione.

Per quanto riguarda la macrocategoria metatestuale, le funzioni individuabili sono: collegare enunciati e atti linguistici, introdurre nuovi *topics* o nuovi *frames*. Le due macrocategorie metatestuale e cognitiva sono strettamente legate, pertanto è impossibile discernere tra transizioni e argomentazioni. Nel momento in cui si struttura il testo, si realizzano processi cognitivi da parte del parlante (nell'articolazione delle argomentazioni) e dell'ascoltatore (nelle inferenze).

Le funzioni di transizione e argomentazioni sono presenti nei due gruppi:

4. \NN.B1\: No no no ++ noi dobbiamo andare insieme, scusa. **allora** andiamo al parco e facciamo qualcosa attivo + non solo sentire la musica.
5. \NN.B1\: Per me sì. + ho sentito che questo film è buonissimo, + è nuovo, e al cinema per poco tempo. + e **allora** dobbiamo andare questo weekend.
6. \NN.B2\: Sì, ho visto che in comparazione del primo semestre + per esempio che tra + l'ultimo giorni della lezioni e poi il primo giorno, d'esami c'era una settimana che non c'erano lezioni. invece in questo semestre io finisco il 14 giugno e il primo esame è il 18. **allora** non ho tempo fra la fine delle lezioni e l'inizio degli esami.

Nell'esempio 4 *allora* ha valore correlativo, parafrasabile con 'se le cose stanno così, in tal caso'. In 5 e 6 realizza un legame implicazionale, verificabile con la prova di commutazione, sostituendo ad *allora* rispettivamente *così* (5) e *alla fine* (6).

7. \NN.B2\: **allora** + passiamo a vedere la carta della metropolitana di mosca. ci sono alcune linee diverso colore.

In 7 la transizione è parafrasabile con 'adesso', 'a questo punto' un significato apparentemente contrario al significato originario di *allora* legato a un tempo lontano, ma pur sempre un significato che fa riferimento a qualcosa di già noto e istituisce una correlazione con il già detto e il 'qui e adesso' dell'enunciazione.

La posizione del SD come elemento di collegamento varia in base a ciò che collega. Infatti, se collega due enunciati appartenenti a turni diversi, occupa la prima o la seconda posizione (9), se collega due enunciati all'interno dello stesso turno è in prima posizione rispetto alla proposizione che introduce, ma disposto internamente rispetto al turno (5, adesso ripetuto come 8). Nel gruppo B1 l'uso di *allora* con valore implicazionale si manifesta solo all'interno del turno.

8. \NN.B1\: Per me sì. + ho sentito che questo film è buonissimo, + è nuovo, e al cinema per poco tempo. + e **allora** dobbiamo andare questo weekend.

Nel gruppo B2, invece, ci sono più occorrenze di presa di turno con valore inferenziale (9).

9. \NN.B2\; Ho capito. + anche io non ho tempo, o pure altre cose da fare.
 \NN.B2\; Ok signor + è molto,
 \NN.B2\; **Allora** + ?cosa facciamo? facciamo quella mutua?

Quando *allora* appare a inizio turno si instaura una coesione discorsiva forte fra turni diversi. Si somma così alla funzione interazionale e metatestuale la funzione cognitiva, *allora* introduce una conseguenza non di tipo logico ma discorsivo, nel senso che non c'è una ripresa diretta di quanto viene detto nel turno precedente, ma una ripresa anaforica generica che porta con sé ancora un valore temporale originario che indicizza l'ancoraggio nel testo, 'possiamo dire a questo punto che'.

Gli esempi di seguito mostrano la polifunzionalità di *allora*:

10. \NN.B2\; Ma la mia vita è già difficile! + io vorrei il suo aiuto.
 \NN.B2\; **allora**. + io provo per mandare una mail alla professoressa.
11. \NN.B2\; ah + **allora**. ragazzi + molto importante, prima di prendere il treno, in metropolitana, + è necessario, + prendere il biglietto.

Dalla prospettiva interazionale, *allora* indica presa di turno (con posizione iniziale) in 10, a cui si accompagna anche un valore che può essere di transizione dalla prospettiva metatestuale, implicazionale (10) o focalizzante (11) dalla prospettiva cognitiva.

In sintesi si intravede una tendenza nell'evoluzione delle funzioni di *allora* negli apprendenti rappresentata nella tab. 2. Le prime funzioni che sono acquisite sono interazionali, limitatamente alla presa di turno lungo e metatestuali come dispositivo di avanzamento del testo nelle transizioni con forte valore implicazionale. Nel gruppo B2 appaiono le altre funzioni interazionali, come la presa di turno anche breve, la sua tenuta e la richiesta di attenzione. Continua a non essere presente invece la posizione finale di enunciato in cui *allora* assume la funzione di chiusura del turno. Si affinano inoltre gli usi implicazionali e correlativi di *allora*.

Microfunzioni	B1		B2	
	Monologhi	Dialoghi	Monologhi	Dialoghi
presa di turno	+/-	-	+	+
tenuta del turno e pianificazione	-	-	+	+
transizioni	+	+	+	+
argomentazioni	+/-	+/-	+	+
cessione del turno	-	-	-	-

Tab. 2 Distribuzione delle funzioni di *allora* nei due gruppi

3.2 *Quindi*

I nuclei semantici di *quindi* sono:

- a. valore locativo nell'italiano antico o letterario, *di qui, da questo luogo o punto*;
- b. valore temporale con una proiezione sul futuro, *da ora, da quel momento per il futuro, da ultimo*;
- c. valore consecutivo inferenziale di tipo conclusivo o causale, *perciò, per tal motivo; dunque, di conseguenza*⁸.

I valori locativo e temporale sembrano ancorarsi ad un luogo o punto nel tempo che prospetta un cambiamento o comunque qualcosa di nuovo che conferisce al nucleo semantico primario un rinvio cataforico a «conseguenze nuove» (Ferrari 2014: 185). In questi termini si pone in maniera complementare al significato primario di *allora* che ha, invece, un rinvio a premesse note.

