

LA COMPETENZA DISCORSIVA E INTERAZIONALE

a cura di *Roberta Ferroni e Marilisa Birello*

Aracne editrice, 2020, pp. 368
Roma

<http://www.aracneeditrice.it/index.php/pubblicazione.html?item=9788825538700>

L'opera curata da Roberta Ferroni e Marilisa Birello si propone come una preziosa riflessione sull'opportunità di compiere il felice passaggio, in ambito glottodidattico, dalla competenza comunicativa (Hymes, 1972) alla competenza discorsiva e interazionale (Kramsch, 1986): i sette contributi che la compongono sono tra loro diversi ma strettamente legati dal proposito di porre l'accento sull'importanza di includere la competenza discorsiva e interazionale nella formazione linguistica degli apprendenti, riservando una particolare attenzione ai segnali discorsivi (d'ora in avanti SD).

La competenza discorsiva e interazionale si configura come la via attraverso la quale il discente, agendo consapevolmente sulla sintassi discorsiva in lingua obbiettivo, possa appropriarsi delle opportune strategie e competenze per utilizzare quest'ultima adeguatamente anche e soprattutto al di là del contesto pedagogico all'interno del quale la conosce e assimila. Dotare l'apprendente di tali strategie e competenze implica la necessità di esporlo a tutta la complessità discorsiva con cui si manifesta la lingua obbiettivo nei suoi molteplici contesti di uso reale ed extrapedagogico: una missione ardua, ma non impossibile. Una missione da docenti di lingua.

La prima delle tre parti di cui si compone l'opera, offre una duplice panoramica sui segnali discorsivi (SD): il capitolo di Fiorentini si propone come un accurato e completo compendio dei SD italiani e delle loro specifiche valenze interazionali, mentre il capitolo di Raso e Ferrari propone un raffronto comparativo tra alcuni SD dell'italiano e del portoghese individuati e descritti su base prosodica.

Nel capitolo 1, Fiorentini spiega di aver incentrato il suo studio sui SD di matrice interazionale¹ in quanto la competenza interazionale, al pari di quella linguistica, risulta imprescindibile per la creazione di un percorso formativo che porti ad un pieno sviluppo delle competenze comunicative degli apprendenti in LS/L2 (Jafrancesco, 2015: 33). Nell'epoca attuale, sono ancora relativamente pochi i materiali didattici che inducano una riflessione e un approccio volti allo sviluppo della competenza interazionale dell'apprendente (Del Bono, Nuzzo, 2015), tendenza che si conferma nella scarsa attenzione generalmente riservata ai SD dai manuali di italiano LS/L2 (Pernas *et al.*, 2011; Ferroni, Birello, 2016), con buona pace degli studi che pure testimoniano come la padronanza nell'uso dei SD da parte dell'apprendente renda la sua comunicazione più fluida all'orecchio di un parlante nativo (Mascherpa, 2016) e – ancorché a livelli di interlingua non molto avanzati sul piano morfologico – piuttosto efficace sul fronte semantico e comunicativo (Berruto, 2001: 18). Sulla scorta di queste costatazioni, Fiorentini espone la sua ricerca, nata con l'idea di fornire una panoramica quanto più possibile esaustiva sui SD interazionali presenti nell'italiano parlato. I SD sono stati raccolti tramite un questionario sottoposto a 320 parlanti nativi di italiano tra novembre e dicembre 2017, tramite Moduli Google. Le varietà emerse dalle risposte degli informanti sono state successivamente descritte attraverso esempi tratti da due *corpora* di italiano

¹ Fiorentini adotta per il suo contributo la definizione di SD di Bazzanella (2006; 2011), così come la delimitazione delle tre principali macrofunzioni riconoscibili nei SD: interazionale, metatestuale e cognitiva.

parlato (LIP² e KIParla³) e riunite in una tabella in cui Fiorentini riporta, per ciascun SD, il numero di occorrenze totali raccolto e -cosa ancor più interessante- il tipo (o tipi) di microfunzione interazionale espletata (SD relativi all'attenzione, alla comprensione e alla ricezione, SD relativi all'accordo, fatismi e meccanismi di cortesia). Con questa proposta, Fiorentini offre un pregevole contributo sulla via dell'inclusione dei SD, elementi essenziali per un pieno sviluppo della competenza interazionale, nel percorso di apprendimento in italiano LS/L2; a tal fine, essenziale sarà l'esposizione dell'apprendente a un *input* quanto più possibile autentico e proprio del parlato conversazionale quotidiano (Ferroni, 2017: 256; Gillani, Pernas, 2013), quale quello che Fiorentini ha selezionato per gli item del suo questionario.

