

Apprendimento, insegnamento e uso di competenze pragmatiche in italiano L2/LS: la ricerca a partire dagli anni Duemila

ELENA NUZZO^{a*}, ELISABETTA SANTORO^b

^aUniversità degli Studi Roma Tre

^bUniversidade de São Paulo

Received 24 November 2017; received in revised form 16 December 2017; accepted 21 December 2017

ABSTRACT

IT L'attenzione alla componente pragmatica nell'ambito dell'apprendimento e dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda è un fenomeno molto giovane, che si sta però sviluppando con una certa vivacità: nasce da qui l'idea di dedicare un numero monografico di *E-JournALL* alla pragmatica dell'italiano L2/LS. In questo contributo introduttivo si offre una panoramica degli studi che, a partire dagli anni Duemila, si sono occupati di apprendimento, insegnamento e uso dell'italiano L2/LS in relazione a fenomeni pragmatici, con particolare attenzione alle due aree tematiche che hanno ricevuto maggiore attenzione: la realizzazione di atti linguistici e i segnali discorsivi utili alla gestione della testualità e dell'interazione. Si propone poi una rapida ricognizione di ricerche che affrontano altri ambiti tematici connessi alla pragmatica dell'italiano L2, come per esempio la struttura informativa degli enunciati o i meccanismi che regolano la conversazione. A conclusione di questa panoramica si mostrerà come i lavori raccolti nel presente numero speciale si inseriscono nel quadro delineato contribuendo ad ampliare la ricerca sulla pragmatica dell'italiano L2/LS.

Parole chiave: PRAGMATICA, ITALIANO L2/LS, ATTI LINGUISTICI, SEGNALI DISCORSIVI

EN The attention paid to pragmatics in the teaching and learning of Italian as a second language is a recent phenomenon. This young but lively area of research has inspired the present special issue of *E-JournALL*. This introductory essay offers a survey of studies since year 2000 that have dealt with the learning, teaching, and use of Italian as an L2/FL in relation to pragmatic phenomena, with special attention to the two sub-fields that have received the greatest attention: the realization of linguistic acts, and useful discourse markers for the management of textuality and interaction. This is followed by a brief recognition of research that tackles other topics related to the pragmatics of L2 Italian, for example the information structure of utterances, or the mechanisms that regulate conversation. The conclusion of this overview will demonstrate how the papers brought together in this issue fit into and simultaneously contribute to the expansion of research on Italian L2/FL pragmatics.

Key words: PRAGMATICS, ITALIAN L2/FL, SPEECH ACTS, DISCOURSE MARKERS

ES La atención que se presta al componente pragmático en la enseñanza/aprendizaje del italiano como segunda lengua es un fenómeno muy reciente y que, sin embargo, se está desarrollando con cierta intensidad; de aquí nace la idea de dedicar una monografía de *E-JournALL* a la pragmática del italiano como L2/LE. En esta introducción nos centramos en el abanico de estudios que, a partir del año 2000, se han ocupado del aprendizaje, enseñanza y uso del italiano como L2/LE relacionándolo con fenómenos pragmáticos y centrando la mirada en las dos áreas temáticas que más atención han recibido: la realización de actos lingüísticos y los marcadores discursivos útiles para gestionar la textualidad y la interacción. Proponemos, además, una incursión rápida en las investigaciones que se ocupan de otros temas relacionados con la pragmática del italiano como L2, como, por ejemplo, la estructura informativa de los enunciados o los mecanismos que rigen la conversación. Para terminar esta panorámica, enseñaremos de qué manera las tareas recogidas en este número especial se insertan en el marco esbozado y contribuyen a ensanchar la investigación sobre la pragmática del italiano como L2/LE.

Palabras clave: PRAGMÁTICA, ITALIANO COMO L2/LE, ACTOS DE HABLA, MARCADORES DEL DISCURSO

* Contatto: elena.nuzzo@uniroma3.it

1. Introduzione¹

In un contributo di qualche anno fa apparso su un volume intitolato *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio* (Iannàccaro, 2013), tre studiose appartenenti al gruppo di lavoro² cui si deve la nascita della ricerca sull'acquisizione dell'italiano come lingua seconda affermavano che “solo recentemente anche in Italia e per l'italiano L2 le prospettive di studio della pragmatica e dell'interazione in seconda lingua hanno iniziato a riscuotere un certo interesse” (Giacalone Ramat, Chini, & Andorno 2013, p. 172). Un paio di anni dopo, Chini (2015, p. 14) ribadiva che “la dimensione pragmatica delle interlingue, pur essendo da tempo presente negli studi di L2, è stata tematizzata in modo specifico e più sistematico soprattutto dagli anni '90 a livello internazionale . . . , in area italiana solo in anni recenti”. L'attenzione alla componente pragmatica nell'ambito dell'apprendimento e dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda è dunque un fenomeno molto giovane, che si sta però sviluppando con una certa vivacità. Abbiamo pertanto ritenuto opportuno stimolare l'ampliamento degli studi in questo settore con il contributo di esperti che a vario titolo si occupano di didattica dell'italiano a stranieri, anche perché siamo convinte che l'insegnamento della pragmatica debba fondarsi sui risultati della ricerca e non, come troppo spesso ancora accade, sulle intuizioni degli insegnanti e degli autori di libri di testo (Bettoni, 2006; Boxer, 2003). Nasce da queste riflessioni l'idea di dedicare un numero monografico di E-JournALL alla pragmatica dell'italiano L2/LS.

Individuare nella produzione di un parlante non nativo un errore morfosintattico o lessicale è piuttosto facile anche per chi non si occupa di apprendimento e insegnamento delle lingue; riconoscere una inadeguatezza pragmatica, invece, può risultare difficile persino per un insegnante, soprattutto nel caso in cui la lingua che insegna non sia quella materna (Nuzzo, 2011). Accade quindi spesso che gli usi linguistici pragmaticamente inappropriati per una certa lingua-cultura non vengano colti come tali dal parlante nativo di quella lingua-cultura, ma siano percepiti come manifestazioni del carattere (personale o 'etnico') dell'interlocutore non nativo. I *pragmatic failures* (Thomas, 1983) dei parlanti non nativi generano quindi facilmente incomprensioni e malintesi che possono compromettere la relazione tra le due parti e anche rafforzare stereotipi e pregiudizi. Il rischio di un'interpretazione caratteriale del mancato rispetto delle consuetudini pragmatiche da parte dei parlanti non nativi tende a crescere in maniera direttamente proporzionale al loro livello di competenza in L2: quando il parlante nativo avverte nell'interlocutore non nativo una buona padronanza grammaticale e lessicale della lingua tende ad attribuire le “stranezze” pragmatiche a caratteristiche della persona piuttosto che a questioni di competenza linguistico-comunicativa (Gass & Selinker, 2008, p. 288). È quindi importante che i docenti di L2/LS acquisiscano consapevolezza della dimensione pragmatica della lingua che insegnano, e siano in grado di guidare gli allievi alla scoperta dei fenomeni linguistici che appartengono a tale dimensione (Santoro, 2013). Un'altra ragione per la quale appare opportuno fare oggetto di insegnamento gli aspetti pragmatici della lingua obiettivo quando si progetta un intervento didattico è la difficoltà di sviluppare spontaneamente la competenza pragmatica nella L2. Come riporta Bardovi-Harlig (2001, p. 29), diversi studi rivelano come gli apprendenti ai quali non viene offerto alcun insegnamento nella pragmatica della L2 tendano ad avere problemi nell'usare la lingua obiettivo in modo appropriato al contesto comunicativo, anche se si trovano in situazioni di immersione linguistica. Alcuni autori (per es. Rose, 2005) suggeriscono che la difficoltà ad acquisire in modo spontaneo gli aspetti pragmatici della L2 dipenda dal fatto che il rapporto tra le funzioni pragmatiche e i fattori contestuali cui sono connesse spesso non risulta abbastanza saliente per gli apprendenti, e quindi rischia di passare inosservato anche dopo una lunga esposizione all'*input* in assenza di un intervento didattico che stimoli il *noticing*. Quando poi ci si trova in contesto di lingua straniera, e quindi il contatto con la lingua obiettivo è pressoché limitato alla lezione scolastica, l'insegnamento della pragmatica risulta ancora più necessario (Kasper, 2001).

Nei paragrafi che seguono cercheremo di offrire una panoramica³ degli studi che a partire dagli anni Duemila sono stati dedicati all'apprendimento, all'insegnamento e all'uso dell'italiano come L2 in relazione a fenomeni pragmatici, concentrandoci in particolare sulle due aree tematiche che hanno ricevuto maggiore attenzione: i mezzi di espressione necessari per la realizzazione di specifici atti linguistici e i segnali discorsivi utili alla gestione della testualità e dell'interazione, specialmente quella orale. Dedicheremo poi un paragrafo

¹ Il contributo è frutto della stretta collaborazione tra le autrici; per quanto riguarda la stesura materiale, E. Nuzzo è responsabile dei §§ 1, 3, 4 e 5, E. Santoro del § 2.

² Ci riferiamo al gruppo del noto Progetto di Pavia.

³ Non abbiamo alcuna pretesa di esaustività. Ci scusiamo quindi con coloro che, pur essendosi occupati dei temi affrontati qui, non risultano inclusi nella presente rassegna. Abbiamo inoltre intenzionalmente escluso lavori non pubblicati (per esempio tesi di laurea o di dottorato) o in corso di stampa.

a una rapida ricognizione di ricerche che affrontano altri ambiti tematici connessi alla pragmatica dell'italiano L2, come per esempio gli strumenti linguistici che permettono di organizzare la struttura informativa degli enunciati, i meccanismi che regolano la conversazione o la riflessione sulle competenze pragmatiche in generale, e sulla loro valutazione. Trasversale alle diverse aree di interesse appena menzionate è il tema della cortesia linguistica che, come vedremo, viene toccato in maniera più o meno esplicita in molti degli studi presi in considerazione nella nostra rassegna.

Come emergerà nella presentazione dei singoli lavori, in alcuni casi la ricerca su questi temi rientra nell'ambito della pragmatica interlinguistica (o delle interlingue) e adotta una prospettiva acquisizionale, con osservazioni longitudinali o trasversali che mirano a rendere conto della componente evolutiva nelle varietà d'apprendimento, oppure comparativa, con il confronto tra il comportamento linguistico dei parlanti non nativi e quello dei nativi, o ancora didattica, con focalizzazione sul ruolo dell'insegnamento nello sviluppo di determinate competenze pragmatiche. In altri casi si preferisce invece una prospettiva contrastiva, spesso realizzata come confronto tra il comportamento linguistico di due popolazioni di parlanti che rappresentano rispettivamente la lingua d'origine e la lingua obiettivo in un possibile percorso di apprendimento (pragmatica cross- o transculturale), oppure come analisi della comunicazione verbale tra parlanti nativi e non nativi della lingua oggetto di interesse (pragmatica interculturale).