Due casi ambigui nell'uso di *allora* supportano questa ipotesi confermata dalla prova di commutazione.

- 12a. \NN.B2\; ma ma a mosca è la primavera è molto caldo, c'è più 30 gradi **allora** + c'è l'estate e notte più 20 più caldo che qua.
- 12b. [ma ma a Mosca è la primavera è molto caldo, c'è più 30 gradi **quindi** + c'è l'estate e notte più 20 più caldo che qua.]
- 13a. \NN.B1\; quando arriva + si vede che questa tv che ha comprato, non + non va per la casa. la casa è **allora** è troppo piccola per la tv, [...].
- 13b. [quando arriva + si vede che questa tv che ha comprato, non + non va per la casa. la casa è **quindi** è troppo piccola per la tv].

Sostituendo *allora* con *quindi* abbiamo una maggiore adeguatezza semantico-pragmatica dell'enunciato, probabilmente dovuta a una consequenzialità non nota che non può essere espressa da *allora*, perché non appartiene al suo significato primario.

Lo spettro funzionale di *quindi* si attiva quando c'è un rinvio a premesse nuove. Per quanto riguarda le macrocategorie, *quindi* è da una parte metatestuale, in quanto ha la funzione di articolare il discorso con un'evidente azione coesiva, dall'altra, introducendo una conseguenza o una conclusione, si pone nel campo procedurale attivando processi cognitivi inferenziali. Spesso, quando introduce una conclusione, è seguito da un altro connettivo che esprime esplicitamente la fine, come per esempio *alla fine* (14). In questi casi si comporta come *allora*, il bisogno di aggiungere un secondo connettivo esplicito può essere interpretato come la volontà di rafforzare l'indicazione implicazionale attraverso una parola semanticamente inequivocabile, visto che *allora* e *quindi* possono svolgere varie funzioni.

14. \NN.B1\; ok. [ride] me piace la università. nella università me piace la gente, i professori, ah se tu hai bisogno di aiuta o qualcosa sono più + gentili e più amabili.

⁸ Definizioni tratte dal vocabolario Treccani online (<http://www.treccani.it/vocabolario/quindi/>) e dal dizionario di Sabatini e Coletti online (http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/O/quindi.shtml).

ma quello che non mi piace a volte è un po' la organizzazione, che tu a volte non sai + la cosa non è/viene organizzata ma alla fine se tu chiedi alla gente ti aiutano, **quindi** *alla fine* non ++ e stai bene.

Quando si trova in una catena, in genere occupa la seconda o terza posizione nell'enunciato (15), ma ci sono anche esempi di catena in cui *quindi* si trova in prima posizione seguito da un altro SD (16).

15. \NN.B2\; ah *ok. allora*, **quindi**: devi chiedere se_se_se c'è una + come una lettera o come oppure + stessa cosa che spiega che+ hai/ha ++ come si dice ++ superato quell'esame.
16. \NN.B2\; **quindi** *per esempio* regola il diritto di famiglia + eh matrimonio, divorzio, anche i beni + per esempio i contratti, il diritto reale per esempio è di mobili immobili, anche il diritto commerciale che abbiamo parlato la società, le azioni e tutti quello che invista un'associazione.

Per quanto riguarda la funzione interazionale, *quindi* in posizione iniziale di turno tende a presentare un'informazione come conseguenza discorsiva. Tale uso è molto frequente nei parlanti nativi (17a), meno negli apprendenti.

- 17a. \NN.B1\; sto pensando che tutti esami vicini, dobbiamo lasciare a casa e studiare tutto il giorno
 \It.\; **quindi** non andiamo al mare?

In questo caso il parlante intende 'per quello che hai detto la decisione è'. In questo contesto comunicativo la sinonimia di *quindi* e *allora* viene meno, la prova commutativa ce lo dimostra (17b).

- 17b. [Sto pensando che tutti esami vicini, dobbiamo lasciare a casa e studiare tutto il giorno]
 [Allora non andiamo al mare?]

Allora, pur avendo valore consecutivo soprattutto nelle condizionali del tipo *se ... allora*, non esprime esplicitamente la conseguenza nel parlato, soprattutto se le premesse non sono note, la sua polisemia lo potrebbe far interpretare come un'esortazione ("suvvia non andiamo al mare?"), come una conclusione ("concludendo non andiamo al mare"), in ogni caso come una possibile interpretazione del parlante e non come una stretta conseguenza dell'argomentazione precedente. L'ambiguità semantica di *allora* sembra portare a una specializzazione di sensi tra gli usi di *allora* e di *quindi*. La caratteristica precipua di *quindi* è di riassumere e riformulare in un certo senso l'argomentazione espressa nel turno precedente e di presentarla come una premessa nuova su cui suggerire all'interlocutore di trarre delle inferenze. In questo senso può essere considerato come introduttore di parafrasi dal basso verso l'alto, quale strategia utilizzata in classe dagli insegnanti, perché ha la funzione di riprendere «quanto detto dagli studenti, suggerendo implicitamente una formulazione più precisa» (Bosc e Minuz 2012: 125).

18. \NN.B2\; eh + come ti spiego + no lui deve fondamentare la sentenza in un articolo che si trova nel codice civile, e anche, lui può mettere la giurisprudenza, ma la legge è applicata.
 \It.\; **quindi** deve motivare la sentenza a partire da un articolo del diritto civile?

Nel nostro *corpus* la funzione di presa di turno con valore inferenziale ha solo tre occorrenze nel livello B2 (19). Nella maggior parte dei casi è inserito in una catena, lasciando così al primo SD il ruolo di presa di turno (20).

19. \NN.B2\; ok, ciao ci vediamo.
 \NN.B2\; **quindi** ti lascio mio numero? e come facciamo?
20. \NN.B2\; lei non ha detto niente, lei ha detto che lei aveva fatto + tutto.
 \NN.B2\; e **quindi** le ha già registrato il voto?

