

## L'insegnamento dei segnali discorsivi *allora*, *dunque* e *beh*: riflessioni metapragmatiche di studenti di italiano LS

Roberta Ferroni<sup>1</sup>; Marilisa Birello<sup>2</sup>

Ricevuto: 23 dicembre 2020 / Modificato: 7 marzo 2022 / Accettato: 15 maggio 2022

**Riassunto:** Questo studio descrive un percorso didattico incentrato sui segnali discorsivi *allora*, *dunque*, *beh* e analizza le riflessioni metapragmatiche di studenti d'italiano LS nello sviluppo di attività interattive in cui viene chiesto loro di usare questi segnali discorsivi. Si tratta di un'indagine longitudinale svolta fra apprendenti d'italiano di livello A1-A2. Il materiale utilizzato in classe usa un sillabo *task-based* ed è proveniente dal manuale *Al Dente 1*. Ogni unità include una sezione specifica dedicata ai segnali discorsivi fin dal livello A1. I risultati mostrano che le attività di presentazione, riconoscimento e riflessione associate ad attività di produzione guidata e libera favoriscono il riconoscimento dei valori, delle funzioni e degli usi dei segnali *allora*, *dunque*, *beh* e inducono gli studenti a riflettere sui segnali discorsivi oggetto di studio. Inoltre, durante l'evolversi delle varie fasi del corso, gli studenti recuperano i segnali per aprire il turno, che erano stati trattati in precedenza e che non sono più oggetto di studio, fino a farne un uso fluente nella pratica libera.

**Parole chiave:** *task-based language teaching*; segnali discorsivi *allora*, *dunque*, *beh*; produzione guidata e libera; espressione orale.

### [en] Teaching the discursive markers *allora*, *dunque* and *beh*: Italian L2 learners' metapragmatic reflections

**Abstract:** This study describes a pedagogical proposal focusing on the discourse markers *allora* (*so*), *dunque* (*therefore*), and *beh* (*well*), and analyses the metapragmatic reflections of Italian as an L2 learners in the development of interactive activities in which they are asked to use these discourse markers. This is a longitudinal study on Italian as foreign language students (A1 level). The resources used in class are from the coursebook *Al Dente 1*, which contains activities that highlight the semantic meaning, functions and use of these discourse markers. The results demonstrate that these activities help the students to reflect on these discourse markers. Furthermore, the students were able to remember and use these previously studied DMs at different stages during the language course in order to increase their fluency, specifically at the beginning of their turn even when these DMs were no longer the focus of the teaching activity.

**Keywords:** *task-based language teaching*; discourse markers *allora*, *dunque*, *beh*; guided and free practice; oral expression.

**Sommario:** Introduzione 1. Descrizione dei segnali discorsivi *allora*, *dunque*, *beh* 2. Le sequenze di sviluppo dei segnali discorsivi *allora*, *dunque*, *beh* nell'interlingua di apprendenti d'italiano LS e L2

<sup>1</sup> Libero ricercatore.  
E-mail: [robertaferronibr@gmail.com](mailto:robertaferronibr@gmail.com)

<sup>2</sup> Universitat Autònoma de Barcelona, Dept. de Didàctica de la Llengua i la Literatura i les Ciències Socials, Edifici G5, despatx 131 Facultat de Ciències de l'Educació, Campus de Bellaterra, 08193 Bellaterra (Barcelona).  
E-mail: [marilisa.birello@uab.cat](mailto:marilisa.birello@uab.cat)

3. Il contesto di studio e la proposta didattica 4. La sperimentazione 5. Analisi dei dati 6. Osservazioni conclusive.

**Come citare:** Ferroni, Roberta / Birello, Marilisa (2022): «L'insegnamento dei segnali discorsivi *allora, dunque e beh*: riflessioni metapragmatiche di studenti di italiano LS», *Cuadernos de Filología Italiana*, 29, pp. 125-149. <https://dx.doi.org/10.5209/cfit.73212>

## Introduzione

Scopo di questa ricerca è analizzare, in chiave glottodidattica, come vengono reimpiagati nel corso di attività interattive i segnali discorsivi interazionali<sup>3</sup> (d'ora in poi SD) *allora, dunque, beh* la cui funzione è: aprire la conversazione, organizzare il proprio parlato all'interno del turno, avviare la prima parte di coppie adiacenti contenenti domande (Schegloff 1972) e la seconda parte di turni responsivi<sup>4</sup>. Lo studio<sup>5</sup> si è orientato su questi SD perché una ricerca precedente (Ferroni / Birello 2015) aveva messo in luce che, apprendenti d'italiano di lingua straniera (d'ora in poi LS), intenti a svolgere attività didattiche che promuovono l'interazione tra pari, ricorrono a specifici SD interazionali per prendere il turno e organizzarlo. Tuttavia, non possedendo un'adeguata competenza interazionale<sup>6</sup> (Pekarek-Doehler 2018; Young Campbell-Larsen 2011, 2014; Kramsch 1986), gli studenti impiegavano al loro posto altre risorse, come riempitivi o SD appartenenti alla loro L1 (ad esempio *bueno e pues* dello spagnolo).

A partire da questa premessa abbiamo pensato di testare del materiale didattico, tratto dal manuale *Al Dente 1* (Birello, Bonafaccia, Petri, Vilagrasa 2017), per consentire ai discenti di avviare azioni interazionalmente rilevanti come introdurre domande e organizzare il turno. La sperimentazione è avvenuta nel corso di un semestre e ha coinvolto un gruppo di apprendenti d'italiano LS, iscritti ad un corso di livello A1-A2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (d'ora in poi QCER 2018), offerto dal Centro Linguistico dell'Università di Barcellona. Il manuale *Al Dente 1* (Birello, Bonafaccia, Petri, Vilagrasa 2017) si ispira ad un syllabo *task-based*, intendendo per *task*:

a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus, examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form (...). In other words, by "task" is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between. (Long 1985: 89)

<sup>3</sup> Secondo la definizione proposta da Bazzanella (2006, 2011), la funzione interazionale dei SD è relativa alla gestione e alla strutturazione dell'interazione e dei turni conversazionali.

<sup>4</sup> Nell'Analisi della Conversazione le coppie adiacenti, come domande e risposte, sono composte da due turni non necessariamente sequenziali, dove la prima parte rende rilevante la presenza della seconda. I turni responsivi occupano la seconda posizione di una coppia adiacente, mentre i turni non responsivi non sono proiettati da una domanda che precede.

<sup>5</sup> Sebbene la ricerca sia stata ideata e condotta da entrambe le autrici, per la versione scritta del contributo sono da attribuirsi a Roberta Ferroni l'introduzione e i §§ 1 e 2, a Marilisa Birello i §§ 3, 4, 5. Le conclusioni sono comuni.

<sup>6</sup> Qui intesa come «[...] the ability of speakers to co-construct a turn (or a series of turns) in the here-and-now of the unfolding interaction that balance speaker intent with recipient desing» (Campbell-Larsen 2014: 268).

Il compito costituisce il perno su cui ruota l'intera organizzazione del manuale e può essere definito come «un'attività o sequenza di attività che conducono al raggiungimento di un obiettivo concreto e condiviso da vari partecipanti che a tal fine devono collaborare, interagire e negoziare tra di loro» (Birello, Odelli, Vilagrasa 2017: 203). Ogni unità didattica presenta una sezione specifica dedicata ai SD che segue uno schema strutturato in cinque fasi: *presentazione, riconoscimento, riflessione, produzione guidata e produzione libera*. Nella prima fase i SD sono presentati in brevi conversazioni audio, vengono poi proposte delle attività che consentono al discente di riconoscere il SD. Nella fase di *riflessione* e con il supporto delle trascrizioni, si invitano gli studenti a ragionare sul valore e sulla funzione del SD, spesso facendo confronti con la propria lingua materna (d'ora in poi LM) o altre lingue conosciute. Nella terza e quarta fase lo studente svolge delle attività che diventano sempre più autonome in modo da riutilizzare il SD fino a portarlo alla quinta fase di *pratica libera* in cui, a partire da delle consegne, riutilizza in modo libero i contenuti trattati in ogni sezione. È stato scelto questo supporto didattico perché, come enfatizzato in altre sedi, è un materiale che:

non si limita alla sola presentazione e analisi dei SD ma ne presuppone un reimpiego in un contesto di lavoro significativo, attraverso degli «spazi interattivi» in cui prendere consapevolezza e mettere alla prova le regole che gestiscono la co-costruzione conversazionale in LS, senza temere di perdere la faccia, dato che si tratta di «spazi interattivi» condivisi tra pari (Ferroni / Birello 2016: 49).

L'articolo si apre con una esposizione di alcune delle principali funzioni interazionali realizzate dai SD *allora, dunque, beh* e sulle relative sequenze di acquisizione (§§1 e 2), segue una presentazione del contesto di studio in cui è stata implementata la ricerca (§ 3). Nel § 4 si descrive la sperimentazione avvenuta durante un semestre in un gruppo-classe e si traggono alcune conclusioni presentando delle attività che gli apprendenti hanno realizzato per analizzare e reimpiegare i SD oggetto di studio. L'articolo si chiude con delle valutazioni sull'importanza di proporre in classe delle specifiche attività che consentano di riflettere sulle funzioni che i SD *allora, dunque, beh* rivestono ai fini della conversazione e al contempo di usarli in modo sempre più naturale e spontaneo (§ 5).