Sono queste le prospettive di indagine che abbiamo suggerito nel lanciare l'invito alla partecipazione al presente numero speciale. A conclusione della nostra panoramica sugli studi a partire dagli anni Duemila, vedremo dunque come i lavori raccolti nel numero speciale si inseriscono nel quadro delineato contribuendo ad ampliare la ricerca sulla pragmatica dell'italiano L2/LS.

2. Gli atti linguistici

Una parte della nostra ricognizione di studi che riguardano la pragmatica nell'ambito dell'apprendimento e dell'insegnamento dell'italiano L2/LS è stata dedicata, come si è detto, ai lavori che prendono come riferimento la teoria degli atti linguistici che scioglie l'iniziale dicotomia postulata da Austin tra constattativi e performativi in favore di un'idea più generale di atto linguistico dotato di forza illocutoria (Austin, 1962). L'atto linguistico presuppone dunque un "agire" – e anche un "far agire", come afferma Kerbrat-Orecchioni (2001) – che va oltre il semplice significato per osservare, tra le altre cose, l'intenzione comunicativa dei parlanti e analizzare la dimensione interazionale del linguaggio. A partire dalle riflessioni e dagli approfondimenti intorno al concetto di atto linguistico, la pragmatica si consolida come disciplina, riconoscendo un'unità di analisi che consente di classificare e quindi di differenziare. I successivi studi di Searle (1969, 1976, 1979), oltre a proseguire quelli iniziati dal suo predecessore, fanno passi avanti proprio in questa direzione. In Italia un importante contributo è stato dato da Sbisà (2001, 2002, 2009 [1989]) con la sua proposta per la classificazione degli atti linguistici e la sua analisi sul ruolo dell'interazione.

Anche nell'ambito della pragmatica che si occupa del confronto tra più lingue, dell'insegnamento e dell'apprendimento di una seconda lingua e dell'interazione tra parlanti nativi e non nativi, uno dei punti di partenza usati con maggiore frequenza è quello dell'atto linguistico, che permette di delimitare uno spazio di osservazione e di muoversi alla ricerca di ricorrenze, analogie e differenze tra i diversi gruppi studiati. Tra i vantaggi di approcci di questo tipo si può annoverare il fatto che facilitano il confronto e offrono la possibilità di rendere meno disomogenee le prospettive adottate dai diversi studiosi.

Per questi studi vale quanto si è già evidenziato in precedenza: sono stati svolti esaminando l'evoluzione di parlanti non nativi in contesti di apprendimento spontaneo (come in Nuzzo, 2007a) nell'acquisizione di competenze per la realizzazione di determinati atti linguistici; oppure verificando l'effetto di determinate strategie didattiche (per es. Gauci, 2012); o ancora osservando se l'autoapprendimento modifica le realizzazioni degli apprendenti (Santoro, 2013).

La ricognizione mostra – e lo rivedremo in dettaglio di seguito – che l'atto linguistico ad oggi più studiato è la richiesta, probabilmente perché si tratta di un atto che, per dirla con Brown e Levinson (1987), è minaccioso per la faccia (è un *Face Threatening Act* - FTA) visto che mette in gioco tanto la faccia positiva del parlante quanto quella negativa dell'interlocutore, stimolando quindi in modo particolare l'uso di accorgimenti che confluiscono in quello che si è soliti chiamare mitigazione (come preferisce Caffi, 1999, 2001, 2007) o attenuazione (si veda Briz & Albelda, 2013) spesso interpretata come manifestazione di cortesia linguistica, pur non avendo sempre e soltanto questa funzione.

Briz e Albelda individuano quelli che, a loro giudizio, sono i tre grandi obiettivi dell'attenuazione: (1) *autoprotezione*, quando il parlante vuole tutelarsi, evitando o riducendo il suo legame con quanto afferma; (2) *prevenzione*, quando l'intenzione è prevenire una possibile minaccia all'immagine dell'altro al fine di

raggiungere un obiettivo o di evitare conflitti; (3) *riparazione*, quando l'obiettivo è riparare una minaccia all'immagine dell'altro o una intromissione nello spazio altrui (Briz & Albelda, 2013, p. 302-303). Detto questo, è evidente che solo quando entrano in gioco sia l'io che il tu si può parlare di cortesia, visto che la cortesia è "una cosa a due", potremmo dire prendendo spunto da quanto afferma lo stesso Briz (2003, p. 26), così che non sempre la mitigazione coincide con la cortesia. Diminuire la forza illocutoria può infatti rispondere, oltre che a preservare le relazioni sociali, anche a soddisfare bisogni pratici, ovvero, aumentare le possibilità di vedere andare a buon fine l'atto linguistico realizzato (una richiesta esaudita, una protesta che sortisce effetto, una richiesta di scuse che viene accettata ecc.), o bisogni identitari, spesso definiti proprio in base alle caratteristiche di ogni lingua e cultura.

Il campo è ampio e gli studi che sono stati realizzati sul tema sono numerosi, ma qui ci basterà ricordare che la mitigazione si realizza attraverso l'uso di elementi che intervengono per modificare la forza illocutoria dell'atto linguistico. Negli studi presi in esame, si tratta di categorie frequentemente utilizzate come base per l'analisi e come strumenti che permettono di osservare e valutare non solo il grado di competenza pragmatica, ma anche la percezione di certi atti linguistici. Una classificazione adattata per l'italiano da Nuzzo (2007a) è quella elaborata per il noto progetto *Requests and Apologies: Cross-Cultural Speech Act Realization Patterns* (CCSARP) (Blum-Kulka, House, & Kasper, 1989) che, come dice il titolo, si è occupato di due atti linguistici, le richieste e le scuse, confrontando lingue tra cui l'inglese, il francese, il tedesco e l'ebraico, per provare a scoprire in che modo si differenziavano tra loro e in quali aspetti presentavano eventuali somiglianze. Nella classificazione utilizzata per CCSARP, ripresa nella maggior parte delle ricerche sul tema, si distinguono atto principale (*head act*) e atti di supporto (*supportive moves*) o sotto-atti e si osserva la presenza e l'uso dei modificatori, che possono essere interni o esterni all'atto principale e sono suddivisi in diverse categorie (morfosintattici, lessicali, discorsivi).

Altri atti linguistici presi in considerazione con una certa frequenza per gli studi empirici sono le scuse e le proteste. Anche per questi atti linguistici vale quanto detto per le richieste: si tratta di atti minacciosi per la faccia che creano quindi situazioni in cui si può prevedere una forte presenza di strategie di mitigazione. Oltre a richieste, scuse e proteste, sono stati realizzati in maniera piuttosto isolata studi sui complimenti (De Marco, 2011), su complimenti e inviti (Nuzzo, 2015a) e sui ringraziamenti (Nuzzo, 2013). È recente l'inizio di ricerche sulle disdette (Cortés Velásquez & Nuzzo, 2017) che ha adottato una prospettiva cross-culturale (inizialmente confrontando italiano e spagnolo colombiano e, in maniera meno sistematica, anche altre lingue), ma riflettendo sulle ricadute didattiche anche per l'italiano L2 di uno studio che osserva differenze e analogie tra due o più lingue o culture.

In seguito descriveremo brevemente e in ordine cronologico di pubblicazione gli studi che rientrano nelle categorie citate. Una tabella riassuntiva alla fine di questa sezione (Tabella 1) ha lo scopo di ricapitolare quanto si dirà, soprattutto riguardo a atti linguistici studiati, distribuzione geografica degli studi e tipo di dati utilizzati.

Sono ancora rari – e per questa ragione non verranno presentati in modo più dettagliato – gli studi che uniscono allo studio degli atti linguistici la componente prosodica come accade per esempio in De Meo e Pettorino (2011), Maffia (2015), Vitale, Pellegrino, De Meo e Rasulo (2015), Vigliano, Yoshimoto e Pellegrino, (2016) e Vitale, Boula de Mareüil e De Meo (2017). Gli atti linguistici studiati in questa prospettiva sono ancora le richieste, ma anche ordini, concessioni, domande e asserzioni. In questi studi si presentano i risultati di ricerche sperimentali che analizzano lo sviluppo della competenza prosodico-pragmatica in L2, confrontando i dati di parlanti nativi e non nativi. Oltre a condurre analisi spettroacustiche, i ricercatori hanno eseguito anche test di riconoscimento dell'atto linguistico prodotto.

Iniziamo la descrizione dallo studio di Nuzzo (2006) che fa riferimento già nell'introduzione alla mancanza di ricerche dedicate agli atti linguistici che si siano occupati di italiano L2. Il lavoro apre quindi un nuovo filone utilizzando dati elicitati tramite *role play* aperti spontanei, così denominati perché, pur prevedendo un ruolo A e un ruolo B, non imponevano limiti di tempo né presupponevano cambiamenti di identità. Le partecipanti sono tre apprendenti intermedie di italiano residenti in Italia con le quali sono state realizzate diverse registrazioni a intervalli di circa tre settimane nell'arco di cinque mesi. Per il confronto è stato utilizzato un corpus di parlanti nativi composto da 81 interazioni dialogiche. Il corpus completo comprende proteste, scuse e richieste ed è stato utilizzato in maniera parziale e analizzando diversi aspetti in questo e nei due studi successivi. In questo primo lavoro l'autrice si dedica solo alle proteste che vengono qui osservate sulla base di una classificazione dei possibili sotto-atti e dei modificatori (mitigatori e rafforzatori). Sono stati identificati nove sotto-atti suddivisi in due gruppi a seconda che prevedessero o meno l'esplicita attribuzione di responsabilità all'interlocutore. I dati mostrano che le tre informanti, abbandonato lo status

iniziale di “weak complainer” (Trosborg, 1995), producono in un primo momento proteste che risultano, seppure in misura diversa, piuttosto aggressive. Ciò avviene, da una parte, perché all’interlocutore si attribuisce responsabilità diretta dell’evento per il quale si protesta, dall’altra, per lo scarso uso di mitigatori che i parlanti nativi adoperano invece con frequenza. Nelle successive osservazioni l’aggressività tende a diminuire, anche perché si impara a usare in modo più equilibrato mitigatori e rafforzatori. Si nota, tuttavia, che non si superano certi stadi, probabilmente perché gli elementi più frequentemente usati dai parlanti nativi per mitigare la forza illocutoria delle proteste sono segnali discorsivi, sempre di difficile riconoscimento e apprendimento da parte dei parlanti non nativi.

All’analisi delle proteste si unisce anche quella delle richieste e delle scuse nel secondo studio di Nuzzo (2007a). I dati mostrano un progressivo avvicinamento delle tre apprendenti alle caratteristiche dei tre atti linguistici di parlanti nativi, con le scuse che sembrano presentare minori difficoltà e le proteste che sono invece tendenzialmente più complesse da gestire. L’autrice attribuisce al grado di maggiore o minore convenzionalizzazione dei tre atti il diverso comportamento delle apprendenti e osserva che le loro maggiori difficoltà, ma anche i più evidenti progressi, si riscontrano nell’uso dei modificatori della forza illocutoria interni all’atto principale, con una preferenza per quelli lessicali. Pur non riuscendo a ipotizzare effettivi stadi di acquisizione, la ricerca verifica che, in genere, la grammatica precede la pragmatica, sebbene non sia possibile affermarlo per tutte le forme che compaiono nei dati analizzati.