Nel capitolo 2, Raso e Ferrari presentano invece il frutto di un raffronto tra l'uso dei SD in due *corpora* di parlato spontaneo, uno di lingua italiana (C-ORAL-ROM: Cresti, Moneglia, 2005) e uno di lingua portoghese brasiliana (C-ORAL-BRASIL: Raso, Mello, 2012). In primo luogo, gli autori offrono una proposta innovativa per una ridefinizione del concetto stesso di SD che dipenda non tanto – o, almeno, non solo – da criteri di tipo lessicale. Discostandosi dalla prospettiva lessicalista adottata dalla bibliografia di settore negli ultimi decenni (cfr. Aijmer, Simon-Vandenberg, 2006), Raso e Ferrari sostengono l'importanza di pervenire ad una definizione e ad una descrizione delle valenze funzionali veicolabili dai SD su base prosodica, procedendo innanzitutto ad un'accurata segmentazione del parlato. Al centro della loro proposta, infatti, spiccherebbe proprio *l'isolabilità di unità intonativa* (Brinton, 1996) come parametro preferenziale per l'identificazione dei SD nel parlato. Sulla scorta di questa definizione, Raso e Ferrari procedono poi ad una descrizione prosodica accurata di tre tipi di SD contenuti nei *corpora* C-ORAL-ROM e C-ORAL-BRASIL: *incipit*, *conativo* e *allocutivo*⁴. La descrizione dei SD analizzati è avvenuta seguendo la base descrittiva proposta da Raso e Vieira (2016) ed è stata poi validata statisticamente da Gobbo (2019), tramite la tecnica della *Linear Discriminant Analysis* (LDA). Lo studio, così impostato, si conclude con una riflessione sulla presenza e sulla distribuzione di questi tre tipi di SD nei due *corpora* analizzati. Uno tra gli aspetti particolarmente significativi che differenzia quello di Raso e Ferrari da studi precedenti (cfr. Raso, 2014) è che i testi oggetto di analisi sono tutti di tipo dialogico, dunque più idonei per lo studio di unità intrinsecamente interattive quali, appunto, i SD. Una proposta quale quella contenuta in questo capitolo non apre solamente ad una prospettiva innovativa per la ridefinizione dei SD, ma anche e soprattutto a come essa potrebbe essere trattata in sede glottodidattica, analizzando il diverso *fare interazionale* che due diverse lingue-culture attuano tramite tali elementi espressivi.

La seconda parte dell'opera trascende il livello descrittivo per inserire i SD all'interno di una riflessione che li inquadri sotto un punto di vista acquisizionale e, conseguentemente, per suggerire come integrarli fruttuosamente nel processo di apprendimento in LS/L2.

È questo lo spirito con cui lo studio di Ferroni apre questa seconda parte. Ferroni parte dal principio, più volte ribadito anche da Raso e Ferrari nel capitolo 2, che sottoporre gli apprendenti ad un *input* quanto più possibile autentico (Ferroni, 2017; Gillani, Pernas, 2014) è imprescindibile affinché l'apprendente sviluppi la capacità di riconoscere l'ampia varietà di SD di matrice interazionale che caratterizzano una LS/L2 e possa in seguito

² Consultabile online: <http://badip.uni-graz.at/it/>.

³ Consultabile online: <https://kiparla.it/>.

⁴ Questi SD rappresentano 3 delle 5 unità funzionali di carattere interazionale individuate da Cresti (2000), nell'ambito dell'L-Act (= Language into Act Theory). Raso e Ferrari scelgono di incentrare la loro analisi su queste 3 unità in quanto solo queste contano su una descrizione soddisfacente, in termini prosodici, in Raso e Vieira (2016), lo studio scelto come riferimento dagli autori.