## 1. Descrizione dei segnali discorsivi *allora, dunque, beh*

Nel corso degli anni sono state elaborate innumerevoli descrizioni e nomenclature a proposito dei SD non sempre convergenti e che cambiano a seconda della prospettiva da cui si decide di osservarli. Indipendentemente dall'approccio adottato (conversazionale, semantico, grammaticale, prosodico ecc.), è ampiamente condiviso che si tratta di elementi polifunzionali. A questo proposito Bazzanella (2015: 37) distingue due livelli di polifunzionalità che ha denominato *paradigmatica* e *sintagmatica*:

con la polifunzionalità paradigmatica, o in *absentia*, si intende la possibilità che lo stesso SD assuma funzioni e valori diversi, a seconda dei contesti specifici [...]. Con polifunzionalità sintagmatica, in *praesentia*, si intende invece la possibilità di una compresenza di valori a livello funzionale, per cui non è possibile attribuire

una sola funzione ad uno specifico SD in un testo parlato o scritto, ma piuttosto, gradi diversi di funzionalità [...] (Bazzanella 2015: 37-38).

I SD presentano difficoltà tassonomica, visto che possono appartenere a diverse categorie grammaticali: avverbi (*allora, praticamente*), interiezioni (*beh, boh*), congiunzioni (*dunque, cioè*), forme verbali (*guarda, senti*), sintagmi preposizionali (*nel senso, in sostanza*), piccole frasi (*voglio dire, non so*) e nomi (*tipo, punto*).

Secondo un approccio lessicalista che attualmente risulta il più diffuso in lingua italiana (Raso / Ferrari 2020: 62), i SD sono classificati in tre macro-categorie funzionali: interazionali, metatestuali e cognitive (Sansò 2020; Bazzanella 2006)<sup>7</sup>. I SD sono ampiamente ricorrenti nel parlato faccia a faccia e tendono a ricoprire molteplici funzioni influenzate da diverse variabili, tra cui: il grado di formalità / informalità, maggiore / minore negoziazione, finalità comunicativa e ruoli conversazionali, grado di conflittualità, tratti fonetici e fonologici, età, genere, classe sociale, provenienza. Pur essendo elementi discorsivi esteriori al contenuto proposizionale, in quanto non contribuiscono significativamente al valore informativo di ciò che viene detto, giocano un ruolo chiave dal punto di vista pragmatico perché sottolineano il grado di coinvolgimento e di coesione sociale fra i partecipanti alla comunicazione (Fiorentini 2020: 26); si pensi ad esempio ai vocativi e agli allocutivi usati con funzione fática (Bazzanella 1994: 155).

In questo paragrafo verranno focalizzate alcune fra le funzioni più diffuse ricoperte dai SD *allora, dunque, beh* in prospettiva funzionale e conversazionale attraverso esempi estrapolati da *corpora* di lingua orale<sup>8</sup>. In particolar modo ci soffermeremo sulle seguenti funzioni interazionali: 1) stabilire un contatto con l'ascoltatore nella sezione d'apertura della conversazione; 2) pianificare il proprio parlato all'interno del turno e richiamare l'attenzione; 3) avviare domande nella prima parte della coppia adiacente (Schegloff 1972); 4) manifestare un'opinione contraria in turni responsivi e non responsivi.

Il SD *allora*<sup>9</sup>, a causa della flessibilità interpretativa che lo caratterizza (Bazzanella *et al.* 2008: 942), può ricoprire macro-funzioni metatestuali, cognitive e interazionali (Molinelli 2017; Bazzanella / Borreguero Zuloaga 2011), ma in questa sede ci limitiamo ad analizzare le funzioni interazionali. Nel parlato dialogico è un SD piuttosto ricorrente in funzione di presa di turno; questo è quanto emerge dallo spoglio del *corpus* C-ORAL-ROM creato da Cresti e Moneglia (2005) che registra ben 32 occorrenze di questa funzione su un totale di 125 occorrenze di *allora* (Bazzanella *et al.* 2008). Ciò è evidente in (1), lo scambio fra due parlanti native (docente B e studentessa A) avviene durante l'ora di ricevimento, poco prima di dare inizio alla registrazione le partecipanti – su indicazioni della ricercatrice – si sono sedute al tavolo. L'esempio riproduce la sezione d'apertura della conversazione; come si può

<sup>7</sup> Nella loro funzione interazionale i SD sono usati da parlante e ascoltatore per prendere e cedere il turno, mantenere la parola, richiedere chiarimenti, segnalare accordo e conferma, richiedere e dimostrare attenzione, interrompere il parlante di turno o come meccanismi di cortesia e fatismi; i SD metatestuali organizzano i punti principali del testo, i cambi di topic, possono indicare una correzione o esemplificazione; i SD con funzione cognitiva servono a marcare il grado di fiducia del parlante nella verità di un enunciato (Sansò 2020: 16 e seg.).

<sup>8</sup> I *corpora* interrogati per illustrare gli usi e le funzioni dei SD sono rispettivamente: *LIP* (De Mauro *et al.* 1993), *InterIta* (si veda Bardel *et al.* 2012 per una descrizione dettagliata), il *corpus Ma dai!* e il *blog Ma dai!*, creati da Roberta Ferroni dell'Università di San Paolo del Brasile e raccolti fra parlanti nativi. Entrambi sono disponibili on line <https://www.usp.br/madai> e <https://blogmadai.wordpress.com/>. Infine è stata impiegata una conversazione diadica tra un parlante nativo italiano e un parlante non nativo brasiliano raccolta da una delle autrici dell'articolo (esempio 3).

<sup>9</sup> Una descrizione sui diversi valori ed usi del SD *allora* è disponibile in Bazzanella / Borreguero Zuloaga (2011), Miezniowski *et al.* (2008) e Bazzanella (2005).

notare la studentessa A apre la conversazione con il SD *allora* e introduce il motivo della sua presenza (r. 01):

(1)

01 A: ((mettendosi seduta)) *allora* io ero venuta la settimana passata<sup>10</sup>

02 B: =sì (Madai\_UDL8)

Sempre in prospettiva conversazionale *allora* può essere associato alla «formulazione del discorso e sottolineare quindi il rapporto tra parlante e testo prodotto (ad es. cambiamenti nella pianificazione discorsiva, riformulazioni, ripetizioni, ecc.)» (Molinelli 2017: 142). Il parlante impiega *allora* per pianificare e prendere tempo, si tratta cioè di un espediente che consente a chi parla di non perdere il diritto alla parola e di mantenere il turno; in certi casi si nota una co-occorrenza con pause piene e vuote (Sansò 2020: 31; Bazzanella / Borreguero Zuloaga 2011: 29-30). In (2) l'insegnante A fornisce indicazioni alla classe su come svolgere un'attività di gruppo (r. 01), mentre parla viene interrotta da B (r. 02) ma continua a mantenere il turno, la spiegazione è spezzata da una pausa lunga seguita da *allora* che consente ad A di prendere tempo e pianificare il discorso ma anche di richiamare l'attenzione degli studenti su quanto sta per dire (r. 03):

(2)

01 A: intanto io direi, ragazzi se state, se state un secondino in silenzio, direi intanto di trovare [l'argomenti

02 B: [scusami

03 A: [l'argomenti e poi formare i gruppi di lavoro su questi argomenti  
(1) *allora* nessuno chiaramente ha idee per l'amor di dio ahah cioè nessuno ha argomenti su cui parlare di ordine sociale (1.5) va be' io inizierei (LIP, F, C, 3, 23 *apud* Sansò 2020: 31)

<sup>10</sup> Simboli utilizzati per le trascrizioni:

A iniziale usata per indicare il parlante;

, pausa breve;

(.) pausa media;

(1.5) pausa lunga, misurata in secondi e decimi di secondo;

= due segmenti di parlato che si susseguono senza interruzione;

[ punti in cui inizia una sovrapposizione tra i turni di due parlanti;

(parola) segmento di interpretazione incerta;

(all the/other) interpretazioni alternative di un segmento non ben comprensibile;

( ) segmento incomprensibile;

(2 sill) segmento incomprensibile (con indicazione del numero approssimativo di sillabe);

(( )) fra doppie parentesi sono inseriti elementi non verbali (es. gesti, espressioni del viso, postura, sguardo) o informazioni su ciò che avviene durante la conversazione (es. spostamenti, manipolazione di oggetti, avvenimenti di vario genere, risate);

so:: allungamento della sillaba;

? intonazione ascendente (non necessariamente interrogativa);

hm / mh vocalizzi indicanti esitazione, assenso, dubbio, ecc.;

capi- parola o frase interrotta bruscamente;

testo pronuncia enfatica;

TESTO volume più alto rispetto al resto del parlato;

<parola> segmento pronunciato a un ritmo più lento;

°parola° volume più basso rispetto al resto del parlato;

**Testo** fenomeno che si desidera mettere in evidenza.

[k] trascrizione fonetica

*Dunque*, come *allora*, è fra i SD interazionali più frequenti in posizione iniziale per gestire la presa di turno (Fiorentini 2020: 30) e introdurre turni di una certa lunghezza (Dal Negro 2005: 76, in Fiorentini 2020: 30), come in (3). I protagonisti sono due dottorandi: A è un intercambista brasiliano e sta conversando con B, collega di origine sarda, sul fatto che in Sardegna ci sono molte pecore. B interrompe A e interviene con una sequenza introdotta da *dunque*, SD usato per prendere il turno e per assicurarsi l'attenzione del parlante (r. 04). A sua volta A, attraverso un *back channel* (r. 07), ascolta attentamente le ragioni storiche e politiche che contraddistinguono l'economia sarda:

(3)

01 A: le colline sì, e anche le pecore quindi:: perché lì ci sono anche a:: da:: beh, le PEcore credo che ci sono da tutta parte qua