Nel terzo studio di Nuzzo (2007b) si prende in esame la gestione dell’intero scambio comunicativo al fine di verificare come si trasforma nel tempo la capacità di organizzare l’interazione per raggiungere lo scopo comunicativo. In questo lavoro viene analizzata solo una delle tre apprendenti e il corpus è costituito da 17 richieste e 13 proteste. L’autrice parte da una descrizione della varietà di interlingua dell’apprendente che definisce post-basica, visto che si constata la presenza di elementi di morfologia lessicale e verbale e di sintassi che la attestano. Prosegue analizzando gli atti linguistici prodotti dall’informante utilizzando tre indicatori: (a) livello di partecipazione allo scambio, (b) scelta degli argomenti e (c) pianificazione del discorso. L’osservazione longitudinale permette di verificare un aumento della partecipazione, una selezione più adeguata degli argomenti e una gestione che si avvicina via via a quella dei parlanti nativi. In generale, sembra quindi che a una maggiore padronanza della L2 corrisponda un incremento dell’abilità a gestire i due atti linguistici selezionati, pur essendo presenti maggiori difficoltà nelle proteste che esigono una lunga e complessa negoziazione e sono tendenzialmente più minacciose per la faccia.

Si concentra solo sulle richieste lo studio esplorativo di Vedder (2007) che mira a investigare il rapporto tra competenza grammaticale e competenza pragmatica in italiano L2, utilizzando il livello linguistico complessivo e la complessità sintattica delle produzioni degli apprendenti. I soggetti dello studio sono 46 studenti universitari olandesi (23 coppie) con un livello linguistico definito dall’autrice basso-intermedio e misurato tramite la realizzazione di un *cloze*. L’analisi riguarda l’uso dei modificatori interni ed esterni che compaiono nelle richieste risultanti da *role play* aperti, eseguiti a coppie a partire da uno stimolo e con l’attribuzione di un ruolo A (cliente) e un ruolo B (commesso di una libreria). Non è stata confermata dai dati né l’ipotesi della correlazione tra uso di modificatori e complessità sintattica, né quella tra livello linguistico e competenza pragmatica. Fanno eccezione solo i modificatori morfosintattici, per quanto si tratti spesso di forme isolate e routinizzate con un’alta frequenza nell’*input*.

Nuzzo (2009) analizza richieste per ottenere informazioni e suggerimenti. I dati utilizzati per lo studio provengono dal corpus *Variabilità nell’Interlingua Parlata - VIP* (Pallotti, Ferrari, Nuzzo, & Bettoni, 2010). Nello studio in esame vengono prese in considerazione registrazioni di quattro apprendenti adolescenti, residenti in Italia da diversi anni e con un livello linguistico complessivo avanzato, nel corso dello svolgimento di compiti comunicativi finalizzati al raggiungimento di un obiettivo. A questo fine alle ragazze venivano fornite istruzioni e persone da contattare per telefono che avrebbero potuto fornire le informazioni necessarie. Sono state realizzate quattro registrazioni nel corso di tre anni. Per l’analisi si è deciso di limitarsi alla prima mossa di richiesta, considerata conclusa quando si riconosceva l’avvenuta ricezione da parte dell’interlocutore. Nelle 104 mosse di richiesta selezionate sono state studiate, oltre alla struttura complessiva dell’atto nella sua componente interazionale, la varietà e la frequenza dei modificatori, mettendo a confronto le quattro apprendenti con due parlanti italiane. I risultati mostrano un significativo avvicinamento delle parlanti non native verso le caratteristiche delle richieste delle due ragazze italiane. I turni, all’inizio molto lunghi e informativamente densi, diventano via via più brevi, l’eccessiva esplicitezza diminuisce e anche tramite l’uso dei modificatori si manifesta una più chiara consapevolezza pragmatica.

È ancora quello della richiesta di informazioni e di suggerimenti l’atto linguistico esaminato in Nuzzo (2010a) con gli stessi soggetti dello studio appena descritto e con lo stesso compito comunicativo (corpus

VIP). In questo articolo l'autrice privilegia il confronto tra parlanti native e non native, soffermandosi sugli atti iniziali di richiesta che separa da quelli aggiuntivi e analizza la struttura e la frequenza dei modificatori. Le differenze sono considerate significative a tutti i livelli di analisi e provocano effetti su tutta l'interazione: mentre le parlanti native costruiscono le richieste coinvolgendo l'interlocutore e utilizzando strategie per non far pesare gli obblighi che provengono dalla richiesta, le apprendenti non sembrano agire linguisticamente con la stessa cautela. Il loro più ridotto uso di modificatori è uno degli indicatori di questo tipo di comportamento che si rivela ancora più distante dalle ragazze italiane nelle richieste aggiuntive. Lo studio conferma ancora una volta l'importanza di dedicare spazio alla dimensione pragmatica nell'insegnamento dell'italiano L2 e sottolinea che l'uso di corpora di italiano parlato potrebbe essere uno strumento di grande utilità a questo fine.

Ancora uno studio sui dati del corpus VIP viene presentato nel contributo di Ferrari e Nuzzo (2011) che si propone di osservare, in prospettiva longitudinale, il rapporto tra competenze in grammatica e pragmatica e focalizza in particolare il modo in cui si influenzano reciprocamente complessità sintattica e modulazione della forza illocutoria. Per analizzare la complessità sintattica dei turni sono state prese in considerazione la lunghezza dell'unità di produzione e la quantità di subordinate. Osservando in modo specifico la complessità sintattica, si conclude che le richieste delle parlanti native presentano una sintassi semplice con turni brevi e poche subordinate che produce l'effetto di negoziazione della richiesta. All'inizio delle osservazioni le apprendenti adottano la strategia opposta, condensando molte informazioni in un solo turno e lasciando poco spazio di negoziazione all'interlocutore. Nel corso del tempo le richieste delle apprendenti tendono ad assomigliare di più a quelle delle parlanti native visto che, riducendo la complessità sintattica, diventano più caute e adeguate. La competenza grammaticale sembra quindi in questo caso precedere quella pragmatica: le apprendenti sono in grado di produrre strutture sia semplici che complesse, ma acquisiscono solo nel tempo la consapevolezza pragmatica che consente loro di scegliere in modo appropriato all'effetto pragmatico desiderato.

In Leone (2011) l'attenzione si rivolge alla protesta elicitata tramite la registrazione di una conversazione semispontanea tra due parlanti nativi ai quali è stata presentata una situazione comunicativa, assegnata una parte e dato l'argomento dello scambio, oltre che indicazioni sull'interlocutore. L'autrice analizza la protesta, denominata nel titolo "litigio scortese", suddividendola in tre fasi e ne osserva i gradi di intensità prendendo in considerazione modificatori, atti di supporto e interrogative retoriche. A seguire propone che l'analisi realizzata venga utilizzata come materiale nella classe di lingua, fornendo indicazioni su come ciò potrebbe avvenire e facendo riferimento agli studi che hanno mostrato la maggiore efficacia dell'istruzione esplicita rispetto a quella implicita.

Parte da questa prospettiva il lavoro di De Marco (2011) che sceglie l'atto linguistico del complimento, esaminandone soprattutto le risposte. Vengono presentati i risultati di uno studio per il quale è stata messa a punto una sperimentazione didattica che ha coinvolto otto studenti indonesiani e cinque arabofoni, suddivisi in due gruppi. Entrambi i gruppi hanno partecipato a tre incontri di due ore ciascuno, durante i quali è stata fatta una riflessione sull'atto linguistico in questione. In uno dei due gruppi l'istruzione sui complimenti è stata esplicita; all'altro gruppo, che ha utilizzato lo stesso materiale, non sono invece stati forniti spunti per una riflessione metapragmatica. L'autrice descrive dettagliatamente tutte le fasi della sperimentazione e analizza in particolare i risultati di pre-test e post-test basati sulle risposte ai complimenti. Nel pre-test gli apprendenti hanno compilato un DCT scritto e un test a scelta multipla in cui dovevano scegliere tra sei risposte; nel post-test è stato proposto che scrivessero tre dialoghi utilizzando diverse strategie di risposta al complimento e che compilassero ancora un test a scelta multipla simile a quello del pre-test. I risultati mostrano un notevole aumento della capacità di alternare strategie di risposta da parte del gruppo sperimentale, confermando quindi che l'istruzione esplicita permette di ottenere risultati positivi.

Gauci e Nuzzo (2012) si inseriscono nel filone degli studi sperimentali che si propongono l'analisi degli effetti dell'insegnamento sulla competenza pragmatica. In questo lavoro l'esperimento si concentra sull'atto linguistico della richiesta e in particolare sugli effetti dell'insegnamento implicito ed esplicito di modificatori lessicali e grammaticali, intesi come elementi non necessari da un punto di vista semantico o morfosintattico che servono a modulare la forza illocutoria di un atto linguistico. L'esperimento è stato realizzato con 50 apprendenti adolescenti maltesi tutti di uno stesso liceo e divisi in tre classi: una classe ha ricevuto istruzioni esplicite di pragmatica (in particolare sull'uso dei modificatori), a una seconda sono invece state fornite istruzioni implicite, mentre la terza ha proseguito le sue lezioni normalmente, ovvero senza nessun riferimento alla pragmatica. Agli apprendenti è stato proposto un test costituito da un *Discourse Completion Test* (DCT) scritto e da un *role play* chiuso eseguito prima del trattamento didattico (T1) e subito

dopo (T2). Gli stessi test sono stati eseguiti anche da parlanti nativi così che si avesse a disposizione un corpus di riferimento. Prima del trattamento didattico i test realizzati mostrano che la quantità di modificatori utilizzata dai parlanti non nativi è molto inferiore rispetto a quella dei parlanti nativi, confermando una delle ipotesi di partenza. Dopo il trattamento didattico aumenta in entrambi i gruppi sperimentali il numero di modificatori che resta invece invariato nel gruppo di controllo. Nonostante anche l'ipotesi sull'efficacia dell'insegnamento venga confermata, le autrici procedono a un'ulteriore analisi osservando separatamente i dati dei DCT e quelli del *role play* e accorgendosi così della presenza di differenze sostanziali nello scritto e nell'orale che suggeriscono la realizzazione di altre ricerche che tengano conto di questa variabile.

Siamo ancora nell'ambito della ricerca sull'effetto dell'istruzione implicita ed esplicita sulla competenza pragmatica con il lavoro di Gauci (2012) sulle proteste che parte dallo stesso corpus dello studio precedente. L'unica differenza è che per questo studio le attività per la raccolta dei dati (DCT scritto e un *role play* chiuso) sono state realizzate non in due, ma in tre momenti: prima dell'inizio dell'esperimento (pre-test, T1), subito dopo il trattamento didattico (post-test, T2) e una terza volta come post-test ritardato (T3). Gli apprendenti che hanno partecipato alle tre fasi sono 42 e i dati sono stati confrontati anche questa volta con un corpus di italiani. La situazione iniziale è abbastanza simile a quella riscontrata osservando i modificatori nelle richieste, ma i risultati sono diversi poiché il progresso dopo l'istruzione risulta modesto, è superiore nella classe che ha ricevuto istruzioni implicite e si verifica solo con il test scritto. L'altro dato interessante è che al T3 gli effetti positivi riscontrati sembrano confermati.