acquisirli. Tale *input* trova la sua massima espressione nel parlato dialogico-informale: è questa la dimensione espressiva che troviamo nel contributo *Ma Dai! Proposte didattiche per l'apprendimento dei segnali discorsivi in italiano LS*. Il corpus *Ma dai*⁵ è costituito da 5 ore di registrazione video di conversazioni semi-guidate⁶ in lingua italiana – successivamente trascritte secondo i criteri di Sacks *et al.* (1974) – intrattenute da parlanti di due gruppi: un gruppo di controllo (*corpus N*) e un gruppo di apprendenti dell'Università di San Paolo (*corpus A*), con livelli di competenza dall'A1 al B1 del QCER (*Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*). È proprio a partire da un'accurata analisi delle analogie e (soprattutto) delle divergenze tra i due corpora che Ferroni formula una proposta didattica per lavorare sulle lacune emerse tra gli informanti del *corpus A* in termini di frequenza ed impiego dei SD interazionali presi in considerazione⁷. Muovendo dalla prospettiva della didattica orientata all'azione, Ferroni presenta una possibile proposta di lavoro sui SD diretta a un pubblico di livello A2 del QCER: una conversazione del corpus N, che funge da *input*, viene raffrontata con un'altra -relativa alla stessa situazione comunicativa- presa dal corpus A. Gli apprendenti lusofoni sono guidati attraverso un percorso di riflessione sull'uso dei SD nelle due conversazioni, per poi essere chiamati a reimpiegare i SD così analizzati ricreando a loro volta, a coppie, la situazione comunicativa loro proposta in fase di *input*. Il percorso si conclude con un'attività di autovalutazione sulle attività svolte. Una proposta di questo tipo suggerisce che solo tenendo in debita considerazione quanto emerge – o non emerge, ma dovrebbe – nelle produzioni dell'apprendente sarà possibile proporre un percorso volto ad una proficua integrazione dei SD nel suo bagaglio di competenza interazionale.

Nel capitolo 4, Samu presenta invece un'accurata riflessione sul ruolo della competenza pragmatica⁸ come ingrediente essenziale per operare in LS/L2. L'autrice percorre una panoramica degli studi pragmatici dedicati al raffronto tra italiano e inglese pubblicati a partire dagli anni Ottanta fino ai giorni nostri, riconducendoli a tre ambiti di interesse di riferimento: quello degli *atti linguistici*, quello dell'*Analisi della Conversazione* e quello dei *segnali discorsivi*. Nel suo *excursus*, si intrecciano due approcci della pragmatica diversi ma complementari: da un lato, la pragmatica cross-culturale (Bettoni, 2006: 92) e dall'altro la pragmatica interculturale e interlinguistica, ossia la pragmatica che contraddistingue la LS/L2 degli apprendenti (Kasper, Ross, 2003: 5). Sotto la lente della prima, Samu mette a raffronto le norme che disciplinano l'uso dell'italiano con quelle che regolano l'uso dell'inglese, mentre, sotto la lente dell'altra, mette a fuoco le differenze nelle interazioni tra italiani parlanti nativi e anglofoni apprendenti di italiano. Dopo aver illustrato un'ampia rassegna di studi sulla crucialità di molteplici aspetti pragmatici presenti tanto in italiano quanto in inglese, l'autrice conclude con una riflessione sul proposito – ambizioso ma non irrealizzabile – di tener conto di quanto osservato e di estrapolarne opportune riflessioni e proposte utili in contesto glottodidattico. Come osserva Samu (salvo poche eccezioni), sono ancora pochi i manuali di italiano per apprendenti anglofoni che, al di là dell'approccio contrastivo adottato, dedichino attenzione specifica e/o esplicita agli aspetti pragmatici in LS/L2, nonostante siano sempre più numerosi gli studi che ne dimostrano l'importanza in termini didattici. Samu conclude il contributo offrendo qualche proposta di attività per stimolare lo sviluppo delle tre sottocompetenze che – secondo quanto

⁵ Il corpus *Ma dai* è consultabile online al seguente link: <http://www.usp.br/madai/>.

⁶ Nelle conversazioni, che si svolgono faccia a faccia e in coppia, gli informanti simulano due situazioni comunicative: nel corso della prima devono scegliere il regalo di compleanno per un compagno/a, nella seconda devono stabilire come reagire all'aumento dell'affitto del loro appartamento.

⁷ Ferroni segue la classificazione delle funzioni dei SD proposta da Bazzanella (1995).

⁸ Samu adotta nel suo studio la definizione di competenza pragmatica di Caffi (2009: 19).

stabilisce il QCER – convergono nella competenza pragmatica dell'apprendente: la *competenza discorsiva*, la *competenza di pianificazione* e la *competenza funzionale*.

