

FENOMENI DI INTENSITÀ NELL'ITALIANO PARLATO



a cura di
Barbara Gili Fivela e Carla Bazzanella

PURA GUIL

SEGNALI DISCORSIVI COME MECCANISMI DI INTENSITÀ IN ITALIANO L2

1. Introduzione

L'indagine che presento focalizza sull'uso dei segnali discorsivi, in italiano L2, come meccanismi di espressione di intensità (comprendente sia il polo dell'*attenuazione* sia quello del *rafforzamento*).

Questo lavoro si inquadra all'interno di un progetto di ricerca dell'Università Complutense di Madrid, denominato «Marcadores discursivos y construcción interaccional del diálogo en italiano L2» (*Segnali discorsivi e costruzione interazionale del dialogo in italiano L2*)¹, il cui scopo è l'analisi dei principali meccanismi di costruzione interattiva del dialogo nell'interlingua orale degli apprendenti ispanofoni di italiano L2, con particolare attenzione all'identificazione e uso dei segnali discorsivi (SSDD).

2. Il corpus

A questo fine si è formato un *corpus* di conversazioni orali videoregistrate, di una durata complessiva di approssimativamente 6 ore. Le interazioni sono state eseguite da 12 studenti spagnoli di italiano L2 in contesto formale (apprendimento guidato), iscritti alle scuole statali per l'insegnamento delle

¹ Si tratta del progetto ref. HUM2007-66134, finanziato dal *Ministerio de Ciencia e Innovación* spagnolo, che ha avuto inizio nell'ottobre del 2007 e si concluderà nell'ottobre del 2010. La ricerca è condotta da un gruppo di professori universitari, spagnoli e italiani, e di professori delle scuole statali per l'insegnamento delle lingue. Per gli utili suggerimenti ricevuti, ringrazio le mie colleghe nel progetto Paloma Pernas, Margarita Borreguero e Carla Bazzanella. Gli errori vanno ovviamente ascritti all'autrice.

lingue di Segovia e Valencia, e appartenenti a tre livelli educativi diversi (iniziale, intermedio e avanzato). Le interazioni, simmetriche e asimmetriche (con un insegnante madrelingua) sono semi-guidate, poiché è stato semplicemente indicato agli informanti il contesto fittizio in cui dovevano svilupparsi (intervista di lavoro, conversazione tra amici o tra coinquilini, ecc.) e lo scopo che dovevano raggiungere gli interlocutori (prendere una decisione riguardo al fatto di cambiare casa, scegliere un regalo per un amico, ottenere un posto per lavorare da baby-sitter), ma non sono state fornite ulteriori indicazioni riguardanti il contenuto o il tono della conversazione.

Anche se le interazioni sono state videoregistrate, per il momento si è appena iniziata l'esplorazione del componente prosodico e di quello cinesico e prossemico. Le osservazioni che proporrò nell'analisi dei dati saranno quindi, per ora, intuitive e effettuate su semplice base percettiva (che, d'altra parte, è quella adottata dal comune interlocutore)².

3. Analisi

In un lavoro precedente (Guil et al. 2008) relativo alla cortesia linguistica nella prospettiva dell'analisi conversazionale, il gruppo di ricerca ha studiato una parte dei SSDD presenti nel *corpus*, usati in rapporto con l'avvicinamento dei turni e la manifestazione di appoggio solidale, di compartecipazione nella costruzione interazionale del testo dialogico, a salvaguardia delle relazioni fra i partecipanti.

In tale studio abbiamo potuto rilevare la presenza di SSDD sin dai primi stadi di apprendimento, anche se si tratta di forme di carattere "esile", in genere compatibili con quelle corrispondenti della L1, come ad esempio *sì*, *no*, oppure segnali probabilmente ricavati da un'altra L2, come *ok*, *d'accordo*, così come elementi di origine interiettiva come *eh*, assieme a pause piene (&eh³, *ehm*, *uhm*) e semplici allungamenti vocalici (v. anche Bini/Pernas 2008).

Ma abbiamo anche avuto modo di constatare che man mano che i livelli di apprendimento sono più alti si osserva un incremento della frequenza d'uso dei SSDD, una più ricca varietà di forme adoperate e una loro maggiore

² Le principali convenzioni di trascrizione adottate sono le seguenti: § *latching*; = mantenimento del turno di un partecipante in una sovrapposizione; [] inizio, fine di sovrapposizione; – reinizio e autocorrezione; /, //, /// pausa breve, lunga, di un secondo o più; ↑, ↓, →, tonalità ascendente, discendente, sospesa; °xxx° volume basso; XXX volume alto; xx xx xx pronuncia sillabata; (()) frammento indecifrabile; ((xxx)) trascrizione incerta; aa prolungamento vocalico; corsivo discorso diretto; **grassetto** evidenziazione del fenomeno in questione.

³ Per distinguerla dall'interiezione *eh*, con &eh trascriviamo la pausa piena, senza labializzazione finale.

“corposità” lessicale. I risultati ottenuti hanno mostrato quindi che la correlazione non si stabilisce fra livello di competenza e presenza di SSDD, come si poteva supporre, ma fra livello di competenza e tipo di segnale discorsivo.

Questa ricerca, focalizzata su SSDD utilizzati per scopi di articolazione del discorso e regolazione del rapporto tra gli interagenti ha mostrato quindi che la necessità di segnalare il procedere dell’interazione è tanto forte che sprona gli apprendenti a sfruttare qualunque risorsa a loro disposizione.