02 B: sì: sì sì

03 A: e come non c'è-

04 B: [dunque-

05 A: [nessuno posto dove anda e non

06 B: [non c'è allora la Sardegna è la regione più ricca di pecore, eh:: prevalentemente, la pastorizia è l'attività <dominante>]

07 A:=sì

08 B: che il, che si dica vuoi vedere ( ) che è un piano c'è tutti i processi di industrializzazione ((fa le virgolette con le dita)) della sardegna sono praticamente falliti (*Conv. diadica*)

Tra i segnali di presa di turno è altrettanto produttiva l'interiezione *beh*<sup>11</sup> (Bazzanella 1994). In (4) due amici si mettono d'accordo sul regalo di compleanno da fare ad un amico e A inizia una sequenza d'azione con una domanda rivolta a B, il turno di parola è avviato con il SD *beh* (r. 03):

(4)

01 A: mi piace molto:: (.) molto divertente questa cosa a sorpresa ((mentre ride))

02 B: ((ridendo)) eh::

03 A: *beh* lei quanti anni compie?

04 B: HA, trenta? (*Corpus Ma dai!\_RPNF4*)

Il SD *beh* può apparire in posizione iniziale di seconde parti di coppie adiacenti (Sacks *et al.* 1974) di domande polari<sup>12</sup> per esibire una posizione contraria rispetto alle aspettative proiettate dalla domanda (Pauletto / Bardel 2016). Nell'esempio (5) B manifesta con il *beh* una posizione divergente a quella di A che, a quanto pare, non ritiene essenziale dover comprare da bere per una festa di compleanno (r. 02).

(5)

01 A: quindi abbiamo:: abbiamo scelto bene o male tutto (1.6) da bere non lo compriamo vero? ((tocandosi le labbra))

<sup>11</sup> Per uno stato dell'arte sul SD *beh* in contesti interazionali si rimanda a Pauletto (2016).

<sup>12</sup> Cioè domande che prevedono come risposta *sì* o *no*.

02 B: *beh* si bisogna prendere un po' di birra, queste cose conviene andarle a prendere prima perché magari dopo le dieci e mezza (*Corpus Ma dai!*\_RPNF4)

*Beh* può occupare la posizione iniziale in turni non responsivi e non interpretabili come risposte a una domanda precedente, ma come premessa che consente al parlante di gestire un discorso complesso per contribuire allo sviluppo del *topic* della conversazione «maggiormente incentrato sulle esperienze, le conoscenze e gli interessi del parlante in corso e solo in maniera subordinata su quelli del partecipante» (Pauletto 2016: 95). Il frammento (6), tratto dal *corpus InterIta*, riproduce parte di una intervista fatta a uno studente italiano Erasmus e realizzata all'Università di Stoccolma.

(6)

01 A: e i tuoi figli come li vorrai educare, all'italiana tra virgolette oppure alla svede[se,

02 B: ((ridendo)) *beh* ovviamente non penso che ci sia un all'italiana alla <svedé> non lo so im::, (.) hm. (0.6) banalmente potrei dire prendendo cose di qui e di lì::, m::: cercando di mettere insieme le cose positive ma, (0,3) non solo tra italiana e svedese nel senso, . hm::: cercare di spendere, (0,5) tanto tempo con :: (0,5) con loro penso (*Corpus InterIta* in Pauletto 2016: 85)

A pone una domanda polare a B che prevede due possibili risposte (r. 01), B si sovrappone con una risata al turno di A, segue il SD *beh* e un disaccordo rispetto alle alternative proposte da A, dopodiché dà una risposta articolata e propone altri aspetti su cui basare l'educazione dei figli (r. 02).

## 2. Le sequenze di sviluppo dei segnali discorsivi *allora*, *dunque*, *beh* nell'interlingua di apprendenti d'italiano LS e L2

Gli studi acquisizionali svolti fino ad oggi sui SD *allora*, *dunque*, *beh* su apprendenti d'italiano LS e L2<sup>13</sup> hanno permesso di rintracciare delle sequenze di sviluppo che non sono fisse ma determinate dal tipo di attività interattiva che gli informanti svolgono, dalle preferenze personali, dal repertorio linguistico di ciascun parlante, dal tipo di *input* a cui si è esposti e dall'approccio didattico utilizzato in classe<sup>14</sup>.

Tra i lavori più significativi risulta quello del gruppo *A.Ma.Dis* specializzato nello studio del processo di apprendimento delle strategie di co-costruzione conversazionale di apprendenti d'italiano LS (Borreguero *et al.* 2017; Guil 2015; Guil *et al.* 2010; Borreguero / Pernas 2009; Guil *et al.* 2008; Bini / Pernas 2008). Il *corpus A.Ma.Dis* è composto da 36 conversazioni simmetriche e asimmetriche, tra apprendenti spagnoli di livello elementare, intermedio e avanzato, corrispondenti ai livelli A2, B2 e C1 del QCER (2018), iscritti ai corsi d'italiano LS della Escuela Oficial

<sup>13</sup> Per motivi di spazio tralasciamo gli studi condotti in contesti naturali, si vedano, ad esempio Ferraris (2004) e Andorno (2008, 2007).

<sup>14</sup> Per una rassegna sugli studi realizzati in chiave acquisizione sullo sviluppo dei SD nell'interlingua di apprendenti si rimanda a Ceković (2018).

de Idiomias<sup>15</sup>. Agli informanti è stato chiesto di mettere in scena, davanti ad una telecamera, delle situazioni comunicative che successivamente sono state trascritte e analizzate alla luce della pragmatica (Bravo 2004) e dell'Analisi Conversazionale (Sacks *et al.* 1974). A proposito di *allora* è stato osservato che fin dal livello iniziale ricopre quasi tutte le funzioni individuate per l'italiano lingua materna: le funzioni interazionali sono le più precoci (presa e mantenimento del turno), mentre le meno sviluppate sono le cognitive (per evidenziare le conclusioni di un'argomentazione) perché in questa fase «gli studenti non hanno ancora la capacità di costruire un discorso che permetta movimenti interni di tipo inferenziale» (Bazzanella / Borreguero Zuloaga 2011: 37). Non sempre è usato con le stesse funzioni che riveste in italiano; questo dato potrebbe dipendere dal fatto che gli apprendenti trasferiscono sul SD *allora* funzioni che sono influenzate dalla conoscenza di un'altra LS, nel caso specifico il francese (Guil 2015; Bini / Pernas 2008; Guil *et al.* 2008).

Il SD *allora* non è altrettanto precoce fra studenti universitari brasiliani; questo è quanto emerge dallo studio di Ferroni (2020) che ha potuto osservare lo sviluppo della competenza interazionale fra studenti universitari brasiliani di vario livello a partire dal corpus *Ma dai!*<sup>16</sup>, costruito sul modello del corpus *A.Ma.Dis* e composto da 24 conversazioni di una durata di 10' ciascuna. I dati sono stati comparati con interazioni raccolte fra nativi italiani, dall'esame risulta che la varietà del repertorio dei SD per prendere il turno tende ad ampliarsi nel passaggio da un livello all'altro, anche se non è speculare a quella dei nativi. Le esitazioni e le incertezze, costituite da interiezioni *eh*, *hm*, *mhm* che occupano la posizione iniziale dell'enunciato a loro volta accompagnate da prolungamenti vocalici e pause, vengono gradualmente rimpiazzate dai SD *ma*, *si ma*, *no ma*, *però* che, oltre a segnalare la presa di turno, servono per discordare con quanto detto dal parlante e sostenere un punto di vista diverso da quello dell'interlocutore. Colpisce l'assenza del SD *allora* anche nei livelli più avanzati, invece molto produttivo fra i nativi, mentre il SD *beh* è sporadico e appannaggio esclusivo di un apprendente che ha frequenti contatti con l'Italia. Questo dato coincide con il corpus *A.Ma.Dis*, infatti il SD *beh* anche se molto ricorrente nel parlato dei docenti e usato con vari valori nel contesto classe, è impiegato dagli informanti occasionalmente e solo per indicare funzioni demarcative di riformulazione (Guil 2015).

Sono sempre studenti universitari i soggetti descritti da Ceković (2018, 2014) che analizza un corpus di produzioni orali, raccolto fra serbofoni, frequentanti gli studi di italianistica, di livello compreso fra A2 e C1 del QCER (2018). Agli studenti è stato chiesto di rispondere a delle domande personali condotte da un esaminatore (I anno), descrivere un libro o un'immagine (II anno), descrivere la vita nella propria città (III anno), simulare un colloquio di lavoro (IV anno). Come segnalato da Ferroni (2020), anche in questo caso il SD *allora* appare per prendere il turno solo nel livello C1. Ceković (2018, 2014) osserva che il repertorio dei SD è inoltre più variegato fra gli informanti che hanno avuto un contatto diretto con l'italiano. Ad esempio, solo nell'interlingua di una delle studentesse che ha vissuto sette anni in Italia ricorrono le forme *beh* e *dunque* per aprire il turno.

Vediamo invece come vengono usati questi SD fra apprendenti che hanno sviluppato le proprie competenze linguistiche in contesto d'immersione e guidato<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> Organismo statale spagnolo designato all'insegnamento delle lingue.

<sup>16</sup> Si veda la nota 6.