Il processo inferenziale può essere interno ad uno stesso turno o riferito a un turno precedente dello stesso parlante o in risposta a un'informazione data dall'interlocutore. Nel gruppo B1 è prevalente l'uso dell'inferenza interna.

21. \RNN.B1\; ah perfetto. e controlliamo io posso leggere che lui/lei ha fatto questa chiamata la settimana scorsa alle sei e mezza. e giusto?
 \NN.B1\; no è impossibile, perché la settimana scorsa sono andata all'estero per fare un congresso, **quindi** non ero a casa.
22. \NN.B1\; allora + un giorno c'è un ragazzo che + non le piace + sua tv. Poi lui pensa che vuole comprare una grande tv. ++ **quindi** lui va: a negozio che vende: elettronici.

Nel livello B2, invece, sono rappresentate entrambe le inferenze (interna ed esterna) con la comparsa della funzione di presa di turno. Del tutto assente è invece la funzione interazionale di cessione del turno.

23. \NN.B2\; boh no no sto scherzando, sì ce l'ho un'assicurazione buona. **quindi** non credo che si/che si + tenderà dei problemi con me.
 \NN.B2\; va bene, **quindi** io andavo per la preferenziale: lo sai, io non voluto andare così veloce, ma non ho potuto vederti prima.

Possiamo ipotizzare che la prima acquisizione di *quindi* riguarda il nucleo semantico "conseguenza nuova", esercitata nel turno unico del parlante e non come ripresa del discorso. Rispetto ad *allora* il suo valore interazionale è più ridotto negli apprendenti.

Microfunzioni	B1		B2	
	Monologhi	Dialoghi	Monologhi	Dialoghi
presa di turno	-	-	-	+/-
tenuta del turno e pianificazione	-	-	-	-
transizioni	+	+	+	+
argomentazioni	+	+	+	+
cessione del turno	-	-	-	-

Tab. 3 Distribuzione delle funzioni di *quindi* nei due gruppi

3.3. *Ma*

Ma deriva dal latino *magis* che, oltre al significato comparativo, aveva in sé anche una valenza correttiva e una accrescitiva che si traducono rispettivamente in italiano con *piuttosto* e *per giunta* (Marconi e Bertinetto 1984). Lo sviluppo diacronico ha prodotto in italiano tre nuclei semantici per *ma*:

1. un valore avversativo totale o esclusivo⁹, cosiddetto perché si ha l'esclusione di un'inferenza, il *ma* «segue un'esplicita negazione e introduce un'espressione che sostituisce ciò che è negato» (Colombo 2012: 79); in questo caso *ma* è parafrasabile con *al contrario*;
2. un valore avversativo parziale o restrittivo, per cui si ha la smentita di un'inferenza, che assume due valori:
 - a. controaspettativo, si nega qualcosa che ci si aspetta dopo la prima frase; in questo caso *ma* è parafrasabile con una subordinata concessiva (Scorretti 1988: 265-266);
 - b. valoristico, le due frasi coordinate possono essere diverse e non avere nulla in comune, ma essere coordinate in base a una gerarchia di valori (positivi e negativi) condivisi dagli interlocutori; in questo caso, *ma* può essere sostituito dalla congiunzione *e* (Colombo 2012; Scorretti 1988).
3. un valore correttivo o integrativo che serve a rettificare quanto detto in precedenza o a integrarne l'informazione (parafrasabile con *però*) che può essere interpretato come suggerimento o rafforzamento di un'inferenza (Colombo 2012: 80).

La sua valenza ambigua ha favorito nell'italiano antico (e ancora oggi nel parlato) la tendenza ad affiancarlo ad altri elementi di natura avversativa (*ma tuttavia*, *ma bensì*, *ma però*) aprendo la strada all'interpretazione semantica di "rafforzativo di un'idea, di un atto", in nuce esistente nel valore latino di accrescitivo.

Il breve cenno diacronico aiuta a inquadrare il significato primario di *ma* come 'operatore di implicazioni' per escludere, suggerire, rafforzare un'inferenza.

Dal punto di vista della sua polifunzionalità, *ma* attiva:

- a. al livello interazionale, la presa di turno, la tenuta del turno, la cessione del turno;

⁹ Si tratta del valore detto anche correttivo-sostitutivo (Marconi e Bertinetto 1984).

- b. al livello metatestuale, la transizione per introdurre un nuovo *topic* o un nuovo punto di vista, il collegamento fra enunciati;
- c. al livello cognitivo, la focalizzazione su una parte dell'enunciato, la pianificazione del testo, le argomentazioni.

Il *ma* in prima posizione svolge sia una funzione interazionale (24), suggerendo o rafforzando un'idea, attenuando un valore allocutivo, sia una funzione metatestuale, introducendo un nuovo argomento o segnando il passaggio ad un nuovo tema (25).

24. \NN.B2\; **ma** questo non è mia responsabilità per chiamare professoressa/la professoressa.
 \NN.B2\; quindi eh +++ noi andiamo insieme da lei. va bene così?
 \NN.B2\; no io tanto lavoro.
 \NN.B2\; **ma** la mia vita è già difficile! +++ io vorrei il suo aiuto.
25. \NN.B2\; **ma** prima di tutto devi andare all'ospedale, perché parlando di male di testa può essere peggio per te.

Nei nativi prevale la funzione di focalizzatore, sempre in prima posizione con un valore illocutorio interrogativo. Il suo uso assume un valore sociale attenuativo, di cortesia (Pescarini 2004) come nell'esempio (26).

26. \It.\; quindi hai imparato tutto qui?
 \NN.B2\; sì. ho imparato tutto qua ...
 \It.\; **Ma** hai imparato in fretta.

Questa funzione è presente nei due gruppi, si rafforza nel gruppo B2 a conferma che è tra le prime funzioni che viene acquisita dagli apprendenti (Ferraris 2004; Andorno 2008b).