Nel volume di Nuzzo e Gauci (2012) vengono in parte riprese le ricerche precedenti già descritte su richieste e proteste. Si amplia il quadro teorico e si fanno dialogare nella prospettiva della pragmatica interlinguistica il corpus VIP (sei apprendenti e due parlanti native) e quello costruito per mettere alla prova gli effetti dell'istruzione in un contesto formale di insegnamento. I dati del corpus sulle richieste di informazioni e di suggerimenti evidenziano il passaggio attraverso vari stadi, così come descritti da Kasper e Rose (2002), per cui dalle formule fisse si passa all'uso di espressioni e formule indirette. Solo in seguito si amplia il repertorio pragmalinguistico con gli ultimi due stadi – detti *espansione pragmatica* e *messa a punto* – che sembrano mescolarsi visto che all'aggiunta di nuove forme corrisponde una più adeguata modulazione degli atti linguistici. Nella seconda parte del volume si affronta la questione dell'insegnamento delle competenze pragmatiche. Come si è già visto, in principio, confermando la letteratura sul tema, l'intervento didattico mirato produce risultati, anche se la consapevolezza degli apprendenti è più pragmalinguistica che sociopragmatica, forse anche per il tipo di aspetti che si è scelto di portare in classe. L'altra questione interessante è che, mentre nelle richieste il progresso e la differenza tra i gruppi è più lineare, nelle proteste compaiono maggiori difficoltà di interpretazione, forse dovute al fatto che la protesta è un atto più complesso e che in italiano viene prodotta in modo non convenzionalizzato rendendo più difficile identificare ricorrenze e riprodurle come parlanti non nativi.

La richiesta è l'atto linguistico selezionato anche in Santoro (2013) che presenta uno studio realizzato con 16 apprendenti brasiliani di italiano LS. I dati per l'esperimento sono stati elicitati tramite *role play* semi-aperti, eseguiti a coppie, iniziati con una situazione-stimolo fornita solo a uno dei due interlocutori. Gli apprendenti sono stati registrati una prima volta (T1) senza aver ricevuto alcun tipo di istruzione specifica in pragmatica e una seconda volta (T2) quando metà di loro aveva solo proseguito il normale corso e l'altra metà aveva invece realizzato in autoapprendimento il percorso sulle richieste del *repository online* LIRA⁴. Per l'analisi sono stati presi in esame i modificatori e la lunghezza degli atti di supporto, in particolare il preambolo o preparazione della richieste. I risultati mostrano un incremento del numero di modificatori e una complessificazione degli atti preparatori nel gruppo che ha seguito il percorso, apparentemente confermando l'efficacia dell'istruzione esplicita. Lo studio fornisce una prima evidenza circa la possibilità di utilizzare materiale disponibile in rete per lo sviluppo della competenza pragmatica.

Nuzzo (2013) presenta uno studio esplorativo, focalizzato sull'atto linguistico del ringraziare, che si propone di prendere in esame l'*input* di manuali di italiano L2. La sua analisi, basata su variabili sociopragmatiche (distanza sociale e obiettivi dell'atto linguistico) e strategie pragmalinguistiche (struttura dell'atto principale e modificatori), confronta 50 situazioni di ringraziamento presenti in 17 manuali e

⁴ LIRA (Lingua/cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento) è un *repository* online dedicato all'insegnamento della pragmatica in italiano L2, risultato di un progetto Furb e realizzato con la collaborazione dell'Università per Stranieri di Perugia, dell'Università di Bologna, dell'Università di Verona e dell'Università di Modena e Reggio Emilia.

altrettante tratte da 26 episodi di tre diverse serie televisive. Si conferma quanto già verificato in ricerche precedenti realizzate su altre lingue – soprattutto l'inglese – e cioè che i libri di testo di italiano L2 non contribuiscono per lo sviluppo della competenza pragmatica perché offrono un *input* pragmatico inadeguato, mentre l'uso del parlato televisivo sembra avvicinarsi a quello "reale" così che può essere un buon supporto per insegnanti e autori di manuali che, ancora troppo spesso, partono solo dalla loro competenza di parlanti nativi non supportata da corpora di riferimento.

Nel lavoro del 2014 Nuzzo e Gauci riprendono la questione dell'insegnamento della pragmatica in classe per approfondire l'analisi dei modificatori nelle richieste. Essendo stato verificato negli studi precedenti che la pragmatica è insegnabile e che l'insegnamento produce risultati decisamente superiori alla semplice esposizione, la questione che resta aperta è quella del tipo di istruzione che sia da considerare più efficace, visto che la revisione della letteratura pubblicata sul tema mostra risultati meno omogenei di quanto fosse inizialmente sembrato (cfr. Takahashi, 2010). Diversi fattori sembrano influenzare i risultati tra cui gli elementi che si sceglie di insegnare e il tipo di metodologie utilizzate per la raccolta dei dati che valutano gli esiti delle sperimentazioni. Le autrici si soffermano su quest'ultimo punto evidenziando le caratteristiche delle diverse metodologie a partire dal loro maggiore o minore grado di spontaneità. Dopo un accenno a vantaggi e svantaggi di alcuni strumenti, ci si concentra sul *role play* e sul DCT scritto. Il primo è considerato "a metà strada" sotto diversi punti di vista dato che permette di mantenere una certa spontaneità e, al tempo stesso, di controllare le variabili; il secondo è tuttavia lo strumento più spesso utilizzato nelle ricerche del campo perché comunque permette di avere accesso alla produzione dell'informante, ma ottenendo molti più dati in meno tempo e con il pieno controllo di molte variabili. Lo studio espone i risultati dei dati già visti in Gauci (2012), Gauci e Nuzzo (2012) e Nuzzo e Gauci (2012), ma approfondisce l'analisi della metodologia e sottolinea la differenza tra conoscenza dichiarativa e procedurale, concludendo che uno strumento come il DCT scritto è più adatto a mettere in luce la conoscenza dichiarativa, mentre quella procedurale può essere meglio valutata da strumenti come il *role play*.

Il tema del contributo di Nuzzo (2015a) è il confronto tra manuali di italiano L2 e serie televisive, sempre partendo da studi precedenti che hanno verificato, da una parte, la povertà dell'*input* dei manuali e, dall'altra, la somiglianza tra il parlato filmico e quello reale. In questo caso l'obiettivo è l'analisi dell'adeguatezza pragmatica dei campioni selezionati per gli atti linguistici degli inviti (10 nei manuali e 10 nelle serie TV) e dei complimenti (solo 4 nei manuali e 10 nelle serie TV). La metodologia è simile a quella utilizzata nel lavoro precedente sui ringraziamenti: si sono analizzati gli atti principali e i modificatori interni ed esterni con una tassonomia specifica che include anche le risposte ed è stata adattata per l'italiano considerando studi precedenti. Analizzando i dati colpisce intanto il poco spazio dato ai complimenti nei manuali (come si è detto in 5 manuali sono stati trovati solo 4 esempi). A parte ciò, anche in questo caso si osserva nei manuali una scarsa varietà e una frequenza più limitata di modificatori rispetto alle serie televisive. Gli studi andrebbero proseguiti, ma è ancora una volta evidente che autori di manuali e docenti dovrebbero basarsi meno sulla loro competenza come parlanti nativi e di più su studi empirici, sui corpora o, se non altro, sul parlato di film e serie TV.

Lo studio esplorativo di Silva Neto e Santoro (2015) parte dal presupposto che la percezione della cortesia, intesa non solo in senso tecnico, sia diversa tra italiani e brasiliani e sottopone a verifica questa ipotesi iniziale facendo valutare da 41 italiani (21 residenti in Italia e 20 in Brasile) e 41 apprendenti brasiliani (19 principianti e 22 di livello intermedio/avanzato) otto video contenenti richieste inviati tramite un formulario online. I video sono stati selezionati a partire da un corpus molto più ampio di richieste e scuse (Santoro, 2012) che contiene registrazioni di parlanti nativi di italiano che hanno eseguito a coppie *role play* definiti dalle ricercatrici semi-aperti perché partono da uno stimolo iniziale, ma senza imporre ai partecipanti limiti di tempo o numero di turni. Sono stati selezionati per l'esperimento video che contengono richieste con e senza modificatori, con alta e bassa distanza sociale e con alto e basso grado di imposizione perché si potesse testare se l'effetto prodotto sugli informanti poteva essere motivato dalla presenza/assenza di questi elementi. I partecipanti dovevano indicare un livello di cortesia utilizzando una scala Likert con un punteggio da 1 a 5 e avevano poi a disposizione uno spazio per giustificare la loro scelta. I risultati sono stati categorizzati sulla base delle risposte ottenute e mostrano che l'ipotesi iniziale viene solo parzialmente confermata visto che in generale i livelli di cortesia attribuiti dai quattro gruppi non permettono di identificare nette differenze, a eccezione di un unico video. È interessante osservare che tra gli elementi utilizzati per giustificare la propria scelta gli informanti privilegiano modificatori lessicali e morfosintattici, allocutivi e grado di familiarità tra gli interlocutori. Per quanto non si siano constatate differenze che separino nettamente italiani e brasiliani, si osserva la tendenza a un avvicinamento dei risultati nel caso del contatto

prolungato con l'altra lingua/cultura, verificato grazie alla divisione di ogni gruppo in due sottogruppi.

Nel contributo di Gauci (2015) vengono esaminati ancora una volta i dati del corpus su richieste e proteste già descritti per studi precedenti della stessa autrice. Oltre ai già citati DCT scritto e al *role play* chiuso, per questo lavoro è stato eseguito un DCT a scelta multipla al fine di testare anche la consapevolezza metapragmatica. Si riafferma l'insegnabilità della pragmatica grazie all'osservazione dei risultati nei due gruppi sperimentali (istruzione implicita ed esplicita) e si sottolinea l'importanza dello sviluppo della consapevolezza metapragmatica verificata attraverso il riconoscimento dell'adeguatezza di richieste e proteste nelle classi sperimentali e non nel gruppo di controllo. Si osserva tuttavia, anche dopo il trattamento didattico, un uso dei modificatori non sempre comparabile a quello dei parlanti nativi per quanto riguarda sia la capacità di differenziare i contesti, che la scelta dei modificatori. Non avendo osservato importanti differenze tra il gruppo che ha ricevuto istruzioni implicite e quello che ha invece ricevuto istruzioni esplicite, l'autrice propone che nell'insegnamento della pragmatica si selezionino, a seconda delle situazioni, diverse metodologie sul *continuum* implicito-esplicito. L'altra questione su cui si torna, riprendendo quanto affermato in Nuzzo e Gauci (2014), è l'importanza degli strumenti utilizzati per la fase di valutazione e della realizzazione di post-test ritardati.