Galiana, Gras e Rosado propongono, nel capitolo 5, una riflessione di tipo comparativo sui SD⁹, con speciale attenzione a quelli con funzione modale e connettiva utilizzati in narrazioni monologiche spontanee. La scelta di questa classe di SD, spiegano gli autori, è dovuta al fatto che questi ultimi, unitamente a quelli strutturali, constano tra quelli descritti nel *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) – istituzione di riferimento per l'insegnamento dello spagnolo come LS – tra le *Técnicas y estrategias pragmáticas* (Istituto Cervantes, 2006), che tutt'ora ne riporta la classificazione e descrizione secondo Martín Zorraquino e Portolés (1999). L'*excursus* che propongono gli autori, relativamente alla trattazione dei SD nei principali contributi sull'acquisizione linguistica, mostra in effetti che l'attenzione dedicata a quelli di narrazione monologica è ancora piuttosto carente, come carenti sono le proposte di lavoro che attualmente si presentano in ambito di didattica dello spagnolo LS/L2 per un lavoro sui SD propri di tipologie testuali che non presentino una sequenza di tipo espositivo-argomentativo. Per fare un passo in avanti in questi termini, Galiana, Gras e Rosado presentano innanzitutto, in modo molto accurato, i risultati di un'analisi contrastiva realizzata a partire da un *corpus* costituito da racconti orali: si tratta di racconti elicitati in un gruppo di parlanti spagnoli nativi e in un gruppo di apprendenti di spagnolo di livello B2 con LM neerlandese o franco-neerlandese. Nell'analisi si tiene conto non solo delle forme dei SD emerse nei due gruppi di informanti, ma anche e soprattutto di quali forme, nei due gruppi, veicolano – rispettivamente – un tipo di funzione modale, preposizionale o strutturale; tale analisi, fa però un passo oltre il modello funzionale proposto da Martín Zorraquino e Portolés (1999), adottando invece quello ideato da Cuenca *et al.* (2011). I risultati indicano una divergenza importante tra i due gruppi di informanti per quanto riguarda i SD strutturali e modali, il che suggerisce che queste due tipologie di SD, così come le tipologie testuali nelle quali si presentano, dovrebbero essere oggetto di una maggiore trattazione in sede glottodidattica. Con questo spirito, Galiana, Gras e Rosado concludono il loro contributo con una proposta rivolta a studenti di spagnolo di livello intermedio alto (B2+) per lavorare sui SD in un contesto di narrazione orale monologica di registro informale.

Il capitolo 6, a cura di Pauletto e Kunitz, offre un'innovativa riflessione sull'importanza dei segnali di risposta (SR)¹⁰ per la competenza interazionale degli apprendenti LS/L2: un uso appropriato dei SR – lungi dall'essere accessorio – è indice della capacità dei partecipanti di ascoltare attivamente il parlante, e dunque di partecipare all'interazione in modo attivo ed efficace (Pekarek-Dehler, 2018). Benché numerosi studi in *Analisi della Conversazione* (AC) sottolineino l'importanza dei SR per la co-costruzione dell'interazione (Skogmyr Marian, Balaman, 2018; Pekarek-Doheler, Berger, 2015; Taleghani-Nikazim, 2019), questi ultimi sono stati raramente oggetto di lavori specifici, in ambito linguistico. In particolare, gli studi empirici dedicati all'importanza dell'ascolto attivo da parte degli apprendenti di lingua italiana sono sostanzialmente inesistenti. Ecco perché Pauletto e Kunitz hanno concepito lo studio pilota del 2017 che presentano in questo capitolo, basato su 10 discussioni orali – opportunamente registrate e trascritte secondo i criteri di AC (Hepburn, Bolden, 2017) – prodotte da 28 apprendenti di italiano di livello A2-B1 con lingua madre svedese, in contesto universitario. Nel corso del capitolo, gli autori analizzano l'uso dei SR utilizzati dagli informanti in funzione di *ricevuta*, in *chiusura di sequenza in terza posizione* e per *l'espressione di accordo* in parte delle registrazioni raccolte, aggiungendo infine alcune considerazioni sull'uso del SR *ochei* come *marcatore di confine sequenziale*. I risultati mostrano che la gamma di SR utilizzati – in modo pur tuttavia

⁹ *Marcadores del discurso*, nel loro contributo (scritto in lingua spagnola).