<sup>17</sup> Gli studenti universitari osservati da Jafrancesco (2018, 2015) e Mascherpa (2016) erano immersi nel contesto



Nei casi esaminati da Jafrancesco (2018, 2015) o da Mascherpa (2016), che si soffermano su un campione di interazioni raccolte fra studenti universitari in mobilità internazionale e con diverse LM, si intravede una progressione nell'acquisizione delle funzioni di *allora* solo nei livelli intermedi-avanzati. Il ruolo di presa di turno si sviluppa prima delle altre funzioni interazionali e in un secondo momento è usato con funzione metatestuale per marcare l'espansione del testo con valore implicazionale. Con un approccio innovativo e basato su parametri acustici De Marco (2016) dimostra che le funzioni meta-discorsive del SD *allora* precedono quelle interazionali e che quanto più è alto il livello di competenza degli apprendenti maggiore è la frequenza d'uso e lo spettro di funzioni che ricopre.

Offrono delle analisi in chiave contrastiva le ricerche sul SD *allora* che viene confrontato con il corrispettivo spagnolo *entonces* (Bazzanella / Borreguero Zuloaga 2011). I dati mostrano che sia in italiano che in spagnolo esistono delle funzioni convergenti fra le due forme e che non si notano differenze nell'uso di *allora* nelle sue funzioni interazionali, ad eccezione di *allora* in fase di apertura per segnare la presa di turno che in spagnolo invece è realizzata dal SD *bueno*. Si riscontra invece una differenza sostanziale rispetto alla posizione sintattica: gli apprendenti spagnoli non impiegano *allora* in posizione finale per cedere il turno all'interlocutore e invitarlo a introdurre un nuovo topic o a riprendere un topic precedente. Lo spagnolo esprime questa funzione con i SD *bueno, dime, tu dirás* (Bazzanella / Borreguero Zuloaga 2011: 31).

Dunque, i dati provenienti da contesti di LS d'immersione e guidato, seppur con delle lievi differenze, tendono a convergere e indicano che esiste una sequenza di sviluppo comune dei SD *allora, dunque, beh* tutt'altro che precoce. Infatti, appaiono per lo più fra apprendenti di livello intermedio-avanzato o fra coloro che hanno avuto un contatto prolungato con l'italiano e le funzioni più frequenti sono le interazionali. Nei primi stadi dell'interlingua predominano altre strategie per aprire il turno, come l'impiego frequente di interiezioni *eh, hm, mhm* che occupano la posizione iniziale dell'enunciato a loro volta accompagnate da prolungamenti vocalici e pause, seguite da espressioni epistemiche *non lo so, non so* e dal SD *si* (Ferroni 2020).

Un'ultima riflessione riguarda il loro uso in contesto d'apprendimento guidato. È stato notato che sono di estrema utilità ai fini dello svolgimento di compiti collaborativi, poiché consentono di mantenere la struttura conversazionale aperta e di portare a termine il compito assegnato. Tuttavia, gli apprendenti tendono ad impiegare i SD nella propria LM, ad esempio, fra gli studenti ispanofoni, è frequente il ricorso al SD *bueno* per chiudere il turno, organizzare il discorso o ampliare quello che è stato detto prima (Ferroni / Birello 2015). L'assenza di attività didattiche in grado di stimolare attenzione e riflessione mirata su questi elementi discorsivi è secondo noi all'origine di tale comportamento.

Al fronte di una serie di criticità riscontrate ormai da tempo fra i manuali d'italiano LS in circolazione rispetto alla qualità dell'*input* e alle attività didattiche (Ferroni 2021; Pauletto 2020; Gillani / Pernas 2014; Gillani / Pernas 2013), riteniamo che possa essere interessante proporre delle azioni per promuovere nella classe di lingua l'uso dei SD *allora, dunque, beh* per aprire la conversazione, pianificare e ri-

---

linguistico e inoltre, come tutti gli studenti in mobilità accademica, seguivano dei corsi d'italiano L2 nei Centri Linguistici d'Ateneo.

spondere a domande fin dal livello elementare. La sperimentazione illustrata nel § 4 presenta un'equilibrata sequenzialità e alternanza tra attività di scoperta e attività di reimpiego significative. Si tratta di attività che, come esposto nelle pagine seguenti, richiedono un impegno e sforzo interazionale proporzionali al livello di interlingua degli apprendenti.

### 3. Il contesto di studio

I dati analizzati sono stati raccolti durante l'anno accademico 2017/18 presso il Centro Linguistico dell'Università di Barcellona. Il corso di livello A1-A2 del QCER (2018), della durata complessiva di 104 ore (52 ore per livello A1 e 52 ore per livello A2), era frequentato da 19 studenti provenienti da diverse facoltà e con un'età compresa tra i 18 e i 25 anni. La raccolta dati, avvenuta a partire dalla quarta settimana di lezione (16 ore di esposizione) fino all'undicesima (44 ore di esposizione) per un totale di 18 ore, si è avvalsa dell'ausilio di una videocamera, che ha permesso di avere una visione generale della classe e del linguaggio non verbale, e di registratori portatili che hanno fornito informazioni sulle conversazioni durante le attività di gruppo. La videocamera era stata posizionata con un cavalletto in fondo alla classe in modo da poter riprendere anche la lavagna, mentre i registratori audio erano stati collocati sui banchi ed erano gestiti dagli studenti (Figura 1).

All'inizio del corso è stato chiesto ai partecipanti di scrivere un'autobiografia linguistica per raccogliere delle informazioni sull'apprendimento delle lingue e il loro repertorio linguistico. In linea generale il repertorio comprende spagnolo, catalano e inglese. Solo una studentessa (Rosa) originaria dal sud della Spagna ha dichiarato di non avere avuto nessun contatto con il catalano, almeno prima di trasferirsi in Catalogna per motivi di studio. Mentre un'altra studentessa (Mariona), la cui famiglia proviene dalla Galizia, ha detto di parlare il galiziano in famiglia. Oltre all'inglese alcuni hanno studiato altre lingue straniere, soprattutto il francese, che è la seconda lingua più diffusa nei licei spagnoli. Infine, solo Juanjo era stato esposto all'italiano in modo informale durante i mesi estivi.

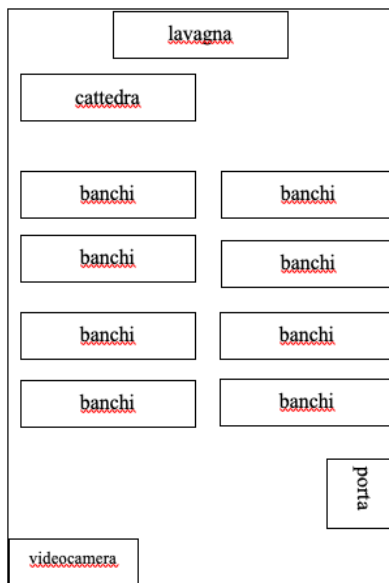


Figura 1. Mappa dell'aula e disposizione della videocamera

Ai partecipanti è stato chiesto di firmare un modulo di consenso in cui erano informati sull'obiettivo della ricerca, sulla volontarietà della loro partecipazione e sulla possibilità di ritirare il proprio consenso in qualsiasi momento. Nelle trascrizioni sono stati usati degli pseudonimi al posto dei nomi al fine di garantire il completo anonimato.

#### 4. La sperimentazione

La sperimentazione si basa su un disegno di sequenza di attività articolata in cinque fasi: *presentazione*, *riconoscimento*, *riflessione*, *produzione guidata* e *produzione libera*. Nella prima fase i SD vengono presentati in un contesto comunicativo e segnalati in modo grafico attraverso un'attività di *input rialzato* (*input enhancement*, cfr. Hernández 2011; Ellis 2009; Wong 2005), la veste grafica richiama l'attenzione degli apprendenti sui SD e aiuta a riconoscerli. In un momento successivo, si propongono attività di analisi approfondita che hanno l'obiettivo di stimolare la riflessione degli studenti e di favorire la comprensione del significato e della funzione dei SD. Spesso le attività sono svolte in coppia perché nell'interazione i discenti possono rendere esplicite le riflessioni metalinguistiche e risolvere eventuali dubbi in cui possono imbattersi (Birello / Ferroni 2016). Si passa da attività di pratica guidata – caratterizzate da una costante presenza del docente e dall'uso di modelli linguistici analizzati in precedenza – ad attività che diventano sempre più di pratica libera in cui si riduce in modo graduale la presenza e lo *scaffolding* dell'insegnante. Per la sperimentazione sono stati utilizzati dei materiali tratti dall'Unità 1 e 2 di *Al Dente 1* (Birello, Bonafaccia, Petri, Vilagrassa 2017) e raccolti nella Tabella 1, che sono stati disegnati

tenendo presente la sequenza in cinque fasi descritta anteriormente. In concreto sono stati presi in esame i SD *allora, dunque, beh*.

UNITÀ	COMPITI FINALI	OBIETTIVI COMUNICATIVI	CONTENUTI GRAMMATICALI	CONTENUTI LESSICALI
1. <i>Ciao a tutti</i>	1. Realizzare un fotoromanzo su saluti e presentazioni 2. Creare e compilare un modulo d'iscrizione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• salutare</li> <li>• presentarsi e presentare</li> <li>• chiedere informazioni personali</li> <li>• distinguere il registro formale e informale</li> <li>• dire perché si studia l'italiano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pronomi personali soggetto</li> <li>• presente indicativo di verbi regolari</li> <li>• articoli determinati e indeterminati</li> <li>• alcuni interrogativi</li> <li>• preposizioni</li> <li>• negazione <i>no, non</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• saluti</li> <li>• aggettivi di nazionalità</li> <li>• SD <i>ma, beh</i></li> </ul>
2. <i>Cose di famiglia</i>	1. Fare la classifica dei modelli di famiglia presenti nella classe 2. Creare e compilare un modulo di iscrizione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• chiedere e dare informazioni personali</li> <li>• descrivere il carattere fisico e delle persone</li> <li>• parlare della propria sfera personale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pronomi personali</li> <li>• presente indicativo di alcuni verbi, gli aggettivi possessivi</li> <li>• articoli determinativi plurali</li> <li>• alcuni interrogativi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lessico per descrivere il carattere e l'aspetto fisico delle persone, le professioni</li> <li>• SD <i>allora e dunque</i></li> </ul>

Tabella 1. Compiti, obiettivi comunicativi e contenuti linguistici delle unità didattiche 1 e 2.