In posizione finale segnala la fine del turno. Nel nostro *corpus* sono presenti esempi ambigui, perché non è facile comprendere se l'impiego di *ma* occorre come segnale di cessione del turno o se marca invece una sospensione del discorso come pianificazione per la successiva formulazione. In ogni caso è spesso interpretato dall'interlocutore come cessione del turno.

27. \NN.B1\; Ah anche + tu vuoi cucinare qualcosa del tuo paese?
 \NN.B1\; Ah sì forse. **ma** ...
 \NN.B1\; ah questo non lo troviamo. **ma** mi dispiace, penso che sia meglio lo facciamo un altro giorno, perché questa sera finisco troppo tardi, e non abbiamo tempo.

In un altro caso rafforza un'idea espressa in precedenza.

28. \NN.B2\; Sì sì perché avevo bisogno, perché con le lezioni, gli esami. a novembre mi hanno detto che dovevo fare un esame scritto, io avevo paura perché non sapevo scrivere niente. **ma** sì sì.

All'interno del turno, come processo di elaborazione delle inferenze, può assumere quattro valori: totale, controaspettativo, valoristico, correttivo e

integrativo.

Rispetto alla definizione del punto 1. vista sopra, è opportuno aggiungere il concetto di polarità in un confronto, in quanto, come affermato da Colombo (2012), è difficile trovare esempi netti, come quelli creati *ad hoc* dal grammatico, in testi reali, in particolare in testi orali. Pertanto aggiungiamo che, quando *ma* assume il valore di contrasto totale, oppone il secondo membro al primo rafforzandone la negazione, sia essa esplicita (come nei casi canonici), sia essa implicita¹⁰.

29. \NN.B2\; ah sì per esempio come se fanno l'esame. a Italia fanno l'esame quasi tutti orale + farmacia sì, **ma/al contrario** in Spagna si fanno tutti scritti.

Nell'esempio il confronto è tra Italia e Spagna rispetto alle modalità d'esame: in un caso l'esame è orale, nell'altro l'esame è scritto. I tipi di esame rappresentano una realtà polare in cui l'uno è opposto all'altro. Dall'analisi del *corpus* degli apprendenti, le occorrenze di questo tipo di *ma* sono molto scarse, inoltre le poche occorrenze che si riscontrano sono solo nel gruppo B2. I dati sono in linea con le ricerche di Borreguero Zuloaga (2009) e di Ferraris (2004). In quest'ultima ricerca il dato sugli apprendenti è stato confrontato con l'acquisizione dell'italiano come lingua madre in bambini italiani di diverse fasce d'età. L'uso del valore definito "contrastivo" in Ferraris si sviluppa nella fase intermedia per affermarsi tra gli apprendenti avanzati.

Più frequente è invece l'uso di *ma* con funzione controaspettativa, sia a livello testuale tra due proposizioni coordinate, sia a livello pragmatico tra turni diversi (Borreguero Zuloaga, 2009; Ferraris, 2004). Questa funzione si ha quando si stabilisce un contrasto parziale tra due elementi coordinati, in cui il secondo limita le implicazioni semantiche del primo. Secondo Pescarini (2004: 68), questo sarebbe l'uso prevalente del *ma* nelle conversazioni, perché non «serve a marcare l'opposizione fra i due congiunti, ma serve a stabilire una gerarchia». Questa funzione è ben rappresentata nel nostro *corpus*: è presente nei due gruppi e segue un andamento progressivo nel passaggio da uno stadio all'altro.

30. \NN.B2\; Mi è piaciuta più questo/quello che Firenze. anche se tutti dicono che Firenze è più bella **ma** a me piaciuta di più Siena.

La funzione valoristica o valutativa rimane marginale sia in ambito di acquisizione dell'italiano come lingua madre, sia nell'acquisizione come L2 (Ferraris 2004: 87). Non ci sono esempi nel nostro *corpus*.

Infine, il *ma* integra e corregge ciò che è stato detto prima, senza negarlo completamente o sostituirlo.

31. \NN.B2\; sì. no il primo esame è un esame scritto **ma** è un esame scritto di due capitoli di un libro grande, [...].

¹⁰ Si osservi ad esempio il seguente enunciato: \NN.B2\; *Si anche me, hanno detto in Spagna che quando parlo lo spagnolo non si sente l'accento inglese, che pensano che sono da altra parte di Spagna, ma che non sono inglese.* I due termini, *essere inglese* o *essere spagnola*, si escludono a vicenda.

In questo caso il *ma* aggiunge informazioni sull'esame, precisando il messaggio (il tipo di esame, su cosa verte). Anche la correlazione *non solo... ma anche* agisce al livello di integrazione delle informazioni con un valore di aggiunta che spiega un elemento contenuto nel primo membro della coordinazione (nel nostro esempio l'aggettivo *famosa*).

32. \NN.B2\; ok va bene. in tutto il mondo Mosca è famosa **non solo** per la sua piazza rossa, le montagne <?> eccetera, **ma anche** per la sua metropolitana.

La correzione può avvenire anche solo sul piano metalinguistico, come negli esempi:

33. \NN.B1\; molti anni fa, **ma** non troppo. ++ sono forse 40 anni fa, e la gente pensava che i neri non sono/non hanno deritti, m'ha impatto questo.

34. \NN.B2\; ah sì la conoscevo un po' prima **ma** poco, neanche abbiamo parlato.

La funzione di correzione-integrazione ci sembra più vicina agli usi testuali del *ma*, indicati nella sottocategorizzazione come transizioni, «*ma* viene utilizzato per collegare le diverse parti del testo in modo da sottolineare il proseguire del discorso con un rinvio a quanto precede, sia inserendo una sfumatura di tipo correttivo, sia introducendo un nuovo punto di vista sullo stesso tema» (Ferraris 2004: 75). Per questo motivo la microfunzione della correzione-integrazione è stata fatta confluire in quella delle transizioni.