¹⁰ Cfr. Gardner (2001).

coerente – dagli informanti è piuttosto limitata rispetto a quella riscontrabile nell'espressione di un parlante nativo (Pauletto, Bardel, 2015), ma anche che la loro mancanza di tempestività nel produrli pare generare *gap* poco coerenti rispetto alla sequenzialità dell'interazione (Sacks *et al.*, 1974). Questi dati suggeriscono la necessità di approntare un'adeguata strategia didattica che guidi l'apprendente ad una corretta acquisizione dei SR come elementi chiave per un'azione *sequenzialmente* coerente nella sua interazione in LS/L2.

Il contributo di Batlle Rodríguez del capitolo 7 è dedicato a una riflessione sulla presenza – o meno – nei manuali di ELE (*Español Lengua Extranjera* = spagnolo lingua stranera) di proposte per lo sviluppo della competenza interazionale a partire da attività di comprensione auditiva. L'approccio di questo studio si differenzia da altri precedentemente condotti su altri aspetti della comprensione auditiva in LS (Porter, Roberts, 1982; Flowerdew, Miller, 1997; Guariento, Morley, 2001; Domínguez Heredia, 2016) proprio per questo tipo di focus: l'obiettivo è sondare se e in che modo i recenti manuali di spagnolo LS/L2 offrono *input* auditivi e relative proposte di attività che portino l'apprendente ad appropriarsi delle risorse azionali (He, Young, 1998) necessarie ad una sua efficace pratica interazionale (Wong, Waring, 2010). Batlle Rodríguez prende in considerazione, nella sua analisi, 10 manuali di ELE (libro dell'alunno e quaderno degli esercizi) di livello A1, tutti con un approccio didattico di tipo comunicativo o orientato all'azione. I dieci manuali sono analizzati secondo due aspetti: in primo luogo, si considerano le attività proposte¹¹ agli apprendenti a partire da *input* auditivi, per sondare quali elementi tipici dell'interazione reale sono richiamati o meno. Successivamente, si analizzano, secondo i parametri di AC (Heritage, 1995; Seedhouse, 2005; Richards *et al.*, 2012), le interazioni dei materiali audio per individuarvi, se presenti, risorse interazionali realmente utilizzate in lingua spagnola per realizzare due specifiche azioni comunicative: *riparazioni* e *gestione dei turni di parola* (Kasper, 1990; Young, 2008; Wong, Waring, 2010). I risultati dell'analisi di Batlle Rodríguez suggeriscono che i manuali di livello A1 sembrano non offrire – salvo alcune eccezioni – attività basate su *input* auditivi che propongano una riflessione sulla costruzione dei turni di parola o sulla gestione della partecipazione all'interazione in lingua obbiettivo. Le attività sulle riparazioni, dal canto loro, presentano un taglio eccessivamente pedagogico che le allontana dall'autenticità e spontaneità di un contesto di comunicazione reale. Per quanto riguarda i materiali audio, si rileva che alcuni manuali presentano parte del repertorio interazionale realmente utilizzato dai parlanti nativi per realizzare le attività analizzate; gli stessi manuali, tuttavia, non abbinano all'introduzione di questi elementi adeguati spunti di attività per una loro assimilazione e reimpiego da parte dell'apprendente. In tal senso, conclude Batlle Rodríguez, è auspicabile che i manuali facciano un ulteriore passo avanti non solo nell'ampliare il repertorio di risorse interazionali autentiche da presentare al pubblico di apprendenti, inserite in *input* quanto più possibile autentici e verosimili, ma anche creando apposite proposte di lavoro che portino l'apprendente a integrarle nel suo proprio bagaglio di competenza interazionale in LS/L2.

Il contributo di Cacchione, una stimolante riflessione sull'uso dei *corpora* in linguistica applicata, costituisce la terza e ultima parte dell'opera, dedicata alla formazione docente. Cacchione propone un raffronto tra due esperienze di sperimentazione su *corpora* non didattici realizzate, rispettivamente, con un gruppo di studenti del Master in Formación del Profesorado dell'Università Complutense di Madrid, e un gruppo di studenti del corso di Linguistica Applicata della Scuola Superiore per Mediatori Linguistici di Campobasso.

¹¹ Sono state considerate solo comprensioni auditive costituite da interazioni orali che gli alunni potessero potenzialmente intrattenere in un contesto pedagogico (sono stati esclusi, ad esempio, interviste o estratti di programmi radiotelevisivi).