Nelle sezioni delle unità didattiche (per una descrizione approfondita si veda Birello, Odelli, Vilgrasa 2017), i SD che sono proposti nei dialoghi e nei modelli di interazione orale, per esempio *Beh, studio italiano per fare l'università in Italia...* (Birello, Bonafaccia, Petri, Vilgrasa 2017:27), sono trattati in modo specifico nella sezione intitolata *Parole*.

Nella Figura 2 si mostra un esempio di attività che include le fasi *presentazione e di riconoscimento* dei SD. Consiste nell'abbinare una serie di coppie adiacenti (Sacks *et al.* 1974), composte da domande-risposte che riprendono gli obiettivi comunicativi dell'Unità 1. Scopo dell'attività è stimolare una riflessione preliminare sui SD *ma* e *beh* e comprendere il significato e la funzione. È fondamentale assicurarsi che i discenti abbiano compreso il messaggio che trasmette l'enunciato in modo che, attraverso un confronto tra gli enunciati con e senza i SD, sia più facile notare il valore dei SD. Dopo che i discenti hanno formulato le prime ipotesi, sono invitati ad ascoltare i singoli dialoghi e confrontarli con le proprie risposte. La fase di riflessio-

ne include spesso attività di confronto con la propria LM o altre lingue conosciute con l'obiettivo di assicurarsi la comprensione del significato e dell'uso dei SD. Nel caso specifico, agli studenti è stato chiesto di tradurre gli enunciati nella propria LM e di trovare un'equivalenza dei SD nella loro lingua. Si tratta di un'attività di equivalenza o traduzione (Pernas *et al.* 2011:109) che in fase esplorativa permette di focalizzare l'attenzione sulle funzioni dei SD, a partire da un'attenta analisi del contesto comunicativo in cui sono inseriti i SD.

**I segnali discorsivi**

8. Inserisci la risposta adeguata per ciascuna domanda. Poi ascolta la registrazione e verifica. Infine, traduci le risposte nella tua lingua. A cosa corrispondono nella tua lingua le parole in **grassetto**?

a. E tu perché studi italiano?  
..... =

b. Ciao Paola, come stai?  
..... =

c. Jill è americana.  
..... =

d. Tiago è madrelingua portoghese.  
..... =

1. **Ma** è portoghese o brasiliano?  
2. **Beh**, non c'è male. E tu?  
3. **Ma** abita a Chicago o a Boston?  
4. **Beh**, perché il mio ragazzo è italiano.

Figura 2. Attività di presentazione e riconoscimento dei SD *ma* e *beh* (Birello, Bonafaccia, Petri, Vilagrà 2017:31)

In seguito, gli studenti hanno svolto un'attività di pratica guidata a coppie: prendendo spunto dai modelli analizzati hanno creato e scritto dei brevi dialoghi in modo da riutilizzare i SD *ma* e *beh*. È utile ricordare che nel momento in cui gli studenti hanno svolto le attività di pratica guidata che consistono nell'esercitare l'uso dei SD con il supporto dell'insegnante e di modelli, erano trascorse solo tre settimane di corso (corrispondenti a 16 ore di lezione). Successivamente, il dialogo è stato interpretato e registrato con l'ausilio del cellulare degli studenti e condiviso con l'insegnante che, in un secondo momento, ha proceduto alla correzione in classe. Anche se i SD presentati nell'Unità 1 sono due, in questo contributo ci concentreremo solamente sul SD *beh*.

I SD *allora* e *dunque* sono stati introdotti nella sezione *Parole* dell'Unità 2 *Cose di famiglia* (v. Tabella 1).

La tipologia delle attività sui SD *allora* e *dunque* ricalca quella dell'Unità 1. Inizialmente gli studenti devono ascoltare dei dialoghi contenenti i due SD per prendere il turno. L'attività non è ancora concentrata sui SD ma sul significato globale collegato agli obiettivi comunicativi dell'unità (Figura 3):

**I segnali discorsivi:  
allora e dunque**

6. Ascolta il dialogo e indica quante figlie ha ogni famiglia.

	una figlia	due figlie	tre figlie
Famiglia Semenzato			
Famiglia Vecchiato			
Famiglia Piva			

Figura 3. Attività di presentazione dei SD *allora* e *dunque* (Birello, Bonafaccia, Petri, Vilagrassa 2017:46).

Nelle fasi di *riconoscimento e riflessione* (Figura 4) è stata svolta un'attività di equivalenza o traduzione (Pernas *et al.* 2011: 109) per osservare il significato e le funzioni dei due SD e per trovare delle corrispondenze nella propria LM:

**7. Osserva le parole evidenziate nelle frasi estratte dalla registrazione, che significato hanno? Hanno una corrispondenza nella tua lingua?**

- Allora, Fabiana, come sono i tuoi vicini di casa?
- Dunque, nella mia palazzina siamo tre famiglie.
- Dunque, andiamo per punti: con alcuni sì, ma con altri niente.
- Beh, allora, spiegami i diversi casi.
- Beh, dunque: con la seconda famiglia, i Vecchiato, abbiamo un buon rapporto.

Figura 4. Attività di riconoscimento e riflessione sui SD *allora* e *dunque* (Birello, Bonafaccia, Petri, Vilagrassa 2017: 46).

Durante la *produzione guidata* gli studenti hanno elaborato a coppie un breve dialogo in cui dovevano riutilizzare i SD *allora* e *dunque* (Figura 5). Per favorire la produzione viene proposto un modello da cui trarre ispirazione:



Figura 5. Attività di pratica guidata sui SD *allora* e *dunque* (Birello, Bonafaccia, Petri, Vilagrasa 2017: 46)

Una volta terminata la sperimentazione e a distanza di qualche mese, gli studenti sono stati invitati dall'insegnante a realizzare un'attività in cui dovevano creare con l'ausilio dell'applicazione Plotagon<sup>18</sup>, un breve cartone animato. Le istruzioni che l'insegnante ha fornito agli studenti sono le seguenti:

1. Decidete il luogo in cui avviene l'azione (un bar, a casa, per strada...)
2. Decidete i personaggi: devono essere due (uomo e donna, due donne, due uomini) e per ognuno definite l'aspetto, il carattere, il nome, che lavoro fa...
3. Pensate al dialogo: può essere una donna che racconta a una sua amica che il fine settimana scorso ha conosciuto l'uomo della sua vita o il contrario, un uomo che racconta che ha conosciuto l'uomo della sua vita; un personaggio racconta un'avventura o disavventura che gli è accaduta nel fine settimana, un personaggio racconta che si è rotta la lavatrice e ha chiamato l'idraulico...
4. Scrivete un breve dialogo in cui usate:
  - passato prossimo / imperfetto
  - forme: *prima di* + infinito; *dopo* + infinito passato
  - segnali discorsivi: *a proposito*, *comunque*, *allora*, *poi*
  - indicatori temporali: *mentre*, *prima*, *dopo*, *un giorno*, *quel giorno*, *all'improvviso*
5. Dovete anche pensare alle espressioni della faccia, i gesti ecc.

<sup>18</sup> [www.plotagon.com](http://www.plotagon.com)

## 5. Analisi dei dati

Gli esempi che riportiamo sono tratti dalla fase di *pratica guidata* sui SD *allora, dunque, beh*. Al momento delle registrazioni gli studenti erano alla quarta settimana di corso e avevano frequentato circa 16 ore di lezione. Negli esempi 1-5 notiamo che gli studenti raggiungono l'obiettivo dell'attività in quanto sono perfettamente in grado di cogliere il valore e la funzione del SD *beh* per avviare la seconda parte di turni responsivi.

L'Esempio 1 riporta l'interazione avvenuta tra Patricia e Ana che prima svolgono il dialogo scritto e poi passano ad interpretarlo (Esempio 2). L'esempio 1 è composto da ben 48 turni.