35. \NN.B2\; no no niente + solo un po' qua alla testa, **ma** non ti preoccupare. ho sicuro un'assicurazione buona. e tu?
36. \NN.B1\; ah questo non lo troviamo. **ma** mi dispiace, penso che sia meglio lo facciamo un altro giorno, perché questa sera finisco troppo tardi, e non abbiamo tempo.
37. \NN.B1\; sì, sabato va benissimo. **ma** questa sera andiamo a prendere un caffè, qui vicino alla biblioteca?
38. \NN.B1\; eh sì, parla di un uomo che è come il capo di l'hombres la costruzione. e arriva un russo che vuole fare uno stadio di calcio, **ma** lui non ha la licenza per costruire. e quest'uomo dice che lui se la può conserire. e il russo lascia all'uomo un quadro, una pittura e che dice che è la sua favorita e che le porta molta sordi. **ma** il figlio del capo di l'hombres è drogato.

Anche quando il *ma* assolve la funzione di cambio di prospettiva o di *topic* può essere interpretato come una smentita delle aspettative dell'interlocutore che potrebbe aspettarsi di continuare sullo stesso tema (Colombo 2012: 82). Si tratta di una «mossa interazionale di contrasto» (Andorno 2008b: 493).

La tab. 4 riassume lo sviluppo delle microfunzioni nel passaggio da un gruppo all'altro.

Microfunzioni		B1		B2	
		Monologhi	Dialoghi	Monologhi	Dialoghi
presa di turno		-	+/-	+/-	+
cessione del turno		-	-	-	-
focalizzatore		-	+/-	+	+
transizioni		+/-	+	+	+
argomentazioni	f. controasp.	-	+	+/-	+
	f. valorist.	-	-	-	-
	f. avv. totale	-	-	-	+/-

Tab. 4 Distribuzione delle funzioni di *ma* nei due gruppi

Nel livello B1 prevalgono la funzione metatestuale (di transizione) e la funzione cognitiva con il valore controaspettativo. Nel livello B2 si sviluppano le funzioni interazionali e si ampliano le funzioni metatestuali. Inoltre aumentano gli usi semantici del *ma* legati alle argomentazioni. Dall'analisi emerge che i primi usi funzionali di *ma* sono quelli metatestuali a cui si aggiungono, nel passaggio allo stadio successivo, quelli interattivi e quelli cognitivi. Rimane fuori dal processo di acquisizione la funzione interattiva di cessione del turno.

3.4 Però

Però in origine aveva un significato conclusivo-risultativo derivante dal latino *per hoc*. In seguito sviluppa un valore avversativo controaspettativo a partire da costrutti negativi in cui la negazione, confutando l'aspettativa creata dalla prima frase, assegna un valore avversativo al connettivo (Giacalone Ramat 2015: 22). Nel Novecento si afferma come congiunzione avversativa equivalente a *ma* per il solo nucleo semantico di valore avversativo parziale. Nel momento in cui stabilizza la sua funzione semantica, compare un uso discorsivo del *però* esclamativo che occupa la posizione iniziale o finale di un enunciato. Tale uso «può essere interpretato come un avviamento verso lo statuto di elemento fatico cui risultano tendere molti connettivi nella fase matura della loro evoluzione» (Proietti 2015: 101). Infatti, *però* assume usi con funzione discorsiva introducendo un punto di vista opposto a quanto detto dall'interlocutore.

Ricapitolando i nuclei semantici di *però* sono:

1. valore avversativo parziale o restrittivo, parafrasabile con *ma*, *tuttavia*, *non dimeno*; rispetto a *ma* ha il solo valore controaspettativo, parafrasabile con una proposizione concessiva: *Alfredo gioca bene però perde sempre* > *Anche se Alfredo gioca bene, perde sempre*;
2. valore esclamativo, *Però! Bello il tuo lavoro*;
3. valore testuale, come svolta tematica o di introduzione di un'opinione contrastante: *Andrò a votare per bloccare le trivelle e tu? – Sì, però considera che il mare è già inquinato e neanche ci pagano per scaricare i rifiuti tossici!*

Il significato primario è il rinvio a “un'aspettativa inattesa” che spiega la funzione esclamativa, con la parafrasi ‘Però! Bello il tuo lavoro, non me l'aspettavo’.

Se *ma* è un operatore di procedure inferenziali che vanno dalla smentita al suggerimento, al blocco, all'esclusione, *però* indica il processo inferenziale di

negazione di un'evidenza attraverso un contrasto inatteso. In questo senso il suo uso come presa di turno è meno frequente proprio per il suo carattere di forte contrapposizione¹¹.

Rispetto a *ma* può introdurre solo frasi e non sintagmi, ma a differenza di *ma* può co-occorrere con altre congiunzioni (*e*, *o*). Questa caratteristica insieme alla posizione più libera nell'enunciato lo colloca nella classe degli operatori di coordinazione avverbiale (Scorretti 1988: 231).

La posizione segue delle regolarità (Giacalone Ramat e Camugli Gallardo 2011):

1. in prima posizione introduce un elemento inatteso;
2. in seconda posizione, dopo un avverbale di tempo, evoca dei cambiamenti inattesi sull'asse temporale; dopo un pronome personale assume forza contrastiva; dopo un relativo introduce una rettifica contrastiva rispetto a quanto espresso nella proposizione principale;
3. in posizione finale marca una forte contrapposizione tra gli interlocutori.

Dal punto di vista dello spettro funzionale, *però* svolge delle funzioni interazionali come la presa di turno e la cessione. C'è solo un'occorrenza in prima posizione nel nostro *corpus*:

39. \NN.B1\; eh no grazie. Ho perso il mio appetito ++ e mai ritorno in questo ristorante.
 \NN.B1\; **però** quando tu vuoi, possiamo dare qualcosa per gratis, oppure tu non devi pagare per questo cibo. ?va bene? non vogliamo che tu lasci a questo/questo ristorante, vogliamo che tu venire un'altra volta qua.