Lo scopo è quello di far emergere come la comprensione dei principi dell'AC possa aiutare a far luce sul funzionamento delle *conversazioni diseguali* (che avvengono, tipicamente, tra parlanti nativi e parlanti LS/L2) e permettere il superamento degli eventuali ostacoli comunicativi che esse presentano. La sperimentazione di Cacchione con gli studenti di Campobasso, che ha luogo posteriormente rispetto a quella realizzata con il gruppo di Madrid¹², prevede tre fasi progressive che si sviluppano longitudinalmente tra l'inizio e la fine del loro corso di Linguistica Applicata. All'inizio del corso – momento in cui gli studenti non possiedono ancora nessuna nozione in materia di AC, né di sviluppo delle varietà interlinguistiche, né di strategie pragmatiche di gestione delle unità informative – hanno luogo la *Fase di prima lettura* e la *Fase di discussione in classe e sistematizzazione guidata*, a partire da un brano tratto da due possibili *corpora*, il *corpus* A.Ma.Dis¹³ e il *corpus* di Pavia¹⁴. Al termine del corso, durante il quale gli studenti hanno avuto modo di lavorare su altri testi applicando e assimilando le tecniche e i principi di AC, avviene invece la fase di *rilettura a distanza*. Mentre le analisi proposte dal gruppo di laureandi italiani nelle prime due fasi si discostano in modo consistente – per complessità e ampiezza – da quelle del gruppo di Madrid, quelle che essi restituiscono al termine del corso sono precise ed efficaci quanto quelle dei loro colleghi dell'università Complutense. I risultati delle sperimentazioni di Cacchione vanno ancora oltre l'idea che l'AC rappresenti un valido strumento per la formazione tecnico-nozionale dei futuri insegnanti e mediatori linguistici: essa costituirebbe anche e soprattutto un ottimo *meta-metodo* di osservazione e valutazione di sé stessi e dei loro apprendenti. In un mondo ormai trasformato dalle recenti rivoluzioni demografiche, dal progresso tecnologico e dal nuovo multilinguismo che è ormai prassi quotidiana del contesto classe, sperimentazioni di questo tipo permettono di smantellare approcci eccessivamente ipercorrettivisti e divisivi ponendo invece l'accento sulla capacità di cooperazione tra parlanti e sui meccanismi di sostegno e negoziazione che garantiscono l'efficacia della comunicazione: i veri punti d'incontro tra *conversazioni diseguali*.

In conclusione, quest'opera riunisce diversi contributi, ciascuno di essi foriero di riflessioni e stimoli per una progressiva inclusione della competenza interazionale e discorsiva in ambito glottodidattico. L'insieme degli studi presentati riflette una molteplicità di combinazioni e di contesti linguistici che amplia inoltre la panoramica sui SD. Di fatti, benché siano stati numerosi gli studi recentemente fioriti attorno a questa tematica in ambito glottodidattico, il *focus* di ricerca viene generalmente circoscritto solo ad alcuni SD, o solo in rapporto a limitate combinazioni linguistiche: le ricerche presentate in questa sede riportano invece studi condotti in contesti di insegnamento dell'italiano LS/L2 rivolto non solo a discenti di lingue vicine (spagnolo, portoghese) ma anche lontane (inglese, svedese, neerlandese).

L'ampia e aggiornata bibliografia che accompagna ciascuno dei sette capitoli arricchisce ulteriormente il volume, rivolto a tutti coloro che operano nel campo della didattica dell'italiano LS/L2 ma anche della ricerca e della mediazione in ambito linguistico.

Maria Vittoria Ambrosini

Università Autonoma di Barcellona

¹² Esperienza i cui esiti erano già stati documentati in Cacchione (2014) e Cacchione e Borreguero (2018).

¹³ *Corpus* libero e gratuito, che riunisce conversazioni *task-based* di apprendenti di lingua spagnola italofofoni: <https://www.ucm.es/coralingo/corpus-AMaDis>.