3.1. Varietà iniziali di apprendimento

Essendo italiano e spagnolo due lingue affini, non pare che ci siano grandi problemi di comprensione neanche tra gli apprendenti di livello iniziale. A questo livello invece, sono notevoli le difficoltà di produzione. Il flusso conversazionale lento (che a volte sembra procedere a scatti), le frequenti pause vuote all’interno del turno, le esitazioni, le false partenze, gli allungamenti, le auto-ripetizioni (cfr. Bazzanella 1996), sono tutti fenomeni che denotano una costruzione faticosa del discorso, e rappresentano indizi dello sforzo che deve realizzare il soggetto per pianificare cognitivamente e produrre un discorso in L2 in tempo reale.

Gli apprendenti sembrano elaborare e controllare la produzione linguistica focalizzando l’attenzione più che altro sull’informazione che vogliono trasmettere. Dati i ridotti mezzi espressivi a loro disposizione, sono scarse le modificazioni intensificative sull’asse della diminuzione/aumento⁴ del contenuto proposizionale. Le modificazioni presenti sono di solito formulate per mezzo di quantificatori basici, come *molto* o *un po’*, ma anche attraverso superlativi assoluti, come in (1), che permettono all’apprendente, insieme all’intonazione enfatica e alla ripetizione della stessa forma, di esprimere il suo entusiasmo per le pizze napoletane:

- (1) 47A: = [sì / a Napoli ci sono molte] ristorante[↑] / molte pizzerie[↑] / ee- / uhm / e tuttoo→ le pizze sono **BUOnissime**↓ buonissime↓ buonissime↓ / ee il tempo è- è bello

(1 Segovia 1)

Ma questa è sicuramente un’occorrenza molto speciale, perché quelle che indubbiamente prevalgono nella varietà di apprendimento iniziale sono le formulazioni neutrali. E se questa è la tendenza generale rispetto ai significati

⁴ Con riguardo al valore pragmatico attribuibile nel corpus alle proposte relative a opzioni troppo aperte, espresse in modo molto generico sull’asse dell’indeterminazione/precisione, cfr. Guil et al. 2008. Per il valore attenuativo nel corpus dell’omessa argomentazione a sostegno di quanto detto, veicolato da *perché* in posizione finale sospensiva di intervento, cfr. Pernas i.c.s.

buiti su più turni, formulati in modo cooperativo da entrambe le apprendenti, che mettono alternativamente un “mattoncino” fino a completare il costrutto (si ricordi che questo fenomeno di solito è descritto come una tecnica per ricavare dei contributi in contesti didattici, non solo di L2; cfr. Guil et al. 2008, Wiberg 2003, Chini 2005: 77-78):

- (4) 77 A: [possiamoo] / parlare con lei↑
78 B: sì / ma prima / cerchiamo una casa / no?
79 A: sì
80 B: uhm §
81 A: § ee se è un po' cara / possoo→
82 B: dirgli→
83 A: dirgli chee→ / che sia→
84 B: la nostra compagna (RISATE)
85 A: (RISATE) [se vuole]
86 B: [ok] sì sì // mi sem[bra bene]

(1 Valencia 2)

Comunque, nei nostri dati relativi alle varietà iniziali di apprendimento sono più frequenti le ripetizioni di *sì* quando questo elemento riveste il ruolo di proforma, e cioè ha un significato denotativo. Ad esempio, in (5), turni 10 e 12, viene usato dall'apprendente come seconda parte predetta da una prima parte, formulata dall'interlocutore nativo, in una coppia adiacente:

- (5) 9 A: sì / benissimo / &eh / niente / ha- ha letto l'annuncio sul giornale quindi sa già [più o meno]
10 B: [ssì / sì sì] per il lavoro dee baby sitter
11 A: sì / e lei è interessata / quindi
12 B: sì / sì / sono interessata / a lavorare questa estate

(1 Valencia 3)

Anche se molto sporadicamente, nel corpus si rilevano altre forme che, in confronto al solito *sì*, a mio avviso si possono considerare intensificatori dell'accordo, se adottiamo una prospettiva ricostruttiva dell'intento espressivo delle parlanti, che si avvalgono di soluzioni più o meno felici:

- (6) 21 A: &eh / ogni tantoo↑ (2'') porta gonna
22 B: ah sì! / vero vero

(1 Valencia 1)

- (7) 18 B: lui noo faa niente perché / &eh / stia meglio la casa (RISATE)
 19 A: (RISATE)
 20 B: ee [io]
 21 A: [è] **davvero**
 22 B: sono stufa di salire le scale [tutti i→]

(1 Valencia 2)

- (8) 94 B: o posso andare in giro per vedere se c'è→ / qualche annunzio
 95 A: vale
 96 B: o sul giornale anche
 97 A: uhm uhm / **va bene**
 98 B: uhm uhm

(1 Valencia 2)

In (8) A sembra rendersi conto di essersi servita della forma spagnola *vale* (turno 95), perché immediatamente tenta di riparare l'errore con l'uso di *va bene*. Questo segnale è molto precoce nelle varietà di apprendimento. Fin dagli stadi iniziali compare sia nell'uso primario sia ricoprendo il ruolo di SD, che come appena detto, in questo contesto è da considerare, secondo me, espressione dell'accordo intensificato. È vero che nell'interlingua di una delle nostre informanti appare la forma *benissimo* usata un paio di volte, ma non con la funzione di SD, mentre *va benissimo* non manca nell'input fornito dagli interlocutori nativi senza che però sia accolto e ripetuto nelle produzioni delle apprendenti:

- (9) 84 B: maa / non me ricordo è l'estate scorso perché / non so↓
 85 A: **va bene** / le compra- le compriamo / [qualche]
 86 B: [unaa]
 87 A: = colore che [gli va]
 88 B: [di jeans?] il jeans va su tutto / [no?]
 89 A: [sì] / **va bene** / [di jeans]

(1 Valencia 1)

Come prima indicato, questo studio è stato condotto sui dati di quattro apprendenti del livello iniziale. Una delle quattro, Teresa, quella che pare abbia avuto un maggior numero di contatti con parlanti italiani nativi, oltre ai comunicati *ah ah* e *sì*, presenta un uso composito di diversi SSDD, sempre all'interno della comune limitatezza espressiva⁵. Invece le altre tre mostrano

⁵ La ricerca del consenso da parte di Teresa sembra si possa dedurre dall'uso insistito di *no?* in funzione di *tag question*, con un totale di 15 occorrenze, mentre si registra una unica occorrenza per ognuna delle altre tre informanti di questo livello.

evidenti preferenze personali, ognuna cioè tende a usare ripetutamente un certo segnale discorsivo di accordo⁶ (v. tabella 1):

Tabella 1. Varietà iniziali: SSDD di accordo

Segnale discorsivo	Teresa (Segovia)	Chelo (Segovia)	María José (Valencia)	Carolina (Valencia)	Totali
<i>va bene</i>	1	1	16	7	25
<i>ok</i>	0	0	0	28	28
<i>d'accordo</i>	10	69	0	1	80
<i>va be'</i>	1	0	0	0	1

Come si può osservare in tabella 1, i tre segnali privilegiati sono *va bene* (M. José, 16 occorrenze), *ok* (Carolina, 28) e *d'accordo* (Chelo, 69)⁷, che, nonostante vengano usati anche dalle altre informanti, lo sono in maniera insistita da queste tre, e non sempre in modo simile a quello previsto nelle varietà native. È quello che succede in (10), usato da Carolina, e in (11), in cui l'interlocutore di M. José si vede persino nella necessità di chiedere conferma:

- (10) 1 A: piacere
 2 B: buonasera §
 3 A: §Bellanca / buonasera
 4 B: °(ok)°
 5 A: &eh / è da molto che aspetta?

(1 Valencia 3)

- (11) 25 A: sono venuto con la mia famiglia e i due bambini di cui si parla / Giacomo ee / e Marco / &eh / niente / avremmo bisogno di una baby sitter per quest'estate / due mesi

⁶ Data la loro non sempre facile distinzione, soprattutto in un corpus di L2 com'è quello qui analizzato, ho fatto entrare nel computo quelle occorrenze in cui queste forme sono usate non solo come veri e propri SSDD ma anche, in funzione avverbiale, come profrasi nelle repliche di accordo a precedenti mosse iniziatrici (enunciati interrogativi o dichiarativi). Naturalmente, sono invece esclusi gli usi primari di *va bene* (ad es. *ti va bene?*) e i casi in cui *d'accordo* funge da predicato in un costrutto verbale copulativo (ad es. *io sono d'accordo*).

⁷ Parecchie delle 10 occorrenze di *d'accordo* registrate negli interventi di Teresa sembrano "contagiate" da Chelo. Vid. *infra* esempio (14).

26 B: **va bene**

27 A: sì? / &eh / tu hai esperienze di lavoro in quest'ambito?

(1 Valencia 5)

Passibile di essere considerato influsso proveniente dalla prima L2 imparata è l'alto uso, polifunzionale, di *d'accordo* osservato nella terza informante, Chelo, professoressa di francese. Se in (12) viene impiegato in modo simile a quello nativo (risposta di accettazione alla proposta avanzata dalla mossa predittiva precedente, formulata come atto illocutivo indiretto), non succede lo stesso in (13), in cui la mossa anteriore, non predittiva, non richiedeva l'indicazione di consenso:

- (12) 15 A: = ma come aa- adesso sono lee- le vacanze↑ / è noi andiamo- andiamo via↑ / io penso che possiamo parlare ee pensare che cosa / possiamo fare- che cosa possiamo / &eh / comprare / ee- [e queste cose]
 16 B: [d'accordo / Teresa] /// tu vuoi qualcosa per bere?

(1 Segovia 1)

- (13) 63 A: io penso che tuu / ti divertiii[rai (RISATE)]
 64 B: [°(rai)° (RISATE)]
 65 A: = molto
 66 B: **d'accordo** / Teresa // e tu che↑ [che farai?]

(1 Segovia 1)

In (13) la sintonia esistente tra le due interagenti risulta evidenziata sia dall'accettazione del suggerimento collaborativo per costruire la forma corretta, senza che l'eterocorrezione sembri costituire una minaccia, sia dalle risate d'intesa che, nel nostro corpus, sono frequentissime in coincidenza con l'esternazione delle difficoltà linguistiche delle apprendenti, come meccanismo orientato ad attenuare il disagio e a salvare la faccia. Un altro fenomeno, già segnalato da Bazzanella (1995: 228), sembra manifestarsi in (14). La frequente ripetizione di *d'accordo* da parte di A (Chelo) 'innesca' l'uso dello stesso segnale da parte dell'interlocutrice B (Teresa) che, si osservi, aveva cominciato in simultanea il suo intervento, turno 110, utilizzando un segnale diverso che, a sua volta è ripreso a continuazione da A, turno 111, dopo la formulazione del suo segnale favorito e il transfer dal francese (*ça*), mitigato dalle solite risate. La parlante B chiude la negoziazione col vincente *d'accordo*, formando così una sorta di 'catena' solidale di segnali di concordanza:

- (14) 106 B: io penso alleee- alle sei
 107 A: alle sei
 108 B: alle sei

- 109 A: **d'ac[cordo]**
110 B: [va be]ne / **d'accordo**
111 A: **d'accordo** / sì / ça / sù / **va bene** (RISATE)
112 B: io tele- / &eh / teléfono [ee dopo ti teléfonoo]
113 A: [sì / e si no- si non va bene per lei / tu-] tu mi telefóni
114 B: **d'a- d'accordo**

(1 Segovia 1)

In questa fase dell'apprendimento ho registrato una sola occorrenza interpretabile come rafforzamento della precisione di quanto detto dall'interlocutore, con *esatto*, diffusissimo oggi specie tra i giovani:

- (15) 34 B: = e io penso che è una professoressa daa- da lingua- da lingua francese
35 A: uhm uhm // come me
36 B: come- come te / sì / **esatto** / ee io non la conosco bene perché è la prima volta- primo- il primo anno che- che / è qui

(1 Segovia 2)

Due delle apprendenti di primo livello usano *non so* con lo *status* di SD: Teresa (Segovia) e Carolina (Valencia). Nel caso di Teresa, la sequenza sembra essere a metà strada tra il suo valore primario e la funzione di SD (con solo due occorrenze sicure), come si può osservare in (16). Invece Carolina usa *non so* come SD in dieci casi; ad es. in (17), *non so*, oltre a funzionare come riempitivo, è indicativo di una restrizione della modalità epistemica dell'enunciato, sottolineando un atteggiamento di incertezza da parte del parlante, alleggerendo in questo modo il peso assertivo dell'intervento:

- (16) 10 B: ee allora / ha ascensore? non ha asce[nsore?]
11 A: [non ha] ascensore
12 B: non ha ascensore [((pues))]
13 A: [no / non ha] ascensore
14 B: ioo- **io** / **non so** / noii / possiamo / &eh / andare a vedere→
15 A: un'altra cosa?
16 B: un'altra cosa / **non so** sii in centro / oo forse noi possiamo / uhm / andare nella periferia↑
17 A: uhm uhm
18 B: **io non so** / oo / &eh / cercare un altroo appartamento in centro / &eh / nuovo e cercare un'altraa- un'altra persona / **io non so** che cosaa
19 A: d'accordo [tu]
20 B: [pen]si [tu]

(1 Segovia 2)

- (17) 34 B: pe[rò / è]
35 A: [la casa]
36 B: = grandissima
37 A: ma è molto vecchia
38 B: perciò (RISATE) // **non so** / forse c'è un / piso- uuna casa conn /
due stanze soltanto e un po' §
39 A: § sì / perché / noi siamo solo due ↑
40 B: sì ↑

(1 Valencia 2)

Orientate ad attenuare il grado di impegno a sottoscrivere l'enunciato, credo che si possano considerare le due seguenti occorrenze (su un totale di quattro), prodotte dalla stessa apprendente, come aggiunte modulatrici in chiusura di intervento:

- (18) 252 B: ma il mio italiano non èè ancora moltoo / buono / [**io penso**]

(1 Valencia 3)

- (19) 156 B: sì / qui in- in Spagna è lo stesso / al sud sono più simpatici / **penso**

(1 Valencia 4)

Per concludere rispetto a questa fase dell'apprendimento, non mi resta che indicare che nei nostri dati ho potuto rilevare solo un'occorrenza di *ma* interpretabile come rafforzativo di ciò che segue⁸:

- (20) 66 B: [troviamoo] // sì / e si non le piace può scambiarle (RISATE)
67 A: (RISATE) [e]
68 B: [ok]
69 A: = ritornano i-ii §
70 B: § i so [ldi]
71 A: [le] spese?
72 B: nooo! **ma** è un regalo! /// eee

(1 Valencia 1)

⁸ Da confrontare con quanto rilevato da Ferraris (2003) in riferimento al frequente utilizzo di *ma* enfaticamente nelle interlingue molto iniziali e, anche se in minor misura, iniziali di italiano L2. Comunque è da tener presente che nel nostro corpus mancano le varietà molto iniziali, e i discendenti del livello iniziale, pur avendo fatto 120 ore di lezione, al contrario degli informanti di Ferraris, non sono stati in immersione.

3.2. Varietà intermedie di apprendimento

I testi prodotti dagli apprendenti delle varietà intermedie, come prevedibile, sono molto meno frammentari e più elaborati. Dalla parte dell'ascoltatore si palesa una maggior varietà di forme e di mezzi impiegati, a differenza dalla monotonia rilevata nel livello iniziale:

- (21) 64 B: [e dimmi] cosa devo fare[↑] esattamente / stare con loro?
65 A: sì / guarda / &eh / diciamo che sarebbe per / due mesi / luglio e agosto
66 B: **ah ah** §
67 A: § andremmo a Malaga / andiamoo- / abbiamo lì affittato un appartamento in un appartahotel / un complesso [che c'è]
68 B: [ah beni]ssimo
69 A: alberghiero // per cui / in realtà / ti dovresti occupare solo dei bambini / per quanto [riguarda]
70 B: [soltanto] dei bambini
71 A: sì / assolutamente / né [pulizie]
72 B: [ah ok]
73 A: né far da mangiare / [solo i bambini]
74 B: [ok]
75 A: = stare con loro / giocare con loro[↑]
76 B: **sì sì sì**

(3 Valencia 5)