### Esempio 1

1. Patricia: qué vamos a poner?
2. Ana: m::: vale y ahora qué
3. Patricia: vamos a poner-
4. Ana: ciao Ana come stai bene grazie e tu? *beh* ((risata)) e tu?
5. Patricia: *beh*
6. Ana: *beh* eh:::
7. Patricia: bene
8. Ana: no, *beh* de bueno o sea tenemos que poner uno con *beh* y otro con ma no?
9. Patricia: ah vale si es verdad
10. Ana: *beh*
11. Patricia: non c'è male ((risata))
12. Ana: a ver si encontramos otro diferente *beh* (.)
13. Patricia: buf es que
14. Ana: muy contenta no sabemos traducción no?
15. Patricia: claro y muy cansada tampoco
16. Ana: a ver si está ( )
17. Patricia: claro es que tenemos pocos recursos
18. Ana: creo que en la unidad tres había algo
19. Patricia: es que vamos por la uno tío
20. Ana: ya
21. Patricia: es que es como
22. Ana: mucho::: (.) contenta no hay nada? mucho felice felice existe o me lo he ( )
23. Patricia: molto contento, no?
24. Ana: sí, no? es contento
25. Patricia: yo diría que sí no?
26. Ana: es que no encuentro
27. Patricia: estoy mirando el diálogo (.)
28. Ana: o *beh* molto contenta no?
29. Patricia: molto contenta
30. Ana: molto contenta eh:::
31. Patricia: molto contenta (.) ponemos algo más no?
32. Ana: sì::: molto contenta di studiare italiano haha di studiare di studiare=
33. Patricia: vale
34. Ana: =italiano vale
35. Patricia: y ahora que le pregunte:::



36. Ana: perché::: y ahora con cuál?  
 37. Patricia: y le puede preguntar perché::: studi:: y hacemos el otro no?  
 38. Ana: o pregunta ma::: no sé qué no sé qué y que el otro diga perché no sé cuántos  
 39. Patricia: vale  
 40. Ana: ma::: (.) em:::  
 41. Patricia: bueno puede poner ma::: (.) pero por qué estudias no? le puede decir que ella ha dicho bueno muy contenta de estudiar italiano y el otro le puede contestar pero por qué estudia:::  
 42. Ana: vale ma perché studia:::  
 43. Patricia: perché studi:::=  
 44. Ana: =perché studi italiano? (.) o puedes poner ahora directamente per lavoro para cont- contestándole sin:::  
 45. Patricia: italiano:::  
 46. Ana: ah y ahora podemos esa frase larga que teníamos  
 47. Patricia: o puede contestar *beh* ((risata)) io studio italiano per fare lo que sea  
 48. Ana: había el de esto que lo hicimos el otro día ((cerca nel libro)) no lo pone pues pon per lavoro

La struttura della conversazione è scandita da turni con cui le studentesse gestiscono l'attività e costruiscono il dialogo: breve scambio di apertura per avviare l'attività (r. 1-3), riga 31 "ponemos algo más no?", riga 35 "y ahora que le pregunte", riga 41 "bueno puede poner" e riga 46 "ah y ahora podemos esa frase larga que teníamos".

L'attenzione sul SD *beh* avviene a partire dalle righe 4-9; le studentesse devono risolvere un dubbio di Patricia che interpreta in modo sbagliato il suo significato, forse anche perché in catalano il SD *bé* riveste sia la funzione di SD che di avverbio. Ana nella riga 8 precisa che nell'attività devono utilizzare il SD *beh* e non l'avverbio *bene*, nella riga 9 Patricia accetta. In 9 e 10 continuano a costruire il dialogo e fanno una proposta di enunciato che provoca un sorriso, dato che Patricia riprende in modo letterale l'enunciato suggerito dal libro, quindi nella riga 12 si ripropongono di trovare qualcosa di diverso. Dalla riga 13 alla riga 31 l'interazione è focalizzata su un problema di carattere lessicale. Infatti, ritengono di non possedere ancora un repertorio lessicale così ampio da poter essere in grado di esprimere quello che vorrebbero dire. Per risolvere il problema fanno proposte (r. 13-15), cercano sul libro (r. 16-20 e 26-27), riflettono sull'esistenza o meno in italiano di un determinato aggettivo (r. 22-25 e 28-31). Nella riga 31 credono di aver risolto il problema e Patricia suggerisce di arricchire il dialogo. Nel resto dell'interazione (r. 32-48) ampliano il dialogo creando altre battute in cui introducono per la seconda volta il SD *beh* (r. 47).

In quest'esempio si nota che la funzione e l'uso del SD *beh* per avviare la seconda parte di turni responsivi viene compresa correttamente e risolta in modo rapido, in poco più di sei turni. La difficoltà principale è costruire il dialogo viste le conoscenze limitate che ancora possiedono. Come si vede dall'Esempio 2, riescono comunque a risolvere in modo corretto l'attività proposta. Inoltre, pur trattandosi di una produzione ancora molto ridotta e che non rispetta in modo canonico la sequenza dei convenevoli descritti da Sacks (1975) – alla domanda di Ana (r. 2) Patricia non risponde in modo neutrale o con una risposta positiva o negativa, ma passa (r. 3) in maniera brusca ad un nuovo topic –, attraverso l'uso del SD *beh* il dialogo acquista un certo realismo discorsivo proprio del parlato.

Esempio 2<sup>19</sup>

1. Patricia: Ciao Ana, come stai?
2. Ana: Bene, grazie, e tu?
3. Patricia: *Beh*, molto contenta di studiare italiano!
4. Ana: Ma perché studi italiano?
5. Patricia: *Beh*, io studio italiano per lavoro.

Gli Esempi 3, 4 e 5 sono stati scritti e interpretati da altri gruppi di studenti. Le produzioni sono ancora molto condizionate dai modelli presentati durante le attività di riconoscimento e, anche se possono apparire un po' forzate, indicano che gli apprendenti hanno chiaro il significato e la funzione che il SD *beh* riveste (nella fattispecie per avviare la seconda parte di turni responsivi). Le coppie cercano di riutilizzarlo e lo fanno in modo soddisfacente. Non possiamo dimenticare che sono studenti che hanno alle spalle poche ore di studio dell'italiano e che è il loro primo contatto con questi SD.

## Esempio 3

1. Eva: ciao Pietro dove abiti?
2. Andrea: *beh*, io abito in Piazza Bologna

## Esempio 4

1. Rosa: e tu perché studi francese?
2. Mariona: *beh*, perché io voglio fare un curso a Paris

In 5 gli studenti stanno interpretando il dialogo che hanno scritto. Rispetto agli Esempi 2, 3 e 4, si tratta di un testo più ampio in termini conversazionali, infatti è articolato in sei turni composti da coppie adiacenti di domande (Sacks *et al.* 1974) iniziate da Irene e seguite dalle rispettive risposte di Juanjo. Anche se sono ancora legati ai modelli presentati dal manuale, si mostrano sicuri di sé, forse aiutati dal fatto che Juanjo ha avuto durante l'estate un contatto sporadico con la lingua italiana. La cosa interessante che emerge dall'Esempio 5 è che il SD *beh* (r.6) assume un duplice valore: da una parte segnala la presa turno, dall'altra Juanjo risponde alla domanda provocatoria di Irene – che chiede se si sente più spagnolo o catalano – in maniera del tutto inaspettata. Infatti, non sceglie una delle due opzioni contenute nella domanda polare ma con il *beh* nel turno responsivo afferma che la sua appartenenza è globale e quindi priva di localismi. In questo caso al SD *beh* viene attribuito un nuovo significato con valore divergente (Pauletto / Bardel 2016) che non è stato analizzato nell'unità.

## Esempio 5

1. Irene: ciao Juanjo
2. Juanjo: ciao Irene
3. Irene: di dove sei?
4. Juanjo: io sono di Barcellona
5. Irene: ma::: sei più spagnolo o catalano?

<sup>19</sup> Gli esempi 2, 3 e 4 non seguono le norme usate per la trascrizione perché corrispondono ai testi scritti dagli studenti.

6: Juanjo: *beh*, io cittadino del mondo

Nel momento in cui sono stati registrati gli Esempi 6 e 7 gli studenti erano stati esposti a circa 24 ore di lezione. Si tratta di due frammenti estrapolati da un'interazione durata complessivamente 27 minuti tra Quique e Jordi, due ragazzi che si conoscono dai tempi della scuola primaria. C'è un'intesa e una complicità tra loro che li porta spesso a usare lo spagnolo per comunicare in classe anche quando stanno svolgendo le attività. L'Esempio 6 è stato tratto dalle fasi di riconoscimento e riflessione sui SD presenti nei dialoghi *allora* e *dunque* (Figura 3) e mette in luce come gli studenti attingono non solo alle conoscenze della loro LM ma anche alla competenza che possiedono in altre lingue straniere, in questo caso l'inglese, e situazioni comunicative analoghe (lezioni di lingua straniera, r. 1-5). Lo studente osserva e analizza l'uso del SD *allora* e trova risposte grazie all'esperienza di apprendimento dell'inglese.

## Esempio 6

1. Quique: el significado más parecido es el *so* en inglés mi profesor lo usa mucho
2. Insegnante: ma ad *allora* o
3. Quique: di *allora*
4. Jordi: di *allora*
5. Quique: es como que hay un momento de silencio y dice *so!* no sé qué no sé cuánto y seguimos con:::

L'Esempio 7 è tratto dall'attività della Figura 4 e in questo momento sono trascorsi circa 15 minuti dall'inizio dell'attività. La discussione si focalizza sul SD *dunque*. Nonostante ci sia ancora qualche incertezza sulla pronuncia che è influenzata dallo spagnolo e dal catalano, si apprezza una riflessione molto interessante sul SD. Dopo la proposta di Jordi nella riga 1, vediamo la resistenza sull'utilizzo di *dunque* che Quique considera non adeguato e fa notare al compagno che, in quell'enunciato, l'impiego di *dunque* è forzato e l'effetto che provoca è negativo (r. 2-4). Successivamente riflettono insieme in spagnolo per risolvere la frase che stanno costruendo. Nelle righe 6 e 7 fanno riferimento al SD *pues* in spagnolo che ha degli usi paralleli a *dunque*, come per esempio la presa di turno.

## Esempio 7

1. Jordi: ... vale la respuesta es *dun[k]e* non tanto como tú. ((risata)) *dun[k]e* va!
2. Quique: *dun[k]e* no! pero *dun[k]e* otra vez tío! es que...
3. Jordi: es que el ejercicio va de *allora* y *dun[k]e*
4. Quique: ya pero no puedes meterlo tío con calzador queda fatal
5. Jordi: si no::: porque yo digo=
6. Quique: pue:::s
7. Jordi: pue:::s no tanto como tú
8. Quique: se podría decir *dunque* que alguno tengo pero menos que tú
9. Jordi: *dun[k]e*

Alcuni mesi più tardi, quando il corso stava ormai per concludersi, dopo all'incirca 90 ore di esposizione in classe, l'insegnante ha proposto l'*attività di pratica libera* descritta nel § 4.