¹⁴ Il *corpus* di Pavia riunisce conversazioni tra parlanti italiani nativi e apprendenti di lingua italiana con varie lingue madri, alcune vicine (francese) altre lontane (tigrino, cinese, aramaico), raccolte in diversi stadi del loro percorso di apprendimento. Consultazione disponibile su richiesta.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aijmer K., Simon–Vandenberg A. (eds.) (2006), *Pragmatic markers in Contrast*, Elsevier, Oxford-Amsterdam.
- Bazzanella C. (1995), “I segnali discorsivi”, in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. III, il Mulino, Bologna, pp. 225-257.
- Bazzanella C. (2006), “Discourse markers in Italian: towards a ‘compositional’ meaning”, in Fischer K. (ed.), *Approaches to Discourse Particles*, Elsevier, Amsterdam, pp. 504-524.
- Berruto G. (2001), “L’emergenza della connessione interproposizionale nell’italiano di immigrati. Un’analisi di superficie”, in *Romanische Forschungen*, 103, pp.1-37.
- Bettoni C. (2006), *Usare un’altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Laterza, Roma-Bari.
- Brinton L. J. (1996), *Pragmatic markers in English: Grammaticalization and discourse functions*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Cacchione A. (2014), “L’analisi della conversazione nativo - non nativo per la valutazione e l’apprendimento in linguistica acquisizionale e glottodidattica: osservazioni e spunti da tre casi di studio tra Spagna e Italia”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 43, pp. 465-510.
- Cacchione A., Borreguero Zuloaga M. (2018), “I corpora di L2 come spunti per la riflessione didattica. L’interazione nativo–non nativo nel percorso formativo degli insegnanti”, in *RICOGNIZIONI. Rivista di Lingue e Letterature straniere e Culture moderne*, 4, pp. 15-30:
<http://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni/article/view/2617>.
- Caffi C. (2009), *Sei lezioni di pragmatica*, Carocci, Roma.
- Cresti E. (2000), *Corpus di italiano parlato*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Cresti E., Moneglia M. (a cura di) (2005), *C-ORAL-ROM: Integrated reference corpora for spoken Romance Languages*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Cuenca M. J., Marín M. J., Porto M. D., Romano M. (2011): “Emotividad y marcadores del discurso en narraciones orales”, in *Oralia: Análisis del discurso oral*, XIV, pp. 315-344.
- Del Bono F., Nuzzo E. (2015), “L’insegnamento della pragmatica italiana su LIRA: come reagiscono gli utenti?”, in *Italiano LinguaDue*, 7, 2, pp. 1-12:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/6823>.
- Domínguez Heredia N. (2016), “Tratamiento didáctico de la destreza de comprensión auditiva en los manuales de ELE en el nivel plataforma (A2)”, in *RedELE*, 28:
<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:891fbb71-ba27-4f7b-9a8e-961962b8dd8f/revista2016286noeliadominguez-pdf.pdf>.
- Ferroni R., Birello M. (2016), “Meta-analisi e applicazione di una proposta didattica orientata all’azione per l’apprendimento dei segnali discorsivi in italiano LS”, in *Italiano LinguaDue*, 8, 1, pp. 30-53:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7562/7409>.
- Ferroni R. (2017), “Analisi del parlato faccia a faccia in un manuale di italiano lingua straniera orientato all’azione: verso nuove sfide?”, in *ELLE*, 6, pp. 255-266.
- Flowerdew J., Miller L. (1997), “The Teaching of Academic Listening Comprehension and the Question of Authenticity”, in *English for Specific Purposes*, 16, pp. 27-46.
- Gardner R. (2001), *When listeners talk. Response tokens and listener stance*, John Benjamins, Amsterdam.