- (22) 201 A: [sì / ci sentiamo / uhm uhm] / ci sentiamo / sì / e poi // domani lo compro // e vado a casa dalla tua mamma
202 B: [ok]
203 A: [o] dalla tua nonna
204 B: **perfetto** §

(3 Valencia 1)

Dalla parte del parlante molto comuni sono le ripetizioni immediate di segnali d'accordo, insieme ad altri espedienti intensificanti:

- (23) 44 B: **sì** / questo sarebbe unaa- / una idea / **s- buonissi[ma / sì sì /**

(3 Valencia 1)

- (24) 26 B: [a me non mi] conviene / è vero che è abbastanza meno costoso / però io voglio→
27 A: e che pensi [si]
28 B: [un] appartamento dove tu abiti / e in periferia ci vogliono tantissimi [tempo per andare lì / per andare a lavoro]
29 A: [sì / lo so / sì / sì sì / **hai ragione / hai ragione**] / sì // e cosa pensi &ah / di / uhm / cercare una terza persona?

(3 Valencia 2)

- (25) 129 A: [no / ho portato] le scarpe daa- da trekking
130 B: ah / da trekking! / **va beni[ssimo!]**

(3 Segovia 6)

I diversi segnali presenti in (26) collaborano nella riduzione del grado di impegno della parlante a sottoscrivere l'enunciato:

- (26) 58 B: perché lei // ehm / cuce (RISATE)⁹ / così bene ee- // ee / **magari / cioè / ci può [aiu- / aiutare un pò]**

(3 Valencia 1)

Nel seguente passo, (27), viene usato il segnale *sì*, pronunciato con intonazione alta-ascendente e allungamento della vocale (Bernini 1995: 181), in modo da intensificare il senso di sorpresa o stupore che si vuole trasmettere:

- (27) 151 A: = te spiego / perché una volta yo ho vissuto con un'altra amica / e lei m'ha detto che aveva un ragazzo[↑] che veniva solo il fine di settimana[↑] da noi ee / a mi me haa- me ha sembrato bene / io ho detto che- che **sì** / che poteva venire / ma poi quando il ragazzo è arrivato / el ragazzo (RISATE).¹⁰ era in carcere
152 B: **sì!**?
153 A: **sì** / e venivaa
154 B: no posso crederlo! §
155 A: § **sì** / e veniva il fine di settimana / ma veniva con lo spinello[↓]
156 B: **sì!**?

(3 Segovia 1)

Sono anche attestate a questo livello occorrenze del *sì* «segnale di conferma enfatica di quanto si va dicendo, con cui si mettono in rilievo nominali (...) o predicati» (Bernini 1995: 180-181; cfr. anche Bazzanella 1995: 239). Si vedano, ad esempio, (28) e (29), rafforzato a sua volta da *davvero*:

- (28) 106 B: = Italia / anche il cibo / ehm / uzzh¹¹ / cioè / voi mangiate tantissima pasta / ma per noi / ehm / noi mangiamo la pasta anche / no così spesso ma anche la mangiamo / ehm / penso che il cibo / [sia]

⁹ In sequenze anteriori si è fatta confusione tra il verbo *cucire* e il verbo *cuocere*: è per questo che qui la forma "cuce" viene pronunciata lentamente e si accompagna al movimento delle mani che riproduce l'atto di cucire e alle solite risate d'intesa.

¹⁰ In quest'occasione pare chiaro che le risate non abbiano a che vedere con intoppi linguistici.

¹¹ Suono realizzato attraverso il movimento delle labbra ed accompagnato dall'espressione del viso che indica scocciatura, problema.

Segnali discorsivi come meccanismi di intensità in italiano L2

- 107 A: [è simile] / [sì sì sì sì]
108 B: [simile / sì] / il clima è simile anche
(3 Valencia 6)

- (29) 132 B: sì / perché no! ? / si voi- si- / si volete ↑ forse è meglio andare io / un giorno / due / stare con loro / voi vedete
133 A: come no! [certo]
134 B: [come] va / a me piacerebbe / sì / davvero / anche per / parlare un po' di italiano ↑ / [fargli]
(3 Valencia 3)

Anche nelle varietà intermedie si ritrova, naturalmente, l'uso di *non so*, (30), e si è potuto rilevare un rapido commento metalinguistico (31), transfer dallo spagnolo (*come sia*), che funziona come meccanismo di modulazione riguardo alla possibile non adeguatezza del termine impiegato:

- (30) 159 A: tu quanti ti vuoi spendere?
160 B: **non so** / quindici euro ↑ / dieci euro ↑
(3 Valencia 1)
- (31) 102 B: no / ma / ehm / penso che see- /// se facciamo questo / dipingiamo noi e dopoo / cucimo [°(come sia)°]
(3 Valencia 1)

È in questa fase dell'apprendimento che gli usi del *ma* 'enfaticizzante' di ciò che segue, ad esempio *sì* o *dai* o un sorta di esclamazione, (cfr. Berretta 1994b) registrati nei nostri dati offrono valori rilevanti (8 occorrenze)¹²:

- (32) 77 A: ma hai perso i contatti con [loro?]
78 B: [sì] [ee / uhm]
79 A: [ah]
80 B: sì / [mi dispiace tantissimo]
81 A: [va bè / capita] §
82 B: § **ma sì** ↓ / capita §
83 A: § capita (RISATE)
(3 Segovia 4)

¹² *Ma sì!* 3 occorrenze; *Ma dai!* 3 occorrenze; *Ma guarda!* 1 occorrenza; *Ma io voglio tanto questo appartamento! Ci tengo tanto / sai!* 1 occorrenza. Ferraris (2003: 85) ne riscontra una unica occorrenza nei suoi dati relativi alle varietà intermedie di italiano L2.