Nell'Esempio 8 riportiamo il dialogo creato dagli studenti (Ana e Quique) che hanno animato con l'applicazione Plotagon. I discenti prima hanno creato un dialogo in un bar tra due amici, un ragazzo e una ragazza. Hanno preparato le scene servendosi delle risorse digitali dell'applicazione e hanno provato ripetutamente le battute in modo da doppiare quasi perfettamente i personaggi fittizi. Anche se si tratta di un dialogo costruito a partire da un copione scritto che gli studenti hanno interpretato più o meno liberamente, si apprezza l'uso che gli apprendenti fanno dei SD *beh* (che non era stato suggerito dall'insegnante) e *allora* che erano stati studiati in precedenza, rispettivamente *beh* dopo circa 15 ore di esposizione alla lingua e *allora* dopo 24 ore. Entrambi i SD sono usati in posizione iniziale, *allora* apre la conversazione (r. 1) e *beh* per marcare il turno di Quique in risposta alla domanda di Ana (r. 6).

#### Esempio 8

1. Ana: *allora*, ho sentito che ti sei fidanzato il fine settimana scorso.
2. Quique: ahaha è vero! Ma tu non sai tutta la storia
3. Ana: spiegami!
4. Quique: è stato in questa stessa tavola. Venerdì noi siamo arrivati a casa dopo il lavoro. Io ero molto nervoso. Dopo essere stato un po' a casa, ho detto a Giuseppe di andare al bar perché io dovevo dirgli una cosa importante.
5. Ana: ma va! Come ha reagito lui?
6. Quique: *beh*, sembrava nervoso. Al bar, Giuseppe ha domandato cosa facciamo qui? E mi sono inginocchiato e ho detto... Giuseppe, amore della mia vita, vuoi sposarti con me?

La conversazione risulta molto più ricca dal punto di vista lessicale e sintattico rispetto agli esempi precedenti, anche perché gli studenti hanno avuto più tempo a disposizione per poterla elaborare<sup>20</sup> e inoltre avevano avuto un contatto prolungato con l'italiano. Pur mancando la spontaneità che contraddistingue la conversazione in tempo reale che, come è noto, è caratterizzata da fenomeni quali sovrapposizioni di turni, interruzioni, false partenze, auto ed eterocorrezioni, riformulazioni, ripetizioni, richieste d'aiuto e co-costruzioni, in questa fase si giunge ad una sorta di mimesi con il parlato resa appunto possibile dai SD *allora* e *beh* che rendono il dialogo più verosimile e calibrato rispetto a ciò che avviene nella conversazione.

## 6. Osservazioni conclusive

I SD *allora*, *dunque*, *beh* sono elementi discorsivi rilevanti in un contesto d'apprendimento che favorisce la negoziazione e l'interazione ai fini dello svolgimento del compito, come quello qui preso in esame e contribuiscono a: aprire la conversazione, avviare la prima parte di coppie adiacenti contenenti domande e la seconda parte di turni responsivi. Sebbene il parlato degli studenti risulti ancora molto controllato, dal momento che si tratta di un livello A1, le interazioni, grazie a questi SD, acquistano una parvenza di coesione interazionale.

<sup>20</sup> All'incirca era stata assegnata un'ora per decidere la scenografia, creare il dialogo e registrarlo.

Per favorire il loro uso è importante intervenire su più livelli alternando “micro interventi sequenziali a catena” – con attività di *presentazione, riconoscimento e riflessione* – ad attività di routine di *produzione guidata e libera*. Risulta fondamentale il contatto costante con i SD che coinvolge attività cognitive diverse che innescano una sorta di appropriazione del significato e una certa spontaneità nell’uso del SD.

I “micro interventi sequenziali a catena” inducono gli studenti a prendere consapevolezza dei SD, a riflettere sulla loro funzione e offrono la possibilità di attingere anche ad altre esperienze di apprendimento.

Se gli studi svolti in contesti di uso spontaneo mettono in evidenza che, pur rivestendo un ruolo piuttosto importante dal punto di vista pragmatico (si veda § 2), l’apprendimento dei SD *dunque, allora e beh* non è precoce dal momento che possono veicolare diversi significati a seconda del contesto, la sperimentazione dimostra che è possibile implementare interventi didattici specifici fin dai livelli elementari volti a far notare il contesto d’uso e a favorire il loro reimpiego. Inoltre, l’osservazione e la riflessione sistematica, accompagnata da attività di riutilizzo dei SD in modo via via sempre meno guidato, aiutano lo studente a capirne il valore e le funzioni fin dai primi giorni di contatto con la lingua obiettivo e ad avviare azioni rilevanti in termini interazionali (come introdurre domande e organizzare il turno).

Lo studio suggerisce che trattare in modo costante i SD, alternando momenti di riflessione e di pratica, potenzia la comprensione e l’appropriazione del loro significato e uso e infonde nel discente un sentimento di sicurezza che gli permette di riutilizzare i SD, anche a distanza di tempo, e in attività che lasciano agli studenti più autonomia nelle loro scelte lessicali.

Per concludere, vogliamo far notare alcune limitazioni di questo studio dato che si tratta di una sperimentazione realizzata con un gruppo circoscritto di studenti, persone con repertori linguistici ampi (che includono lingue affini) e molteplici esperienze di apprendimento. Per confermare i risultati saranno necessari ulteriori studi in altri contesti, con altre combinazioni linguistiche, altre tipologie di studenti ed altre modalità d’indagine, ad esempio eventuali gruppi di controllo e test per verificare la padronanza dei SD.

## Riferimenti Bibliografici

- Andorno, Cecilia (2008): «Interazione nativo / non nativo in italiano L2: strumenti per la pianificazione dialogica», in Massimo Pettorino, Antonella Giannini, Marianna Vallone, Renata Savy (a c. di), *La comunicazione parlata. Atti del congresso internazionale. Napoli 23-25 febbraio 2006*, vol. 2, Napoli, Liguori, pp. 1421-1439.
- Andorno, Cecilia (2007). «Apprendere il lessico: elaborazione di segnali discorsivi (*sì, no, così*)», in Marina Chini, Paola Desideri, Maria Elena Favilla, Gabriele Pallotti (a c. di), *Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative. Atti del VI Congresso di Studi AitLA. Napoli, febbraio 2006*, Perugia, Guerra Edizioni, pp. 95-122.
- Bardel, Camilla / Gudmundson, Anna / Lindqvist, Christina (2012): «Aspects of lexical sophistication in advanced learner’s oral production: Vocabulary acquisition and use in L2 French and Italian», *Studies in Second Language Acquisition*, 34, pp. 269-290.
- Bazzanella, Carla (2015): «Segnali discorsivi a confronto. Dati e teoria, un percorso integrato», in Margarita Borreguero Zuloaga, Sonia Gómez-Jordana Ferary (a c. di), *Marqueurs*

- du discours dans le langues romanes: une approche contrastive*, Limoges, Lambert-Lucas, pp. 35-46.
- Bazzanella, Carla (2006): «Discourse markers in Italian: Towards a ‘compositional’ meaning», in Kerstin Fischer (a c. di), *Approaches to Discourse Particles*, Amsterdam, Elsevier, pp. 449-464.
- Bazzanella, Carla (2005): «Segnali discorsivi e sviluppi conversazionali», in Federico Albano Leoni, Rosa Giordano (a c. di), *Italiano parlato. Analisi di un dialogo*, Napoli, Liguori, pp. 137-157.
- Bazzanella, Carla (1994): *Le facce del parlare*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bazzanella, Carla / Borreguero Zuloaga, Margarita (2011): «‘Allora’ e ‘entonces’: problemi teorici e dati empirici», in Elisaveta Khachatryan (a c. di), *Discourse Markers in Romance languages, Oslo Studies in Language*, 3, pp. 7-45.
- Bazzanella, Carla / Bosco, Cristina / Gili 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, Renata Savy (a c. di), *La comunicazione parlata. Atti del congresso internazionale. Napoli 23-25 febbraio 2006*, vol. 2, Napoli, Liguori, pp. 934-963.
- Bini, Milena / Pernas, Almudena (2008): «Marcadores discursivos en los primeros estadios de adquisición del italiano L2», in Rafael Monroy, Aquilino Sánchez (a c. di.), *25 años de Lingüística Aplicada en España: hitos y retos. Actas del VI Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA)*, Murcia, Edit.um. [CD-Rom], pp. 25-32.
- Birello, Marilisa / Bonafaccia, Simone / Petri, Andrea / Vilagrassa Albert (2017): *Al dente 1. Corso di italiano*, Barcellona, Casa delle Lingue Edizioni.
- Birello, Marilisa / Ferroni, Roberta (2016): «Quando più lingue entrano in gioco: riflessione metalinguistica e approccio orientato all’azione», *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 48:2-3, pp. 115-129.
- Birello, Marilisa / Odelli, Enrico / Vilagrassa Albert (2017): «A lezione con i task: fra teoria e operatività», *EL.LE*, 6, pp. 199-215.
- Borreguero Zuloaga, Margarita / Pernas Izquierdo, Paloma (2009): «Cortesía e scortesía in un contesto di apprendimento linguistico: la gestione dei turni», in Massimo Pettorino, Antonella Giannini, Francesco Dovetto (a c. di), *La comunicazione parlata 3. Atti del terzo congresso internazionale del Gruppo di Studio sulla Comunicazione Parlata*, Napoli, Università degli Studi di Napoli l’Orientale, vol. I., pp. 227-247.
- Borreguero Zuloaga, Margarita / Pernas Izquierdo Paloma / Gillani, Eugenio (2017): «Metadiscursive functions and discourse markers in L2 Italian», in Ana Paula Loureiro, Conceição Carapinha, Cornelia Plag (a c. di), *Marcadores discursivos em tradução*, Coimbra, Coimbra University Press, pp. 15-58.
- Bravo, Dunken (2004): «Cortesía verbal codificada cortesía verbal interpretada em la conversación», in Diana Bravo, Antonio Briz (a c. di), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel Letras, pp. 67-93.
- Campbell-Larsen, John (2014): «Interactional competence in Second Language Acquisition», *Humanities Review*, 19, pp. 265-287.
- Ceković, Nevena (2014): «I segnali discorsivi nell’interlingua degli studenti universitari di italiano L2», *Italica Belgradensia*, 2, pp. 193-110.
- Ceković, Nevena (2018): «Segnali discorsivi in classe di italiano LS: uno sguardo dalla parte del docente e dell’apprendente», *Italiano a Stranieri*, 25, pp.16-20.
- Consiglio d’Europa (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume with New Descriptors*.