Come per quelli del 2013 e del 2015, anche nel suo studio del 2016 Nuzzo confronta diverse fonti di *input* per l'insegnamento della pragmatica in italiano L2. In questo caso l'autrice si concentra su ringraziamenti e complimenti e mette a confronto manuali didattici, serie televisive e parlato spontaneo. I dati per i ringraziamenti sono 50 occorrenze tratte da 17 manuali (10 di livello A1/A2 e 7 di livello da B1 a C1) e altrettante tratte da tre serie televisive. Per i complimenti vengono esaminate 20 occorrenze di complimenti selezionate a partire da 8 manuali (5 di livello A1/A2 e 3 di livello B1/B2), una serie televisiva e parlato spontaneo (LIP e registrazioni di conversazioni in famiglia). Anche questa ricerca conferma che nei manuali la presentazione degli atti linguistici è tendenzialmente povera soprattutto in relazione ai modificatori utilizzati e alla varietà di contesti e situazioni comunicative. Il parlato filmico si rivela al contrario molto più ricco e "somigliante" al parlato spontaneo. L'autrice suggerisce sulla base di questi risultati che venga più spesso utilizzato in classe e per l'elaborazione di materiali didattici.

Parte da una riflessione sul possibile materiale da utilizzare in classe per l'insegnamento della pragmatica dell'italiano L2 anche il contributo di Spadotto e Santoro (2016) per il quale è stata condotta un'analisi dei modificatori e degli atti di supporto presenti nel parlato di parlanti nativi. I video esaminati fanno parte dello stesso corpus utilizzato per lo studio Silva Neto e Santoro (2015) citato sopra. I video sono stati scelti tenendo conto delle variabili distanza sociale e grado di imposizione. Tanto i modificatori quanto gli atti di supporto sono stati analizzati osservandone la frequenza, il tipo e la funzione che sono poi stati messi in relazione con le due variabili selezionate. I risultati evidenziano un significativo effetto di entrambe le variabili, anche se l'uso di modificatori e atti di supporto aumenta soprattutto nei casi di richieste "difficili" e non altrettanto con alta distanza sociale. Va notata anche la varietà tanto dei modificatori utilizzati, quanto delle funzioni e della posizione degli atti di supporto. Si tratta dunque di una conferma della differenza tra il materiale in genere semplificato dei manuali e la maggiore ricchezza presente anche in dati elicitati di parlanti nativi.

Richieste prodotte da apprendenti brasiliani di italiano e da parlanti nativi sono l'oggetto dello studio di Santoro (2016). Le richieste sono state elicitate tramite *role play* semi-aperti e l'obiettivo dell'autrice è verificare come vengono costruite le sequenze interazionali e che tipo di rapporto si crea tra interazione e illocuzione, considerato che la definizione di ciò che si fa quando si dice qualcosa riguarda, più che la sola realizzazione di un atto illocutorio da parte di un parlante e le sue intenzioni, il risultato dell'interazione di entrambi i partecipanti e prevede la comprensione e la ricezione di un interlocutore. Sia per i parlanti nativi che per i parlanti non nativi, la sequenza interazionale segue lo schema ternario greimasiano *manipolazione-azione-sanzione*. La fase della manipolazione è quella più complessa e comprende sempre elementi preparatori di vario tipo – probabilmente da interpretare come il riconoscimento della minaccia presente nella richiesta – tanto che a volte non si arriva alla formulazione di una richiesta diretta. Si passa poi all'azione dell'interlocutore che conferma la ricezione della richiesta e si conclude con un ringraziamento o altre forme meno esplicite di riconoscimento dell'azione realizzata. Nelle sequenze delle richieste si sono osservate più analogie che differenze così che sembra esistere una sorta di regola comune nell'ordine della sequenza interazionale almeno nelle due lingue e culture prese in esame.

Gauci, Ghia e Caruana (2016) si sono dedicati a un aspetto ancora poco studiato in italiano L2: la formazione dei docenti. Per verificare la competenza pragmatica di 15 docenti maltesi in formazione è stato chiesto loro di completare un DCT scritto e di eseguire un *role play* orale che si proponevano di elicitare

richieste e proteste. Gli atti linguistici prodotti sono poi stati valutati da parlanti nativi esperti di italiano (*raters*) sulla base di criteri prestabiliti. I risultati evidenziano nel complesso una buona competenza pragmatica dei partecipanti che può essere dovuta, secondo gli autori, alla costante esposizione all'italiano. Si osserva tuttavia in alcuni casi un certo distanziamento dagli usi dei parlanti nativi che gli autori propongono di superare con interventi didattici mirati.

Trubnikova (2017) seleziona l'atto linguistico delle scuse che analizza prendendo in considerazione il concetto di appropriatezza a partire dalle teorie sulla cortesia. L'obiettivo è confrontare strategie e formule utilizzate da 10 apprendenti russi di italiano con quelle usate da altrettanti parlanti nativi di russo e di italiano. I dati per la ricerca sono stati elicitati tramite DCT scritti. Per analizzare le scuse l'autrice parte dalla distinzione tra espressione di dispiacere e richiesta di perdono e identifica diverse mosse di sostegno di cui terrà conto. La richiesta di perdono è il tipo di scusa più frequente nei dati analizzati che si unisce all'espressione di dispiacere nel caso dei parlanti nativi di italiano, i quali tuttavia usano talvolta solo mosse di sostegno e non vere e proprie scuse. L'autrice osserva una distribuzione delle occorrenze di mosse di sostegno delle scuse, cosa che non permette di identificare una preferenza da parte dei tre gruppi. L'analisi viene poi approfondita osservando l'uso di formule e di espressioni non convenzionalizzate per verificare soprattutto il comportamento linguistico dei parlanti non nativi.

Cortés Velásquez e Nuzzo (2017) analizzano le disdette di appuntamenti e propongono che i dati dello studio transculturale da cui derivano vengano considerati come fonte di *input* per l'insegnamento di una L2. In particolare osservano nello studio in che modo gli italiani disdicono un impegno già preso e quali sono gli schemi più frequenti e i modificatori utilizzati che cambiano talvolta anche in base al tipo di rapporto esistente tra gli interlocutori. Lo strumento utilizzato per elicitarne i dati è un DCT compilato da 186 informanti che hanno scritto che cosa avrebbero detto in tre diverse situazioni. Gli autori osservano i sotto-atti che compaiono con maggiore frequenza nelle 558 disdette esaminate e verificano gli schemi più frequenti. L'impossibilità di compiere l'azione per cui ci si era impegnati (*Cancellation*) è la strategia di disdetta più frequente nei dati analizzati, spesso seguita da una manifestazione di dispiacere o da una richiesta di perdono (*Remedial move*) e da una giustificazione (*Explanation*).

La scuola primaria è il campo di ricerca dell'ultimo studio della nostra rassegna. Ferrari e Zanoni (2017) basano il loro studio esplorativo su una sperimentazione educativa di ricerca-azione svolta con bambini di 8-9 anni. L'atto linguistico selezionato è la richiesta, non solo per verificare in che modo viene prodotta dai bambini e con quali sequenze interazionali, ma anche per osservare la loro capacità di riflettere sui diversi modi di "dire la stessa cosa", confrontando usi linguistici differenti. Gli informanti coinvolti sono 51 allievi, di cui 33 monolingui italiani e 18 bilingui con una lingua familiare diversa dall'italiano, tutti scolarizzati in Italia. I dati analizzati provengono dalla sperimentazione, da un corpus costituito da *role play* e da riflessioni metapragmatiche. L'analisi permette di concludere che i bambini in questa fascia d'età sono già competenti dal punto di vista pragmatico, sebbene le loro richieste siano formulate in maniera semplice e diretta e manchino ancora una gestione più fluida dell'interazione, una maggiore varietà di atti di supporto e una distribuzione più efficace su diversi turni. Secondo le autrici, queste lacune potrebbero essere colmate con l'insegnamento esplicito di elementi pragmatici. Di fatto, le riflessioni metapragmatiche spontanee o elicitate hanno mostrato che i bambini sono in grado di riflettere sul rapporto tra variabili sociopragmatiche e linguistiche. I risultati della ricerca offrono spunti per decidere che tipo di materiale didattico offrire per stimolare la competenza comunicativa e pragmatica a scuola, oltre a far pensare a protocolli per proseguire la ricerca. Conclusa la descrizione degli studi, proponiamo, come annunciato, la Tabella 1 che ricapitola quanto è stato fatto ad oggi in questo campo. Oltre a permettere di visualizzare chi si è occupato di questi temi e dove, la tabella consente di avere un quadro degli atti linguistici finora studiati. In particolare, nelle colonne che abbiamo intitolato *Partecipanti e Strumenti* abbiamo indicato le informazioni essenziali sulle diverse metodologie di raccolta dei dati che sono state utilizzate dai diversi ricercatori, sui soggetti che sono stati studiati e su come in ogni studio sono stati pensati possibili confronti tra parlanti non nativi e parlanti nativi per poter analizzare i risultati ottenuti.

Tabella 1
Studi su atti linguistici e italiano L2

Studio	Paese	Atti linguistici	Partecipanti	Strumenti
Nuzzo (2006)	Italia	Proteste	3 apprendenti di livello intermedio	<i>Role play</i> aperti
Nuzzo (2007a)	Italia	Richieste, proteste, scuse	3 apprendenti di livello intermedio	<i>Role play</i> aperti
Nuzzo (2007b)	Italia	Richieste, proteste	1 apprendente germanofona residente in Italia	<i>Role play</i> aperti
Vedder (2007)	Olanda	Richieste	23 coppie di apprendenti di livello basso-intermedio	<i>Role play</i> aperti
Nuzzo (2009)	Italia	Richieste di informazioni e suggerimenti	4 apprendenti adolescenti di livello intermedio/avanzato	Corpus VIP
Nuzzo (2010)	Italia	Richieste di informazioni e di suggerimenti	4 apprendenti adolescenti di livello intermedio/avanzato	Corpus VIP
Ferrari e Nuzzo (2011)	Italia	Richieste di informazioni e di suggerimenti	4 apprendenti adolescenti di livello intermedio/avanzato	Corpus VIP
Leone (2011)	Italia	Proteste	2 parlanti nativi	1 conversazione semispontanea
De Marco (2011)	Italia	Complimenti	8 apprendenti indonesiani e 5 arabofoni	DCT scritto, scrittura di dialoghi e scelta multipla
Gauci e Nuzzo (2012)	Italia e Malta	Richieste	50 adolescenti maltesi	DCT scritto e <i>role play</i> chiuso
Gauci (2012)	Malta	Proteste	42 adolescenti maltesi	DCT scritto e <i>role play</i> chiuso
Nuzzo e Gauci (2012)	Italia e Malta	Richieste, proteste	Parte 1: 6 apprendenti adolescenti di livello intermedio/avanzato Parte 2: 42 adolescenti maltesi	Parte 1: Corpus VIP 4 Parte 2: DCT scritto e <i>role play</i>
Santoro (2013)	Brasile	Richieste	16 apprendenti brasiliani di livello intermedio	<i>Role play</i> semi-aperti
Nuzzo (2013)	Italia	Ringraziamenti	--	17 manuali di italiano L2 26 episodi di 3 serie televisive
Nuzzo e Gauci (2014)	Italia	Richieste	42 adolescenti maltesi	DCT scritto e <i>role play</i> chiuso
Nuzzo (2015)	Italia	Complimenti, inviti	--	5 manuali di italiano L2, 5 serie TV
Silva Neto e Santoro (2015)	Brasile	Richieste	19 apprendenti brasiliani principianti e 22 di livello intermedio/ avanzato; 21 italiani residenti in Italia e 20 residenti in Brasile	Questionari online
Gauci (2015)	Malta	Richieste, proteste	42 adolescenti maltesi	DCT scritto e <i>role play</i> chiuso DCT a scelta multipla
Nuzzo (2016)	Italia	Ringraziamenti, complimenti	--	Manuali, serie televisive, LIP e conversazioni in famiglia
Spadotto e Santoro (2016)	Brasile	Richieste	12 parlanti nativi	<i>Role play</i> semi-aperti
Santoro (2016)	Brasile	Richieste	5 coppie di parlanti nativi e 5 di parlanti non nativi	40 <i>role play</i> semi-aperti registrati in audio e video
Gauci, Ghia e Caruana (2016)	Malta	Richieste e proteste	15 docenti in formazione (livello C1) 5 valutatori italiani	DCT scritti e <i>role play</i>
Trubnikova (2017)	Russia	Scuse	10 parlanti nativi di russo 10 parlanti nativi di italiano 10 parlanti russi di italiano L2	DCT scritti
Cortés Velásquez e Nuzzo (2017)	Italia	Disdette	186 parlanti nativi di italiano	DCT scritti
Ferrari e Zanoni (2017)	Italia	Richieste	33 bambini monolingui italiani e 18 bilingui con una lingua familiare diversa dall'italiano	Produzioni orali, <i>role play</i> e riflessioni metapragmatiche