- (33) 86 B: = il tuo ex ragazzo? questo qua che→ / è per quello?
 87 A: uzzh¹³ / è questo
 88 B: **ma dai**↑ / Noemì↑ / no / dai↑!
 89 A: va be'↓

(3 Valencia 2)

A questo punto è interessante notare che solo una delle quattro informanti appartenenti al livello intermedio, Mar, ha fatto un soggiorno a Pisa di un anno come studentessa Erasmus e mantiene i contatti con amici italiani. È vero che nelle sue produzioni permangono errori e incertezze morfosintattiche (tempi e modi verbali, accordi di numero e genere, preposizioni, ecc.), ma presenta ad esempio un lessico relativamente ricco e una produzione (sia in quanto a pronuncia che a prosodia, e quindi anche in quanto a intonazione) che riflette più da vicino una possibile varietà di arrivo: insomma è l'informante che, a questo livello, esibisce una "vernice" più italiana.

Non a caso è Mar l'unica delle apprendenti del livello intermedio che impiega *niente*, con valore attenuativo rispetto a quello che segue (34), l'unica che usa *certo*, addirittura ripetuto immediatamente (35)¹⁴ e la prima ad usare *guarda*, non già in posizione iniziale di intervento, come richiamo di attenzione (36)¹⁵, ma in posizione finale (37), con intonazione discendente, come rinforzo dell'enunciato, sottolineando la convinzione del parlante (cfr. Bazzanella 1995: 230-231):

- (34) 60 B: e no / ho fatto l'Erasmus a Pisa quindi in Toscana / e poi / **niente** / e poi sono andata verso l'Emilia Romagna↑ / anche un po' il nord / sì / Venezia / Padova

(3 Valencia 4)

- (35) 11 A: [ok ma / anche noi abbiamo il diritto dii]
 scambiare→ / [cioè]
 12 B: [casa]
 13 A: = di traslocare / [sì]
 14 B: [sì] / di traslocare / sì / **certo certo** / abbiamo anche il- lo stesso diritto

(1 Valencia 2)

¹³ V. n. 8.

¹⁴ A dire il vero, nel file 3 Segovia 4, turno 142, un'apprendente usa «sì / certo», ma come eco, cioè riproducendo l'espressione usata dall'interlocutrice nativa.

¹⁵ Nelle produzioni delle altre informanti, fino a questo livello di apprendimento, si rilevano solo due occorrenze con *guarda* iniziale, anche se sempre dopo *ma*: una nella varietà iniziale («Ma / guarda / tu lavorii qui», 1 Valencia 2, turno 60) e l'altra in quella intermedia, con *ma* enfaticante e valore formulaico («Ma guarda!», 3 Valencia 5, turno 148).

- (36) 24 B: **guarda** / se vogliamoo pagare di meno / andiamo in periferia↓ / ma io in periferia- vado in periferia // non c'è il carattere della città / poi devi spendere tanti soldi anche in trasporto pubblico / e andare a casa soltanto per dormire↑

(3 Valencia 2)

- (37) 107 A: = non so bene cosa fare / adesso sono in vacanza↑ / ho finito già gli studi↑ / sto lavorando anche in Italia / ma per il momento non- // non ho le- / le idee chiare / ehm /

108 B: allora / come io / **guarda**

(3 Valencia 4)

Comunque, è da notare che accanto alle forme appena viste, che sembrano stabilizzate nell'interlingua di Mar, troviamo altri elementi ancora distanti rispetto alla lingua di arrivo, come ad esempio la locuzione *perché no?*, che nelle varietà native riveste la funzione di replica affermativa attenuata, mentre Mar pare impiegarla come reazione intensificante positiva. In (38) la sua dilazione (turno 9) nell'accettare, come azione preferita, l'offerta fatta dalla sua interagente, fa sì che quest'ultima reagisca tentando di migliorarla o giustificarla. In questo contesto ci vorrebbe un rinforzo della propria disponibilità, del tipo *come no?*, e non un'attenuazione. Qualcosa di simile avviene in (39), in cui sarebbe appropriato anche un rinforzo della posizione difesa nella negoziazione in corso.

- (38) 5 A: [a me]
piacerebbe fare qual[che]
6 B: [fare] un- / sì / un reg[alo]
7 A: [qual]che regalo / no?
8 B: eh↑ / lo facciamo insieme?
9 A: (2")
10 B: cioè [dop]
11 A: [me]glio! [sì!]
12 B: [sì?]
13 A: = **perché no!?** / sì
14 B: così possiamo fare / cioè (TOSSE) / un regalo più grande

(3 Valencia 1)

- (39) 150 B: e i pantaloni anche rosa? ¹⁶ / troppo rosa / no?
151 A: vedo io e [faccio]

¹⁶ Espressione del viso dubbiosa.