La maggior opposizione espressa da *però* rispetto a *ma*, che esprime una forte divergenza fra gli interlocutori, non lo caratterizza come SD interazionale frequente di presa di turno se non in contesti di discussione, come nel nostro esempio in cui si simulava una lamentela tra cliente e cameriere in un ristorante. Gli apprendenti del livello B2 preferiscono un uso mitigato di *però* in seconda posizione dopo una pro-frase positiva.

40. \NN.B2\; No ma io andavo per la preferenziale.
 \NN.B2\; Sì **però** devi + devi guidare meglio.

Per quanto riguarda la cessione del turno, non si hanno molte occorrenze, solo 3 nel livello B2, di contro a nessuna di *ma*.

41. \NN.B2\; Quando spiega le cose/la teoria di come calcolare che spiega di qua si arriva qua, a volte mi costa **però**.

La funzione metatestuale è ben rappresentata: molto sviluppata nel livello B2, presente nel livello B1.

42. \NN.B1\; Non mi piace i film romantici! **pe:rò**, possiamo andare a un'esposizione che sarà in Cosenza, ad un museo. questo che/penso che quello sia più interessante.

¹¹ Sabatini-Coletti; Giacalone Ramat e Camugli Gallardo (2011).

43. \NN.B2\; Va bene, scontrino è un'altra storia, **però** in questo posto non si può parcheggiare macchina. è vietato parcheggiare qua.

D'altra parte come osserva Colombo (2012: 94), si estende nell'italiano parlato, ma anche scritto, un uso del *però* con funzione testuale, che indica una svolta tematica o un'integrazione o una correzione di un'informazione data. A differenza di *ma*, anche nell'uso testuale si registra sempre un significato di forte contrasto.

44. \NN.B2\; Ma tu sei venuto dalla sinistra, quindi devi fare più attenzione che io.
 \NN.B2\; Mah questo è quello che tu pensi, **però** non hai ragione.

Per quanto riguarda la funzione cognitiva, si hanno poche occorrenze della relazione inferenziale controaspettativa.

45. \NN.B2\; Sì, il fatto è che non si può fare di nuovo l'erasmus, **però** si possono cercare altre vie.
46. \NN.B1\; Pensiamo noi possiamo parlare molto, **però** non sappiamo molto la grammatica. eh per questo penso che facciamo molti errori.

La funzione di focalizzatore non è presente nel *corpus*. Probabilmente la sua posizione posposta all'elemento da focalizzare, restringendone la portata, lo rende difficile da gestire ancora in queste varietà di apprendimento.

Microfunzioni		B1		B2	
		Monologhi	Dialoghi	Monologhi	Dialoghi
presa di turno		-	-	-	-
cessione del turno		-	-	-	+/-
focalizzatore		-	-	-	-
transizioni		+/-	+/-	+/-	+
argomentazioni	f. controasp.	-	-	-	+/-

Tab. 5 Distribuzione delle funzioni di *però* nei due gruppi

Come si osserva dalla tab. 5 la funzione che prevale e si manifesta per prima è quella di connessione tra enunciati in uno stesso turno. La differenza con *ma* si delinea secondo le conclusioni di Andorno (2008b: 503), «*ma* conferma la sua tendenza a operare come marcatore del livello di turnazione, mentre *però* è quasi esclusivamente un connettivo all'interno del discorso dello stesso parlante». Inoltre, le diverse occorrenze dei due SD, maggiori per *ma* e minori per *però*, si allineano agli usi dei parlanti nativi, come confermano i dati del LIP¹².

¹² Dati tratti dalla Banca dati BADIP <http://badip.uni-graz.at/>, nei testi di tipo D ("scambio comunicativo unidirezionale in presenza del destinatario") le occorrenze di *ma* sono 625 su 84670 forme, di *però* 181; nei testi di tipo A ("scambio comunicativo bidirezionale con presa di parola libera faccia a faccia") le occorrenze di *ma* sono 952 su 97921 forme, di *però* 463.

4. Conclusioni

I SD aiutano a costruire la cornice di riferimento in cui il discorso si realizza. Il loro “aiuto” allo sviluppo conversazionale coincide con il contenuto semantico, definito dalla somma di tratti pertinenti intra- ed extra- linguistici che servono a specificare la relazione tra l’enunciato e il contesto pragmatico. La «composizionalità pragmatica complessiva» (Bazzanella *et al.* 2008: 935) è ciò che caratterizza la loro polifunzionalità paradigmatica: la posizione, il significato primario, l’intonazione, il contesto enunciativo concorrono all’interpretazione dei SD. Essi partecipano alla costruzione delle unità di discorso, poiché ne supportano la struttura ideativa sia a livello di organizzazione interazionale, sia a livello di organizzazione testuale.

Per la loro centralità nella comunicazione, una didattica centrata sulle competenze sociopragmatiche ha il compito di sviluppare percorsi di apprendimento guidato in cui l’attenzione degli apprendenti sia rivolta all’osservazione e al riuso dei SD. Le osservazioni emerse dall’analisi qualitativa delle due coppie di SD hanno permesso di tracciare una progressione nell’acquisizione delle funzioni degli stessi. La gradualità si intreccia con il significato primario, così per esempio nel caso di *allora* si sviluppa la presa di turno lungo, derivante dal suo significato di ancoraggio al testo nel senso spazio-temporale, prima delle altre funzioni interazionali. Si differenzia da *quindi* che sviluppa la funzione metatestuale di transizione e quella cognitiva di argomentazione, esercitate maggiormente nel turno unico del parlante e strettamente legate al significato primario di indicare una “conseguenza nuova”. Il suo uso si può definire completare a quello di *allora*. Il significato primario dà le coordinate all’interno delle quali le istruzioni dei SD si realizzano nella situazione comunicativa. Esso fornisce anche un certo grado di predicibilità sull’uso e la comparsa, per esempio il *ma* con funzione interazionale si sviluppa prima e a un uso più frequente rispetto a *però*, grazie al suo valore generico di operatore di implicazioni, laddove *però* mantiene un nucleo di operatore di negazione di un’evidenza che crea un forte contrasto con quanto detto in precedenza. La sua funzione è più anaforica, vincolata a un precedente punto del discorso, come tale è di più difficile gestione nei dialoghi. Se a questo si sommano le possibili posizioni in cui può occorrere, enfatizzando un elemento dell’enunciato, che lo rendono perfettamente simmetrico con lo sviluppo del piano sintattico dell’enunciato, ne consegue che un ampliamento delle funzioni si può predire in stadi avanzati di interlingua che si avviano verso lo stadio dei quasi nativi.