3. I segnali discorsivi

Nella *Grande grammatica italiana di consultazione* (Renzi, Salvi & Cardinaletti, 1995) Carla Bazzanella definisce i segnali discorsivi⁶ come

quegli elementi che, svuotandosi in parte del loro significato originario, assumono dei valori aggiuntivi che servono a sottolineare la strutturazione del discorso, a connettere elementi frasali, interfrasali, extrafrasali e a esplicitare la collocazione dell'enunciato in una dimensione interpersonale, sottolineando la struttura interattiva della conversazione. (Bazzanella, 1995, p. 225)

Poco oltre l'autrice ricorda che la loro funzione "può essere individuata solo all'interno del discorso; la loro classificazione non ha quindi una base morfologica o lessicale, ma funzionale" (p. 225), e sottolinea come queste forme siano caratterizzate dalla "rilevanza del contesto, sia linguistico che extralinguistico, che incide sul loro uso e sulla loro interpretazione" (p. 225). Si tratta pertanto di oggetti pragmatici per eccellenza, che non possono essere interpretati se non in dipendenza dal contesto.

Il fatto che i segnali discorsivi non siano necessari nella costruzione della frase e che manifestino un grado elevato di polifunzionalità li rende particolarmente resistenti all'acquisizione, anche a livelli avanzati di competenza linguistica (Borreguero Zuloaga & Gómez-Jordana Ferary, 2015, p. 23). Eppure, questi elementi risultano tendenzialmente ignorati, se non addirittura censurati, nell'*input* didattico fornito dai manuali di lingua italiana per stranieri, e nell'insegnamento dell'italiano L2 in generale (Pugliese, 2015, p. 165). La difficoltà che l'uso dei segnali discorsivi presenta per i parlanti non nativi e la loro importanza nello sviluppo della competenza testuale e interazionale degli apprendenti ha recentemente suscitato l'interesse di diversi studiosi che si occupano di apprendimento e insegnamento dell'italiano L2. Sebbene l'acquisizione dei segnali discorsivi italiani rimanga un territorio ancora relativamente inesplorato (cfr., tra altri, Borreguero Zuloaga, 2009; Nigoević & Sučić, 2011), secondo una tendenza che peraltro riguarda le lingue seconde in generale (Borreguero Zuloaga & Thörle, 2016), una buona parte della ricerca su aspetti pragmatici dell'italiano L2 realizzata a partire dagli anni Duemila si è rivolta proprio a questi elementi, indagati secondo prospettive diverse, anche se talvolta convergenti o sovrapponibili.

Alcuni studi considerano i segnali discorsivi soprattutto in relazione alla competenza testuale e all'organizzazione del discorso o alla capacità di interagire e quindi alla gestione dei turni di parola (per es. Guil et al., 2008), altri li analizzano nella loro funzione di meccanismi di modulazione della forza illocutoria (per es. Guil 2009; Pauletto & Bardel, 2015); alcuni si concentrano su una specifica popolazione di apprendenti (per es. Guil, 2015; Ferroni & Birello, 2016), altri considerano apprendenti di varia provenienza (per es. Ferraris, 2004; De Marco & Leone, 2016); alcuni lavori sono focalizzati su un singolo segnale discorsivo (per es. Pugliese, 2015; Solsona Martínez, 2015), oppure su un gruppo (per es. Andorno, 2007b) o su una sotto-classe (per es. Borreguero Zuloaga & Pernas, 2009) definiti dal ricercatore, mentre altri non stabiliscono a priori i segnali discorsivi oggetto di indagine, ma considerano la macrocategoria nel suo complesso, concentrandosi di volta in volta su quelli presenti nei dati analizzati (per es. Ferroni & Birello, 2015; Jafrancesco, 2015). Partendo da quest'ultima distinzione, nei prossimi paragrafi si propone una rassegna cronologica dei principali lavori dedicati all'argomento a partire dagli anni Duemila. Abbiamo escluso dalla ricognizione le ricerche che prendono in considerazione dati di produzione scritta, assumendo con Bazzanella (2011) che i segnali discorsivi siano "elementi linguistici . . . diffusi in specie nella lingua parlata". La presentazione sintetica degli studi è seguita, anche per questa sezione, dalla Tabella 2 che riassume le loro caratteristiche essenziali: autore/i, contesto geografico di svolgimento, segnali discorsivi oggetto d'indagine e tipo di dati utilizzati.

3.1. Lavori focalizzati

Tra i primi lavori dedicati a specifici segnali discorsivi in italiano L2 nel periodo considerato troviamo quello di Ferraris (2004), che analizza la presenza di *ma* in diverse varietà di apprendimento dell'italiano. La ricerca è basata su due corpora di registrazioni: uno di parlanti nativi con età compresa tra due anni e mezzo e undici, e uno di parlanti di italiano L2 con diverse L1 e nazionalità. Dal punto di vista semantico *ma* segnala una relazione avversativa con diverse sfumature, mentre dal punto di vista testuale è

⁶ Abbiamo deciso, seguendo Bazzanella, di utilizzare l'etichetta terminologica *segnali discorsivi* pur essendo consapevoli che altre denominazioni sono state proposte per questa classe di parole difficile da delimitare e da inquadrare in una tipologia sistematica (cfr. Bazzanella, 1990).

spesso utilizzato per marcare alcuni aspetti dell'articolazione del discorso. I risultati mostrano che gli apprendenti usano segnali di collegamento già nelle prime fasi di acquisizione, e che *ma* è frequentemente usato dai soggetti sia per esplicitare relazioni semantiche sia per esprimere valori pragmatici e testuali.

Incontriamo poi alcuni studi condotti da Cecilia Andorno a partire dai dati del Progetto di Pavia. Andorno (2007a) esamina longitudinalmente lo sviluppo e l'uso di *si*, *no*, *così* in varietà iniziali, nel quadro di modelli acquisizionali di tipo funzionale. Lo studio mira da un lato a mostrare come si sviluppano i diversi usi di queste particelle e dall'altro a fornire spiegazioni per i percorsi evolutivi osservati attraverso le loro diverse proprietà sintattiche. Altri due lavori di Andorno (2007b, 2008b) si concentrano sulle modalità d'uso di *anche*, *invece*, *ma*, *però* nel loro valore connettivo, per verificare direzioni evolutive che possono essere indice dello sviluppo di una competenza discorsiva. I risultati suggeriscono che l'uso metatestuale dei connettivi di contrasto, impiegati cioè come modificatori a livello di proposizione e di atto linguistico, sono più tardi a comparire rispetto a quelli che agiscono a livello di referenti e stati di cose.

Numerosi sono i lavori realizzati nell'ambito del progetto coordinato dal gruppo A.Ma.Dis (Adquisición de Marcadores Discursivos)⁷, che vede la collaborazione di studiosi spagnoli e italiani, a partire da un corpus di interazioni semi-guidate tra studenti ispanofoni e parlanti nativi di italiano. Lo studio di Guil et al. (2008) prende in considerazione diversi segnali discorsivi con funzione interattiva per la distribuzione dei turni e analizza l'uso di questi elementi in relazione alla cortesia linguistica; l'ipotesi di partenza è che l'uso dei segnali discorsivi sia rivelatore della competenza discorsivo-interattiva dell'apprendente, intesa come capacità di costruire il testo dialogico e di relazionarsi linguisticamente con gli altri. La ricerca di Borreguero Zuloaga e Pernas (2009) ha come obiettivo principale quello di osservare come le interruzioni nel sistema della presa dei turni possano fungere da strategie sia di cortesia sia di scortesia. I risultati suggeriscono una parziale rielaborazione della tassonomia delle interruzioni proposta da Bazzanella – con l'aggiunta di un nuovo tipo: le *eterocorrezioni* – e una gerarchia dei tipi basata sul maggiore o minore grado di cortesia. Guil, Pernas e Borreguero Zuloaga (2010) si focalizzano sull'analisi di alcuni comportamenti linguistici interpretabili come scortesie e anticortesie. Sia le interazioni simmetriche sia quelle asimmetriche si caratterizzano per l'atteggiamento collaborativo manifestato dai partecipanti. Tuttavia, si possono identificare diversi comportamenti scortesie che non vengono interpretati come tali dagli interlocutori: ciò sosterebbe l'ipotesi secondo cui in un contesto di apprendimento linguistico cambiano i criteri che permettono di classificare come scortese una mossa conversazionale. Questa osservazione può inserirsi nel quadro teorico più ampio della distinzione stabilita da Briz (2004) tra cortesia codificata e cortesia interpretata, essendo il contesto dell'apprendimento un buon esempio della seconda. Nelle interazioni simmetriche si individuano inoltre fenomeni di anticortesia nell'uso di disfemismi e nell'introduzione di temi scabrosi, con i quali si cerca di rafforzare i legami sociali tra i parlanti. Il lavoro di Bazzanella e Borreguero Zuloaga (2011) ha come scopo un primo approccio all'analisi contrastiva di due segnali discorsivi – l'italiano *allora* e lo spagnolo *entonces* – tra i quali esistono evidenti parallelismi nelle diverse funzioni pragmatiche che svolgono nel discorso e nei valori semantico-discorsivi che acquistano, soprattutto nello sviluppo conversazionale. Tuttavia negli usi interazionali di entrambi gli elementi esistono alcune differenze che spiegano le difficoltà da parte degli apprendenti ispanofoni di italiano.