- 152 B: [ok]
 153 A: = un po' una combi[nazione]
 154 B: [sì sì]
 155 A: = carina / ok
 156 B: &eh / [uhm]
 157 A: [dai ↑ / si] fa / si fa / sì / sì / **perché no!?**
 158 B: dunque / abbiamo parlato di soldi / però quanto? / cioè→

(3 Valencia 1)

3.3. Varietà avanzate di apprendimento

Anche se la L2 non è ancora pienamente padroneggiata, l'articolazione dei testi prodotti dalla maggior parte delle apprendenti dello stadio avanzato è ormai vicina a quella della lingua obiettivo. La gamma di segnali e mezzi per esprimere l'intensità è varia ed appare stabilizzata. In aggiunta alle forme viste prima, compaiono e prendono piede altre come *sì / sì / sì*, *è proprio così*, *no / no / veramente no*, *be'*, *proprio*, *niente*, *secondo me*, *vero / è vero / certo*, *ma tu lo conosci!*, *ma che!*:

- (40) 72 B: no perché / ha una fama la notte→ proprio / &eh / in Italia si parla della fama della- / della notte spagn[ola ↑]
 73 A: [si] (RISATE)
 74 B: = che si fanno le ore piccole↓ / eccetera
 75 A: **sì / sì / sì** fanno / [**è proprio così**]

(5 Valencia 4)

- (41) 44 B: ci fa fare a tu- la maratona→§
 45 A: § ci fa fare la serata notte e giorno(RISATE)
 46 B: (RISATE) **no / no / veramente no** / non ce la faccio↓ (RISATE)

(5 Valencia 1)

- (42) 58 A: magari↑ in un altro momento perché adesso sono fuori→ / sono andati fuori con il padre↑ quindi
 59 B: **be'//** [non c'è problema]
 60 A: [per non farla aspettare troppo] / possiamo magari [vederci]
 61 B: [uhm uhm]
 62 A: = un'altra volta

(5 Segovia 3)

- (43) 1 A: Allora / guarda / ti ricordi cosa dobbiamo fare↑ do me ni ca¹⁷ ///
proprio↑

(5 Valencia 1)

- (44) 108 B: § io sono stata in Italia / prima volta a fare l'erasmus / uhm / niente / sono arrivata y / in giro mi chiedevano ma tu cosa fai? no / faccio la restauratrice / studio restauro qua all'accademia // ah! che bella cosa! / qua io dico che faccio la restauratrice e mi dicono ah / ma ce l'hai un ristorante così giovane che sei?

(5 Valencia 6)

- (45) 20 B: [sì] e secondo me il problema è che ci sono delle tante cose↑
21 A: sì§
22 B: §che si possono prendere per lei / perché gli piacciono-↓ gli piace tutto
23 A: sì
24 B: veramente↓
25 A: vero / è vero / certo§

(5 Segovia 1)

- (46) 11 A: uzzh.¹⁸ / io cercherei prima di / parlare con questo / signore / e vedere se c'è qualche solu[zione]
12 B: [ohh!] / oh / ma tu [lo conosci!]
13 A: [pensi che↑]
14 B: = no!?
15 A: eh! / lo so

(5 Segovia 2)

- (47) 160 B: sì / se tu non sei troppo piena di lavoro↓ / [logicamente]
161 A: [no / ma che!] (RISATE) mi prendo anch'io le vacanze / dai!

(5 Valencia 4)

Quest'ultimo intervento appartiene a Elena, allieva di quinto corso a Valenza, le cui produzioni spiccano su quelle delle altre informanti e possono essere considerate le più vicine a quelle delle varietà native. Ha uno stile interattivo fluido e disinvolto, che si palesa nell'impiego di forme non utilizzate da altri allievi:

¹⁷ Pronuncia sillabata.

¹⁸ V. n. 8.

- (48) 120 B: a casa sua? Ma te ti fidi se cucina lui?
121 A: eh no! (RISATE)
122 B: **ecco!** (RISATE)

(5 Valencia 1)

- (49) 149 A: § tanto / a lei /// va be' / non è un bel ragazzo / Erasmus però
(RISATE)
150 B: però forse ha degli amici→ (RISATE)
151 A: (RISATE) **ecco brava! / brava!**

(5 Valencia 2)

- (50) 48 B: lo portavo in scuo- a scuola perché la- la mamma doveva andare a
lavorare / quindi io arrivavo la mattina lì / **diciamo** che lo svegliavo /
preparavo la colazione così↑ / poi lo portavo a scuola fino alle
nove↓

(5 Valencia 3)

- (51) 56 B: [ehhh] / infatti con questo bambino / eh / mi sono messa a
piangere **praticamente** quando ho dovuto lasciarlo perché era→ / mi
ci- mi ci sono affezionata abba[stanza↓]

(5 Valencia 3)

Elena è l'informante che, riguardo alle altre apprendenti avanzate, ha fatto il più lungo soggiorno continuato in Italia (un anno di Erasmus), vi torna una settimana due/tre volte l'anno, ha frequenti contatti con amici italiani e con colleghi italiani di lavoro a Valenza. Il tempo di esposizione alla L2 e la quantità e la qualità dell'input sono dunque i più ampi e variegati rispetto agli altri informanti.

4. Conclusioni

Se cerchiamo ora di tirare le somme di quanto rilevato nell'analisi, si può dire che la necessità di esprimere l'intensità è così pressante come quella di segnalare il procedere del discorso e del rapporto tra gli interagenti, giustificando così la precoce comparsa nei primi stadi dell'apprendimento di SSDD polifunzionali e di altri meccanismi atti a soddisfare tale bisogno. Si tratta infatti di competenze cognitivo-discorsive già possedute dai soggetti in L1 ma difficilmente attivabili per la carenza di mezzi di espressione appropriati in L2. Le apprendenti iniziali si arrangiano come possono, afferrandosi a qualunque mezzo alla mano, sia segnale discorsivo sia qualsiasi altro espediente linguistico o non linguistico. A giudicare dai nostri dati, tendono per lo più a

servirsi in maniera insistita di un particolare segnale, ma non secondo il principio "una funzione-una forma", data la polifunzionalità di questi elementi.