In breve emerge un quadro promettente per la glottodidattica, in cui è possibile disegnare insiemi di SD da osservare e descrivere nella loro polifunzionalità sintagmatica e paradigmatica basandosi su tre aspetti essenziali: il significato primario, che fornisce le istruzioni pragmatiche; la posizione, che attiva le istruzioni inerenti al SD; le funzioni comunicative, intese come il repertorio di istruzioni dei SD. Collegare la polifunzionalità dei SD al modello di descrizione esposto potrebbe portare a fornire spiegazioni sull’apprendibilità delle funzioni dei SD, tenendo conto delle tendenze evolutive nelle varietà di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Andorno, Cecilia (2005): «Additive and Restrictive Particles in Italian as Second Language. Embedding in the verbal utterance structure», in Henriëtte Hendricks (ed.), *The structure of Learner Varieties*, Berlin - New York, Mouton de Gruyter, pp. 405-444.
- Andorno, Cecilia (2007a): «Apprendere il lessico: elaborazione di segnali discorsivi (*sì, no, così*)», in Marina Chini, Paola Desideri, Maria Elena Favilla e Gabriele Pallotti (a cura di), *Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative, Atti del VI Congresso di Studi AitLA, Napoli 9-10 febbraio 2007*, Perugia, Guerra, pp. 95-121.
- Andorno, Cecilia (2007b): «Strutturare gli enunciati e gestire l'interazione in italiano L2. L'uso dei connettivi *anche, invece, ma, però*», in Anna-Maria De Cesare e Angela Ferrari (a cura di), *Lessico, grammatica, testualità, Acta Romanica Basiliensia*, 18, pp. 223-243.
- Andorno, Cecilia (2008a): «Interazione nativo / non nativo in italiano L2: strumenti per la pianificazione dialogica», in Massimo Pettorino, Antonella Giannini, Marianna Vallone e Renata Savy (a cura di), *La comunicazione parlata. Atti del congresso internazionale. Napoli 23-25 febbraio 2006*, vol. 2, Napoli, Liguori, pp. 1421-1439.
- Andorno, Cecilia (2008b): «Connettivi in italiano L2 fra struttura dell'enunciato e struttura dell'interazione», in Giuliano Bernini, Lorenzo Spreafico e Ada Valentini (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Perugia, Guerra, pp. 481-510.
- Andorno, Cecilia; Bernini, Giuliano; Giacalone Ramat, Anna; Valentini, Anna (2003): «Sintassi», in Anna Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'italiano*, Roma, Carocci, pp. 116-178.
- Arcangeli, Massimo; Giugni, Silvia; Cardillo, Giammarco; D'Angelo, Katia; Ferrari, Stefania; Greco, Nuria; Lucatorto, Angela (2014): *Attestato ADA. Piano dei corsi Società Dante Alighieri*, Firenze, Alma Edizioni.
- Bardel, Camilla (2003): «I segnali discorsivi nell'acquisizione dell'italiano L2», in Claudia Crocco, Renata Savy e Francesco Cutugno (a cura di), *API: Archivio del Parlato Italiano*, DVD, Napoli, CIRASS.
- Bardel, Camilla (2004): «La pragmatica in italiano L2: l'uso dei segnali discorsivi», in Federico Albano Leoni, Francesco Cutugno, Massimo Pettorino e Renata Savy (a cura di), *Atti del convegno nazionale Il parlato italiano, Napoli, 13-15 febbraio, 2003*, Napoli, M. D'Auria Editore, CD-ROM.
- Bazzanella, Carla (1995): «I segnali discorsivi», in Lorenzo Renzi, Giampaolo Salvi e Anna Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Bologna, Il Mulino, pp. 225-257.
- Bazzanella, Carla (2005): «Segnali discorsivi e sviluppi conversazionali», in Federico Albano Leoni e Rosa Giordano (a cura di), *Italiano parlato. Analisi di un dialogo*, Napoli, Liguori, pp. 137-158.
- Bazzanella, Carla (2006): «Discourse Markers in Italian: Towards a 'Compositional' Meaning», in Kerstin Fischer (ed.), *Approaches to discourse particles*, Amsterdam, Elsevier.
- Bazzanella, Carla (2008): *Linguistica e pragmatica del linguaggio*, Roma-Bari, Laterza.
- Bazzanella, Carla (2015): «Segnali discorsivi a confronto. Dati e teoria, un percorso integrato», in Margarita Borreguero Zuloaga e Sonia Gómez-Jordana Ferary (a cura di), *Marqueurs du discours dans les langues romanes: une approche contrastive (Coloquio*