Si concentra sempre sull'apprendimento dell'italiano da parte di ispanofoni, ma al di fuori del progetto A.Ma.Dis, il contributo di Solsona Martínez (2011), dedicato al segnale discorsivo *insomma* con un obiettivo prevalentemente didattico. L'autrice analizza lo statuto grammaticale e lessicale di *insomma*, e il suo trattamento lessicografico in dizionari monolingui e bilingui, per poi passare alla presentazione delle funzioni pragmatiche e discorsive di questo segnale discorsivo, illustrandole con esempi da fonti diverse: stampa, testi letterari, canzoni, film, linguaggio colloquiale orale o tratto da chat, blog e forum in internet. Analogamente nell'impostazione, e sempre orientato all'insegnamento dell'italiano a ispanofoni, è il contributo che la stessa autrice (Solsona Martínez, 2015) dedica qualche anno dopo alle funzioni e agli usi di *cioè*.

Rientra ancora nel progetto A.Ma.Dis la ricerca di Guil (2015), che analizza l'uso dei segnali discorsivi *bene*, *be'*, *va bene* e *va be'* in apprendenti ispanofoni. L'autrice nota che le forme apocopate, che hanno solo una funzione di marcatore discorsivo – contrariamente alle forme non apocopate, nelle quali *bene* mantiene il suo valore avverbiale in certi usi – sono meno frequenti nell'interlingua degli apprendenti e che le funzioni di

⁷ *Marcadores discursivos y construcción interaccional del diálogo en italiano L2 - Segnali discorsivi e costruzione interazionale del dialogo in italiano L2*, interamente dedicato ai segnali discorsivi in parlanti non nativi dell'italiano, specialmente con L1 spagnolo (<http://www.parlaritaliano.it/index.php/it/progetti/29-segnali-discorsivi-e-costruzione-interazionale-del-dialogo-in-italiano-l2>).

demarcazione discorsiva e di riformulazione sono raramente assunte da segnali discorsivi ma più spesso da pause piene, e talvolta dal marcatore spagnolo *bueno*.

Pugliese (2015) prende in esame il segnale discorsivo *figurati*, soprattutto dal punto di vista didattico. Dopo aver richiamato le caratteristiche pragmatiche dei segnali discorsivi in generale, e considerato le poche descrizioni linguistiche di *figurati* disponibili in letteratura, l'autrice discute una prospettiva metodologica adatta per l'insegnamento dei segnali discorsivi come componenti imprescindibili della lingua parlata e come elementi essenziali in una didattica attenta alla gestione delle interazioni verbali. L'autrice presenta quindi una proposta didattica rivolta a studenti di italiano L2 su *figurati* e su altri segnali discorsivi frequenti nella lingua parlata.

De Marco (2016) presenta uno studio esplorativo che osserva l'uso dei segnali discorsivi *però*, *allora* e *quindi* da parte di apprendenti con diverse L1 e diversi livelli di competenza (tre di livello A2/B1 e due di livello B2/C1). L'analisi mira a descrivere le funzioni, la distribuzione e alcune caratteristiche acustiche dei tre segnali in conversazioni semi-spontanee tra gli apprendenti e due parlanti nativi, suggerendo una possibile sequenza di emersione dei segnali discorsivi nell'italiano L2. I risultati mostrano che gli apprendenti usano una varietà di segnali discorsivi, ma che alcune funzioni emergono solo nei parlanti con un livello più alto di competenza nella L2.

Ferroni e Birello (2016) riportano i risultati di uno studio il cui obiettivo principale è verificare come vengono trattati i segnali discorsivi in un manuale di italiano LS caratterizzato da un approccio orientato all'azione. Dall'analisi delle proposte didattiche emerge che la riflessione su questi elementi linguistici è abbinata a proposte di attività interattive significative, in cui lo studente ha un preciso scopo da raggiungere, che offrono delle opportunità di riutilizzo dei segnali discorsivi analoghe a quelle che possono prodursi al di fuori dell'aula.

Il lavoro di Fiorentini (2016) indaga il comportamento di una sottoclasse dei segnali discorsivi, gli *indicatori di riformulazione*, in una specifica situazione di contatto linguistico, la Val di Fassa (Trentino Alto-Adige), dove i parlanti hanno a disposizione un repertorio bilingue italiano-ladino. Lo studio dei segnali discorsivi nella conversazione bilingue permette, grazie alle strategie impiegate dai parlanti in questi contesti, di analizzarne in maniera approfondita le caratteristiche peculiari; i segnali di riformulazione risultano in tal senso di particolare interesse, poiché sono qui impiegati in una gamma più ampia di funzioni rispetto a quanto accade nei contesti monolingui, applicandosi anche al cambio di lingua.

Lo studio di Mascherpa (2016) prende in esame l'uso di alcuni segnali discorsivi caratterizzati da polifunzionalità sintagmatica (*ma* e *però*, *quindi* e *allora*) da parte di apprendenti di livello B1 e B2. L'analisi considera tre fattori: la posizione strutturale, il significato primario e la funzione comunicativa. A dispetto delle somiglianze di significato tra le coppie di segnali discorsivi osservate, sul piano dello sviluppo acquisizionale si notano delle differenze legate al loro spettro funzionale. Lo studio mette quindi in luce alcune relazioni tra sequenza acquisizionale e polifunzionalità, descrivendo la varietà d'uso di alcuni segnali discorsivi metatestuali e cognitivi nel passaggio da uno stadio post-basico intermedio a uno avanzato.

Pauletto e Bardel (2016) analizzano il tipo di azioni che parlanti nativi e non nativi dell'italiano compiono introducendo i loro turni di risposta con il segnale discorsivo *be'*. L'articolo comincia con un'analisi di come parlanti nativi di italiano utilizzano *be'*, per poi passare all'analisi quantitativa e qualitativa dell'uso di *be'* in apprendenti con diversi livelli di competenza impegnati in diversi tipi di interazioni con parlanti nativi di italiano. I risultati suggeriscono che sia i parlanti nativi sia gli apprendenti di livello intermedio e avanzato realizzano una varietà di azioni sociali premettendo *be'* alle loro risposte.

3.2. Lavori non focalizzati

Anche tra le ricerche che prendono in considerazione la macro classe dei segnali discorsivi nel suo complesso incontriamo un contributo di Andorno (2008a): si tratta di un lavoro acquisizionale di taglio longitudinale che indaga il ruolo dei segnali discorsivi nella strutturazione dei turni nel parlato di alcuni apprendenti con un livello di competenza linguistica da iniziale a intermedio. Il lavoro mira da un lato a esplorare, attraverso la classe dei segnali discorsivi, se sia possibile individuare percorsi evolutivi di competenza discorsiva; dall'altro a sostanziare le ipotesi di correlazione fra competenza linguistica e competenza comunicativa suggerite da alcuni modelli. Considerata dal punto di vista dei segnali discorsivi, la competenza discorsiva pare muovere in due direzioni: verso l'assunzione di maggiori responsabilità nella regia del dialogo e, e in un secondo tempo, verso l'aumento della capacità di esprimere complessità concettuale. Si possono osservare correlazioni con il percorso evolutivo morfosintattico, che procede anch'esso verso una maggior autonomia comunicativa anche grazie all'acquisizione di risorse espressive

nuove: mentre lo sviluppo di segnali interattivi, finalizzati alla gestione delle mosse di dialogo, sembra procedere ed evolvere fin dalle prime fasi di sviluppo della competenza linguistica, solo con il consolidamento di una competenza post-basica, dotata di strumenti morfosintattici che consentono una più ampia autonomia espressiva, si assiste all'espansione della classe dei segnali metatestuali, che gestiscono l'architettura concettuale del testo.

Troviamo poi ancora due studi realizzati nell'ambito del gruppo A.Ma.Dis (cfr. §3.1). Bini e Pernas (2008) partono dall'ipotesi che i segnali discorsivi compaiano nelle conversazioni degli apprendenti fin dalle prime fasi di acquisizione. L'ipotesi risulta confermata dai risultati dell'analisi di quattro studenti spagnoli di livello elementare, i quali, nella costruzione del testo dialogico, utilizzano una gran varietà di segnali discorsivi con le funzioni identificate da Bazzanella (1995) nell'italiano di parlanti nativi. Anche nelle interlingue osservate si nota inoltre, come nel parlato dei nativi, la polifunzionalità dei segnali discorsivi. Il lavoro di Guil (2009) si focalizza sull'uso dei segnali discorsivi come meccanismi di espressione dell'intensità. I dati mostrano come la necessità di esprimere l'intensità nell'interazione spinga gli apprendenti a utilizzare segnali discorsivi polifunzionali e altri strumenti adatti già a partire da livelli iniziali di acquisizione. A livelli superiori di competenza in L2 emergono considerevoli differenze tra gli apprendenti, a seconda della maggiore o minore frequenza del contatto con l'italiano al di fuori delle situazioni accademiche: chi ha ricevuto input nelle varietà colloquiali mostra maggiore competenza nell'uso dei segnali discorsivi e di altri meccanismi utili alla costruzione interattiva del discorso.

Nigoević e Sučić (2011) esplorano la produzione dialogica in italiano da parte di apprendenti di lingua materna croata, con particolare attenzione ai segnali discorsivi, allo scopo di determinare la loro competenza interazionale e pragmatica. Gli apprendenti sono suddivisi in diversi gruppi in base alla durata dell'istruzione (principianti, intermedi, avanzati) e/o al tipo di ambiente di apprendimento (studenti universitari, corsi di lingua straniera, *full immersion*). L'analisi si concentra soprattutto sulla frequenza d'uso e su alcune funzioni dei segnali utilizzati, mettendo in relazione l'uso di questi elementi pragmatici con il livello di competenza e il contesto di apprendimento, e indagando gli effetti di un'eventuale influenza della L1.

Lo studio di Pernas, Gillani e Cacchione (2011) riporta dapprima i risultati di un'osservazione sull'acquisizione dei segnali discorsivi da parte di apprendenti ispanofoni, per poi passare in rassegna i manuali di italiano più usati nelle scuole spagnole che insegnano lingue straniere agli adulti, con particolare riferimento alla dimensione testuale e ai segnali discorsivi in particolare. Propone infine una selezione delle attività didattiche che risultano maggiormente in linea, da un lato, con un approccio autenticamente comunicativo e, dall'altro, con i risultati acquisizionali.

De Marco e Leone (2013) è uno studio pilota che mira a investigare da un lato le differenze nella funzione pragmatica e nella distribuzione dei segnali discorsivi in situazioni di interazione mediata dal computer e faccia a faccia, e, dall'altro, eventuali correlazioni tra l'uso dei segnali discorsivi e la competenza linguistica. I dati sono stati raccolti videoregistrando tre parlanti di italiano L2 (di livello tra A2 e B2) mentre conversano con un parlante nativo faccia a faccia e tramite videochiamate al computer. La ricerca mostra che la differenza tra gli ambienti faccia a faccia e mediato dal computer emerge solo nel discorso dei parlanti meno esperti (A2). Infatti, gli apprendenti meno avanzati mostrano una tendenza a usare più segnali discorsivi con funzione interazionale (soprattutto orientati al destinatario) nel contesto faccia a faccia che in quello virtuale. Al contrario, non emergono differenze degne di nota nell'uso dei segnali discorsivi da parte dei due parlanti più esperti.