Riguardo alle apprendenti delle fasi intermedia e avanzata, abbiamo potuto constatare che le informanti che hanno goduto di una maggiore esposizione alla L2, di un contatto diretto con la lingua viva, con un input costituito da varietà informali, colloquiali (più difficilmente fornibile nell'apprendimento guidato), mostrano una maggiore competenza nell'uso di SSDD e di altri meccanismi adatti alla costruzione interazionale del discorso parlato.

L'interesse applicativo di questi risultati è evidente. Per quanto mi risulta, i professori di L2, almeno quelli che partecipano al nostro progetto, insistono quanto mai sull'insegnamento dei SSDD, sia esponendo sistematicamente il discente a testi orali autentici in cui siano presenti, sia proponendo attività metalinguistiche sui testi, compresi i SSDD presenti. I docenti tentano di rendere un input non modificato: prova ne siano quegli interventi appena visti, prodotti da loro nell'interazioni asimmetriche del corpus, nei quali vengono impiegati numerosi SSDD, a volte ripetutamente a seconda dell'idioletto del docente, senza provocare, apparentemente, rilevanti fenomeni di rispecchiamento nei discenti -v. ad esempio (3), (5), (21), (29), (42)-. In genere, gli apprendenti, quando cominciano i loro studi, dopo un'iniziale sorpresa, date le vistose caratteristiche di questi segnali, tendono poi a non riusarli nelle loro produzioni, sovraccaricati come sono di input lessicale e grammaticale, fino agli stadi avanzati in cui, a volte in modo timido e scarso, riemergono nell'interlingua dei migliori allievi o di quelli che hanno avuto dei contatti extra-istituzionali con italiani.

È quindi essenziale l'identificazione precisa delle necessità funzionali degli apprendenti nella co-costruzione interattiva dei loro discorsi orali, allo scopo di poter disegnare ed implementare delle tecniche e delle strategie didattiche miranti a facilitare l'acquisizione di questi indispensabili segnali. Ed a raggiungere questo obiettivo fondamentale si propone di contribuire il nostro progetto di ricerca.

5 Bibliografia

- BARDEL C. 2003. *I segnali discorsivi nell'acquisizione dell'italiano L2*, in C. CROCCO, R. SAVY, F. CUTUGNO (eds.) *API DVD*, pp.1-17.
- BAZZANELLA C. 1995. *I segnali discorsivi*, in L. RENZI, G. SALVI, A. CARDINALETTI (eds.) *Grande grammatica italiana di consultazione*, III, Bologna, Il Mulino, pp. 225-257.
- BAZZANELLA, C. 1996. (ed.) *Repetition in Dialogue*, Tübingen, Niemeyer.
- BAZZANELLA, C. 2006. *Discourse Markers in Italian: Towards a compositional meaning*, en: K. FISCHER (ed.) *Approaches to Discourse Particles*, Berlin, W. de Gruyter, pp. 504-524.
- BERNINI, G. 1995. *Le profrasi*, in L. RENZI, G. SALVI, A. CARDINALETTI (eds.) *Grande grammatica italiana di consultazione*, III, Bologna, Il Mulino, pp. 175-222.
- BERRETTA, M. 1994. *Il parlato italiano contemporaneo*, in L. SERIANNI, P. TRIFONE (eds.) *Storia della lingua italiana*, II, *Scritto e parlato*, Torino, Einaudi, pp. 239-270.
- BINI, M., PERNAS, A. 2008. *Marcadores discursivos en los primeros estadios de adquisición del italiano L2*, in R. MONROY, A. SÁNCHEZ (eds.) *25 años de lingüística en España: hitos y retos*. Atti del XXV Congreso Internacional de AESLA, Universidad de Murcia, Murcia, Edit.um, pp. 25-32.
- CHINI, M. 2005. *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- FERRARIS, S. 2001. *I connettivi causali nelle varietà di apprendimento di italiano L1 e L2*, in «SILTA», XXX, 2, pp. 337-370.
- FERRARIS, S. 2003. *Come usano ma gli apprendenti di italiano L1 e L2*, in Atti del III Convegno AItLA, Perugia, Guerra Edizioni, pp. 73-91.
- GIACALONE RAMAT, A. 2003. *Verso l'italiano*, Roma, Carocci.
- GUIL et al. (Grupo A.Ma.Dis: P. GUIL, C. BAZZANELLA, M. BINI, P. PERNAS, T. GIL, M. BORREGUERO, A. PERNAS, C. KONDO, E. GILLANI). 2008. *Marcadores discursivos y cortesía lingüística en la interacción de aprendices de italiano L2*, in A. BRIZ, A. HIDALGO, M. ALBELDA, J. CONTRERAS, N. HERNÁNDEZ FLORES (eds.) *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*, Valencia-Estocolmo, Universidad de Valencia, Programa EDICE, pp. 711-729.
<http://www.edice.org/programa/wp-content/files/3coloquioEDICE.pdf>
- LABOV, W. 1984. *Intensity*, in D. SCHIFFRIN (ed.) *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*, Washington, Georgetown Univ. Press, pp. 43-70.
- PERNAS, P. *i.c.s. Il connettivo perché nell'interazione orale tra apprendenti ispanofoni di italiano L2*", in Atti del X Congresso della SILFI, Basilea, 30 giugno-3 luglio 2008.
- WIBERG, E. 2003. *Interaccional context in L2 dialogues*, in «Journal of Pragmatics», 35, pp. 389-407.