- internacional Madrid, 5-7 maggio 2010*), Limoges, Lambert-Lucas, pp. 37-50.
- Bazzanella, Carla; Borreguero Zuloaga, Margarita (2011): «'Allora' e 'entonces': problemi teorici e dati empirici», in Elisaveta Khachatryan (ed.), *Discourse markers in Romance languages*, *Oslo Studies in Language* 3 (1), pp. 7-45.
- Bazzanella, Carla; Bosco, Cristina (2005): «Corpus linguistics and the modal shift: pragmatic markers and the case of *allora*», in Claus. D. Pusch, Johannes Kabatek e Wolfgang Raible (a cura di), *Romance corpus linguistics. Corpora and historical linguistics*, Tübingen, Narr, pp. 443-453.
- Bazzanella, Carla; Bosco, Cristina; Gilli Favela, Barbara; Miecznikowski, Johanna; Tini Brunozzi, Francesca (2008): «Polifunzionalità dei segnali discorsivi, sviluppo conversazionale e ruolo dei tratti fonetici e fonologici», in Massimo Pettorino, Antonella Giannini, Marianna Vallone e Renata Savy (a cura di), *La comunicazione parlata. Atti del congresso internazionale. Napoli 23-25 febbraio 2006*, vol. 2, Napoli, Liguori, pp. 934-963.
- Benucci, Antonella (ed.) (2007): *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Borreguero Zuloaga, Margarita (2009): «Connettivi avversativi nei testi scritti da apprendenti ispanofoni di italiano per il corpus VALICO», in Elisa Corino e Carla Marengo (a cura di), *VALICO. Studi di linguistica e didattica*, Perugia, Guerra, pp. 51-69.
- Bosc, Franca; Minuz, Fernanda (2012): «La lezione», *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 94-130.
- Berruto, Gaetano (2001): «L'emergenza della connessione interproposizionale nell'italiano di immigrati: un'analisi di superficie», *Romanische Forschungen*, 113 (1), pp. 1-37.
- Chini, Marina (2005): *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- Chini, Marina; Ferraris, Stefania; Valentini, Ada; Businero, Barbara (2003): «Aspetti della testualità», in Anna Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'italiano*, Roma, Carocci, pp. 179-219.
- Colombo, Adriano (2012): *La coordinazione*, Roma, Carocci.
- Consiglio d'Europa (2002 [2004]), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, trad. It. di F. Quartapelle e D. Bertocchi, Milano, La Nuova Italia Oxford.
- Ferrari, Angela (2014): *Linguistica del testo*, Roma, Carocci.
- Ferraris, Stefania (2004): «Come usano *ma* gli apprendenti di italiano L1 e L2?», in Giuliano Bernini, Giacomo Ferrari, Maria Pavesi (a cura di), *Atti del III Congresso di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Perugia, 21-22 febbraio 2002*, Perugia, Guerra, pp. 73-91.
- Fischer, Kerstin (2006): «Frames, Constructions, and Morphemic Meanings: The Functional Polysemy of Discourse Particles», in Kerstin Fischer (ed.), *Approaches to discourse particles*, Amsterdam, Elsevier.
- Giacalone Ramat, Anna (2015): «Variazione sincronica e mutamento diacronico: il caso di alcuni connettori dell'italiano», in Gunnel Engwall e Lars. Fant (eds.), *Festival Romanistica*, Stockholm, Stockholm University Press, pp. 13-36.
- Giacalone Ramat, Anna; Camugli Gallardo, Catherine (2011): «L'emploi des connecteurs: *però* correspond-il toujours à *mais*?», *Revue française de linguistique appliquée*, XVI (2), pp. 57-74.
- Jafrancesco, Elisabetta (2015): «L'acquisizione dei segnali discorsivi in Italiano L2», *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 1-39.
- Lo Duca, Maria G. (2006): *Sillabo di italiano L2*, Roma, Carocci.

- Marconi, Diego; Bertinetto, Pier Marco (1984): «Analisi di *ma*», *Lingua e Stile*, XIX (2), pp. 475-509.
- Minciarelli, Fausto; Comodi, Anna (2005): *Sillabo per i cinque gradi del corso di lingua e cultura italiana per stranieri*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Nigoević, Magdalena; Sučić, Patricia (2011): «Competenza pragmatica in italiano L2: l'uso dei segnali discorsivi da parte di apprendenti croati», *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 94-114.
- Pernas, Paloma; Gillani, Eugenio; Cacchione, Annamaria (Gruppo A.Ma.Dis) (2011): «Costruire testi, strutturare conversazioni: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell'interazione verbale», *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 65-138.
- Pescarini, Diego (2004): «La coesione dei turni nella conversazione italiana», *Quaderni patavini di linguistica*, 20, pp. 43-74.
- Proietti, Domenico (2015), «Ancora sulla diacronia di *però*», *Cuadernos de Filología italiana*, 22, pp. 73-104.
- Rosch, Eleonor (1988): «Coherences and Categorization: A Historical View», in Frank S. Kessel (ed.), *The Development of Language and Language Researches: Essays in Honor of Roger Brown*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 373-392.
- Scorretti, Mauro (1988): «Le strutture coordinate», in Lorenzi Renzi (a cura di), *Grande grammatica di consultazione*, Bologna, Il Mulino, vol. 1, pp. 227-270.
- Spinelli, Barbara; Parizzi, Francesca (2010): *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, Firenze, La Nuova Italia.
- Waltereit, Richard (2002): «Imperatives, interruption in conversation, and the rise of discourse markers: a study of Italian *guarda*», *Linguistics*, 40 (5), pp. 987-1010.
- Waltereit, Richard (2006): «The rise of discourse markers in Italian: A specific type of language change», in Kerstin Fischer (ed.), *Approaches to discourse particles*, Amsterdam, Elsevier.
- Watorek, Marzena, Dimroth, Christine (2005): «Additive Scope Particles in Advanced Learner and Native Speaker Discourse», in Henriëtte Hendricks (ed.), *The Structure of Learner Varieties*, Berlin-New York, Mouton de Gruyter, pp. 445-488.
- Zamora, Pablo; Alessandro, Arianna; Ioppoli, Eleonora; Simone, Federica (2006): *Hai voluto la bicicletta... Esercizi su fraseologia e segnali discorsivi per studenti di italiano LS/L2*, Perugia, Guerra Edizioni.

Sitografia

- Banca dati BADIP, *Banca Dati dell'Italiano Parlato* (basata sul LIP) <http://badip.uni-graz.at/it/>.
- Sabatini-Coletti, *Dizionario online della lingua italiana*, http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/.
- Treccani, *Vocabolario online*, <http://www.treccani.it/vocabolario/>.