- Cresti, Emanuela / Moneglia, Massimo (a c. di) (2005): *C-ORAL-ROM Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*, vol. 1 and DVD, Amsterdam, John Benjamins.
- Dal Negro, Silvia (2005): «Lingue in contatto: il caso speciale dei segnali discorsivi», in Giorgio Banti, Antonietta Marra, Edoardo Vineis (a c. di), *Atti del 4° congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (Modena, 19-20 febbraio 2004)*, Perugia, Guerra Edizioni, pp. 73-88.
- De Marco, Anna (2016): «The use of discourse markers in L2 Italian. A preliminary investigation of acoustic cues», *Language, Interaction and Acquisition*, 7, pp. 67-88.
- De Mauro, Tullio / Mancini, Federico / Vedovelli, Massimo / Voghera, Miriam (1993): *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Milano, ETAS.
- Ellis, Rod (2009): «Task-based language teaching: Sorting out the misunderstanding», *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 221-246.
- Ferraris, Stefania (2004): «Come usano ma gli apprendenti di italiano L1 e L2?», in Giuliano Bernini, Giacomo Ferrari, Maria Pavesi (a c. di), *Atti del III Congresso di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Perugia, 21-22 febbraio 2002*, Perugia, Guerra Edizioni, pp. 73-91.
- Ferroni, Roberta (2021): «Parlato pastorizzato? Le sit-com per l'insegnamento dell'italiano L2/LS: lingua, interazione e aspetti didattici», *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 222-240.
- Ferroni, Roberta (2020): «Insegnare i segnali discorsivi a studenti brasiliani d'ILS a partire da un corpus di dati empirici», in Roberta Ferroni, Marilisa Birello (a c. di), *La competenza discorsiva e interazionale: a lezione di lingua straniera*, Roma, Aracne, pp. 111-148.
- Ferroni, Roberta / Birello, Marilisa (2015): «“Bueno stiamo praticando”: análise comparativa dos sinais discursivos utilizados em situações interativas entre aprendizades de línguas próximas», *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 54, pp. 483-517.
- Fiorentini, Iliara (2020): «Segnali discorsivi e competenza iterazionale. Il punto di vista dei parlanti L1», in Roberta Ferroni, Marilisa Birello (a c. di), *La competenza discorsiva e interazionale: a lezione di lingua straniera*, Roma, Aracne, pp. 19-60.
- Gillani, Eugenio / Pernas Izquierdo, Paloma (2014): «La trasmissione del parlato nei libri di testo di italiano LS: dall'oralità madrelingua all'input orale», in Enrico Garavelli, Elina Suomela-Härmä (a c. di), *Atti del XII Congresso SILFI Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Helsinki, June 18-20 2012) “Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua”*, Firenze, Franco Cesati, pp. 461-469.
- Gillani, Eugenio / Pernas Izquierdo, Paloma (2013): «Input orale e competenza dialogica: le scelte dei manuali di italiano LS», *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 42, pp. 61-99.
- Guil, Pura (2015): «Marcadores discursivos en la interlengua de aprendices de italiano L2», in Margarita Borreguero Zuloaga, Sonia Gómez-Jordana Ferary (a c. di), *Marqueurs du discours dans les langues romanes: une approche contrastive*, Limoges, Lambert-Lucas, pp. 373-385.
- Guil, Pura / Bazzanella, Carla / Bini, Milena / Pernas Izquierdo, Paloma / Gil, Teresa / Borreguero Zuloaga, Margarita / Pernas, Almudena / Kondo, Clara Miki / Gillani, Eugenio (2008): «Marcadores discursivos y cortesía lingüística en la interacción de aprendices de italiano L2», in Antonio Briz (a c. di), *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral. Actas del III Coloquio Internacional del Programa EDICE*, Valencia, Universidad de Valencia / Programa EDICE, pp. 711-729.
- Guil, Pura / Pernas Izquierdo, Paloma / Borreguero Zuloaga, Margarita (2010): «Descortesía en la interacción dialógica entre aprendices hispanófonos de italiano L2», in Franca Or-

- letti, Laura Mariottini (a c. di), *(Des)cortesía em español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio. Università Roma Tre, Programa EDICE*, Stockholm University Roma, pp. 679-704.
- Hernández, Todd A. (2011). «Re-examining the role of explicit instruction and input flood on the acquisition of Spanish discourse markers». *Language Teaching Research*, 15, 159-182.
- Jafrancesco, Elisabetta (2018): «Acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2 da parte di studenti universitari: aspetti metodologici», *Italiano a Stranieri*, 25, pp. 3-10.
- Jafrancesco, Elisabetta (2015): «L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2», *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 1-39.
- Kramsch, Claire (1986): «From language proficiency to interactional competence», *The Modern Language Journal*, 70, pp. 366-372.
- Long, Michael (1985). «A role for instruction in Second Language Acquisition», in Kenneth Hyltenstam, Manfred Pienemann (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Clevedon (UK), Multilingual Matters, pp. 77-99.
- Mascherpa, Eugenia (2016): «I segnali discorsivi *allora*, *quindi*, *però*, *ma* in apprendenti di italiano L2», *Cuadernos de Filología Italiana*, 23, pp. 119-140.
- Miecznikowski, Johanna / Gili Fivela, Barbara / Bazzanella, Carla (2008): «Words in context. Agreeing and disagreeing with *allora*», in Giovanni Gobber, Sibilla Cantarini, Sara Cigada, Maria Cristina Gatti Sara Gilardoni (eds.), *Proceedings of the IADA Workshop Word Meaning in Argumentative Dialogue. Homage to Sorin Stati. (Milano 15-17 maggio 2008)*, vol. I. *L'analisi linguistica e letteraria*, XVI, Special Issue, pp. 205-218.
- Molinelli, Piera (2017): «Segnali discorsivi e segnali pragmatici: sensibilità al mutamento e alla variazione sociolinguistica», *Linguistica e Filologia*, 37, pp. 121-153.
- Pauletto, Franco. (2020): «L'analisi della conversazione per valutare l'autenticità dei materiali audio per l'insegnamento dell'italiano L2: una proposta metodologica», *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 7, pp. 28-50.
- Pauletto, Franco (2016): «*Be'* in posizione iniziale dei turni di parola: una risorsa interazionale per l'organizzazione delle azioni, delle sequenze e dei topic», *Vox romanica*, 75, pp. 73-98.
- Pauletto, Franco / Bardel, Camilla (2016): «Pointing backward and forward: *be'*-prefaced responsive turns in Italian L1 and L2», *Language, Interaction and Acquisition*, 7, pp. 89-16.
- Pekarek Doehler, Simona (2018): «Elaborations on L2 interactional competence: The development of L2 grammar-for-interaction», *Classroom Discourse*, 9, pp. 3-24.
- Pernas Izquierdo, Paloma / Gillani, Eugenio / Cacchione, Annamaria (2011): «Costruire testi, strutture conversazionali: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell'interazione verbale», *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 65-138.
- Raso, Tommaso / Ferrari, Lucia (2020): «Uso dei segnali discorsivi in *corpora* di parlato spontaneo italiano e brasiliano», in Roberta Ferroni, Marilisa Birello (a c. di), *La competenza discorsiva e interazionale: a lezione di lingua straniera*, Roma, Aracne, pp. 61-107.
- Sansò, Andrea (2020): *I segnali discorsivi*, Roma, Carocci Editore.
- Sacks, Harvey (1975): «Everyone has to lie», in Mary Sanchez, Ben Blount (ed.), *Sociocultural Dimensions of Language Use*, New York, Academic Press, pp. 57-80.
- Sacks, Harvey / Schegloff, Emanuel / Jefferson, Gail (1974): «A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation», *Language* 50:4, pp. 696-735.
- Schegloff, Emanuel (1972): «Notes on a conversational practice: formulating place», in David Sudnow (ed.), *Studies in Social Interaction*, New York, Free Press, pp. 75-119.



Young, Richard (2011): «Interactional competence in language learning, teaching, and testing», in Eli Hinkel (a c. di), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, vol. 2, New York, Routledge, pp. 426-443.

Wong, Wynnne (2005): *Input Enhancement: From Theory and Research to the Classroom*, New York, McGrawHill.