- Gillani E., Pernas P. (2013), “Input orale e competenza dialogica: le scelte dei manuali di italiano L2”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 42, 1, pp. 61-99.
- Gobbo O. (2019), *Marcadores discursivos em uma perspectiva informacional: análise prosódica e estatística*, Master Thesis, Federal University of Minas Gerais, Belo Horizonte: <http://www.poslin.letras.ufmg.br/defesas/1997M.pdf>.
- Guarientow W., Morley J. (2001), “Text and task authenticity in the EFL classroom”, in *ELT Journal*, 55, pp. 347-353.
- He A., Young R. (1998), “Language Proficiency Interviews: A Discourse Approach”, in Young R., He A. (eds.), *Talking and Testing. Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 1-24.
- Heritage J. (1995), “Conversational Analysis: Methodological Aspects”, in Quasthoff U. (ed.), *Aspects of Oral Communication*, de Gruyter, Berlin, pp. 391-418.
- Hepburn A., Bolden G. (2017), *Transcribing for social research*, SAGE, London.
- Hymes D. (1972), “On communicative competence”, in Pride J. B. (ed.), *Sociolinguistics*, Penguin, London, pp. 269-293.
- Instituto Cervantes (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia*, Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Jafrancesco E. (2015), “L’acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2”, in *Italiano LinguaDue*, 7, 1, pp. 1-39: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5010>.
- Kasper G., Ross S. J. (2003), “Repetition as a source of miscommunication in oral proficiency interviews”, in House J., Kasper G., Ross S. J. (eds.), *Misunderstanding in Social Life*, Longman-Pearson Education, London, pp. 82-106.
- Kramsch C. (1986), “From language proficiency to interactional competence”, in *The Modern Language Journal*, 70, pp. 366-372.
- Martín Zorraquino M. A., Portolés J. (1999), “Los marcadores del discurso”, in *Nueva Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Espasa Calpe, Madrid, pp. 4051-4213.
- Mascherpa E. (2016), “I segnali discorsivi allora, quindi, però, ma in apprendenti di italiano L2”, in *Cuadernos de Filología Italiana*, 23, pp. 119-140.
- Mello H., Raso T., Mittmann M., Córtez P. (2012), “Transcrição e segmentação prosódica do corpus”, in Raso T., Mello H. (eds.), *C-ORAL-BRASIL: critérios de implementação e validação*, pp. 125-176.
- Pauletto F., Bardel C. (2015), “Direi che: strategie di mitigazione nell’interazione di un’apprendente ‘quasi nativa’”, in Borreguero Zuloaga M., Gómez S., Feray J. (eds.), *Les marqueurs du discours dans les langues romanes: une approche contrastive*, Lambert-Lucas, Limoges, pp. 425-443.
- Pekarek-Doehler S., Berger E. (2015), “The Development of L2 Interactional Competence: Evidence from Turn-taking Organization, Sequence Organization, Repair Organization and Preference Organization”, in Cadierno T., Eskildsen S. (eds.), *Usage-based Perspectives on Second Language Learning*, De Gruyter Mouton, Berlin, pp. 233-270.
- Pekarek Doehler S. (2018), “Developing an L2-grammar-for-interaction: from multi-word expression to particle”, in *Enfoques metodológicos para estudiar las partículas del discurso en L2*, Università di Siegen, 25-26 giugno 2018.
- Pernas P., Gillani E., Cacchione A. M. (2011), “Costruire testi, strutturare conversazioni: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell’interazione verbale”, in *Italiano LinguaDue*, 3, 1, pp. 65-138: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1229>.
- Porter D., Roberts J. (1981), “Authentic Listening Activities”, in *ELT Journal*, 36, pp. 37-47.

- Raso T. (2014), “Prosodic Constraints for Discourse Markers”, in Raso T., Mello H. (eds.), *Spoken Corpora and linguistic studies*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 412-467.
- Raso T., Vieira M. (2016), “A description of Dialogic Units/Discourse Markers in spontaneous speech corpora based on phonetic parameters”, in *Chimera: Romance corpora and linguistic studies*, 3, pp. 221-249:
<https://revistas.uam.es/index.php/chimera/article/view/6516/7327>.
- Richards K., Ross S., Seedhouse P. (2012), *Research Methods for Applied Language Studies*, Routledge, New York.
- Kasper G. (1990), “Linguistic politeness: Current research issues”, in *Journal of Pragmatics*, 14, pp. 193-218.
- Sacks H., Schegloff E. A. (1974), “A simplest systematic for the organization of turn-taking in conversation”, in *Language*, 50, pp. 696-735.
- Seedhouse P. (2005), “Conversation Analysis and Research Methodology”, in Richards K., Seedhouse P. (eds.), *Applying Conversation Analysis*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, pp. 251-266.
- Skogmyr Marian K., Balaman U. (2018), “Second language interactional competence and its development: An overview of conversation analytic research on interactional change overtime”, in *Language and Linguistics Compass*, 12, pp. 1-16.
- Taleghani-Nikazm C. (2019), “Ohja. Ja. Ja. (‘Ohyes. Yes. Yes.’): Providing the Appropriate Next Relevant Action in L2 Interaction”, in Salaberry M. R., Kunitz S. (eds.), *Teaching and testing L2 interactional competence: Bridging theory and practice*, Routledge, London, pp. 125-141.
- Wong J., Waring H. (2010), *Conversation Analysis and Second Language Pedagogy*, Routledge, New York.
- Young R. F. (2008), *Language and interaction: An advanced resource book*, Routledge, London-New York.