Ferroni e Birello (2015) analizzano i segnali discorsivi utilizzati in contesti interattivi tra apprendenti di italiano come lingua straniera le cui lingue materne sono il portoghese brasiliano e il catalano/spagnolo. Confrontando i due corpora, emerge che i due gruppi di informanti si comportano in modo analogo, utilizzando talvolta segnali discorsivi nella lingua materna. La categoria dei segnali interattivi più frequente è quella dei fatismi e dei meccanismi di approvazione, mentre i segnali metatestuali sono totalmente assenti. Quando i segnali discorsivi sono espressi in lingua materna, generalmente manca attività di negoziazione, perché prevale nei parlanti il desiderio di portare a termine il compito loro assegnato.

Il lavoro di Gallina (2015) presenta alcune evidenze, tratte dal corpus LIPS (Lessico Italiano Parlato da Stranieri), sugli usi di forme e sequenze connettive esplicite da parte di apprendenti con varie L1 e diversi livelli di competenza. All'interno degli elementi di connessione considerati, l'autrice include anche il gruppo dei "connettivi interazionali" (p. 205), rifacendosi alla tassonomia dei segnali discorsivi proposta da Bazzanella. Dallo studio emerge che al crescere del livello di competenza aumentano sia il numero di occorrenze dei connettivi utilizzati sia la gamma dei tipi e delle funzioni che ogni tipo può assumere.

Tabella 2
Studi sui segnali discorsivi (SD) in italiano L2/LS

Studio	Paese	SD considerati	Strumenti
Ferraris (2004)	Italia	<i>ma</i>	Interviste ad apprendenti spontanei e guidati
Andorno (2007a)	Italia	<i>sì, no, così</i>	Corpus di Pavia
Andorno (2007b)	Italia	<i>anche, invece, ma, però</i>	Corpus di Pavia
Andorno (2008a)	Italia	tutti	Corpus di Pavia
Andorno (2008b)	Italia	<i>anche, invece, ma, però</i>	Corpus di Pavia
Guil <i>et al.</i> (2008)	Spagna	segnali con funzione interattiva per la distribuzione dei turni	Corpus del progetto A.Ma.Dis.
Bini e Pernas (2008)	Spagna	tutti	Corpus del progetto A.Ma.Dis.
Borreguero Zuloaga e Pernas (2009)	Spagna	segnali con funzione interattiva per la distribuzione dei turni	Corpus del progetto A.Ma.Dis.
Guil (2009)	Spagna	tutti	Corpus del progetto A.Ma.Dis.
Guil, Pernas e Borreguero Zuloaga (2010)	Spagna	segnali con funzione interattiva per la distribuzione dei turni	Corpus del progetto A.Ma.Dis.
Nigoević e Sucić (2011)	Croazia	tutti	Questionario e interviste registrate con apprendenti di L1 croato
Bazzanella e Borreguero Zuloaga (2011)	Italia e Spagna	<i>allora e entonces</i>	Corpus del progetto A.Ma.Dis.
Pernas, Gillani e Cacchione (2011)	Spagna	tutti	Manuali scritti e/o pubblicati da italiani per stranieri diffusi presso i centri linguistici spagnoli
Solsona Martínez (2011)	Spagna	<i>insomma</i>	Vari tipi di testi in italiano tratti da stampa, narrativa, cinema, chat, blog, forum, conversazioni orali.
De Marco e Leone (2013)	Italia	tutti	Videoregistrazioni di conversazioni faccia a faccia e in videochiamata tra apprendenti e parlanti nativi
Ferroni e Birello (2015)	Brasile e Spagna	tutti	Registrazioni audio di apprendenti con L1 portoghese brasiliano o spagnolo e catalano
Gallina (2015)	Italia	tutti	Corpus LIPS: Lessico Italiano Parlato da Stranieri
Guil (2015)	Spagna	<i>bene, be', va bene e va be'</i>	Corpus del progetto A.Ma.Dis.
Jafrancesco (2015)	Italia	tutti	Parlato dialogico di studenti universitari stranieri in mobilità
Pauletto e Bardel (2015)	Svezia	tutti	Interazione tra un'apprendente svedese e una parlante nativa
Pugliese (2015)	Italia	<i>figurati</i>	Corpus LIP/BADIP
Solsona Martínez (2015)	Spagna	<i>cioè</i>	Vari tipi di testi in italiano tratti da stampa, narrativa, cinema, chat, blog, forum, conversazioni orali.
De Marco (2016)	Italia	<i>però, allora e quindi</i>	Conversazioni semi-spontanee tra apprendenti e parlanti nativi
De Marco e Leone (2016)	Itali	tutti	Interazioni in presenza e in scambi mediati dal computer tra diverse coppie composte da un parlante nativo e un apprendente
Ferroni e Birello (2016)	Brasile e Spagna	<i>va bene, ok, allora, certo!, no dai, beh, dai, e va bene, eh no, eh sì, ma, dunque, va bene ok, sì certo dai</i>	Corso d'italiano per stranieri <i>Bravissimo!</i> 3-B1; registrazioni audio e video di apprendenti con L1 portoghese brasiliano
Fiorentini (2016)	Val di Fassa	indicatori di riformulazione	Interviste e conversazioni in ladino con parlanti bilingui italiano/ladino
Mascherpa (2016)	Italia	<i>allora, quindi, però, ma</i>	Registrazioni di monologhi, dialoghi e discussioni di gruppo di apprendenti semi-guidati
Pauletto e Bardel (2016)	Svezia	<i>be'</i>	Interazioni tra studenti e parlanti nativi di italiano

Jafrancesco (2015) presenta i risultati di una ricerca trasversale condotta su un *corpus* di parlato di studenti universitari in mobilità accademica, inseriti in percorsi formativi di italiano L2 presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'università di Firenze. Il principale obiettivo dello studio è indagare l'italiano di stranieri relativamente a questo tratto specifico, al fine di individuare eventuali sequenze acquisizionali e di contribuire a delineare lo sviluppo della competenza sociopragmatica degli apprendenti nei livelli di competenza proposti nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Si analizza, in particolare, l'uso dei segnali discorsivi nel parlato dialogico degli informanti nei livelli basico, indipendente e competente del QCER, evidenziando i principali macrofenomeni emersi, con l'intento inoltre di riflettere su come i dati dell'acquisizione dell'italiano L2 possono rappresentare un punto di riferimento per la definizione di percorsi formativi coerenti con i processi naturali di sviluppo della competenza.

Pauletto e Bardel (2015) osservano apprendenti svedesi e si concentrano sulla funzione attenuatrice dei segnali discorsivi in un più ampio lavoro dedicato alle strategie di mitigazione nelle interlingue avanzate. Gli autori partono dall'ipotesi che gli stili conversazionali sono culturalmente marcati, ma che nelle interazioni interculturali si produce una ristrutturazione continua a partire dalla percezione che i partecipanti hanno della situazione via via che evolve. Ciò è apparentemente confermato dalla conversazione analizzata tra una parlante nativa italiana e un'apprendente svedese: il numero elevato di meccanismi di mitigazione da parte della seconda diminuisce nel corso dello scambio comunicativo, per trovare un punto d'equilibrio con l'interlocutrice.

De Marco e Leone (2016) esplorano l'uso dei segnali discorsivi da parte di apprendenti con L1 differenti (due parlanti di ucraino, due di portoghese-brasiliano, due di anglo-americano, uno di spagnolo-messicano e uno di inglese-britannico). Ipotizzano inoltre una possibile sequenza di acquisizione di tali segnali nelle interlingue di apprendenti con una diversa competenza nella lingua target.

4. Altri fenomeni pragmatici

Atti linguistici e segnali discorsivi non possono certo esaurire gli ambiti tematici coperti dalla ricerca sull'italiano L2 in prospettiva pragmatica, sebbene, come abbiamo accennato all'inizio, si tratti probabilmente dei due settori ai quali si è dedicata maggiore attenzione negli ultimi anni.

Diverse ricerche connesse con l'apprendimento e l'uso dell'italiano da parte di parlanti non nativi si sono concentrate, soprattutto in prospettiva acquisizionale, su un'area di studi situata all'interfaccia tra pragmatica, sintassi e testualità, ossia l'organizzazione della struttura informativa della frase, con particolare riferimento al trattamento di *topic* e *focus* e agli ordini marcati. In questo ambito troviamo per esempio i lavori di Chini (2002, 2009, 2010), Bettoni, Di Biase e Nuzzo (2009), Biazzì e Matteini (2010), Carroll e Natale (2010), Rosi (2010), Benazzo e Andorno (2010), Benazzo et al. (2012), Turco, Dimroth e Braun (2015), Andorno e Turco (2015), Borreguero Zuloaga (2015), Nuzzo (2015b), Repetto (2015).

Un'altra direzione di ricerca che ha visto un certo sviluppo in relazione all'uso dell'italiano da parte di parlanti non nativi, osservati specialmente in interazione con i nativi e quindi nella prospettiva della pragmatica interculturale, è quella che riguarda i meccanismi di gestione della conversazione. Già intorno al 1990 e negli anni a seguire si erano mossi in questa direzione i lavori del progetto PIXI (cfr. per es. Aston, 1988; Gavioli & Mansfield, 1990; Zorzi, Brodine, Gavioli, & Aston, 1990), dedicati agli scambi conversazionali negli incontri di servizio, soprattutto in prospettiva transculturale ma anche interlinguistica, e quelli di Gabriele Pallotti (1999a, 1999b, 2001, 2002), incentrati sulle strategie sviluppate da una bambina non italoфона per imparare ad agire efficacemente nell'interazione quotidiana nel suo ambiente, la scuola dell'infanzia. Hanno continuato questa linea di indagine soprattutto i lavori di Biazzì, dedicati alle sequenze di riformulazione (Biazzì, 2004, 2008) e di co-costruzione (Biazzì, 2009, 2011), ma anche ricerche come quelle di Leone (2011), Mikolic (2012), Salvati (2015), Sordella (2015) e Zanoni (2016) possono rientrare nella stessa linea.

La nostra ricognizione ha inoltre incontrato alcuni lavori nei quali l'apprendimento e l'insegnamento dell'italiano da parte di parlanti non nativi sono stati indagati in relazione ad altre aree connesse con la pragmatica, come per esempio l'uso degli allocutivi (Formentelli & Hajek, 2013; Nuzzo, 2005) o i meccanismi linguistici associati alle strategie della cortesia (Guil, 1999, 2007), nonché un certo numero di studi dedicati genericamente alla competenza pragmatica in italiano L2, sia dal punto di vista acquisizionale (per es. Scibetta, 2016; Visigalli, 2015) sia dal punto di vista didattico (per es. Del Bono & Nuzzo, 2015; Ferrari, 2016; Ferrari, Nuzzo & Zanoni, 2016; Nuzzo, 2010b; Nuzzo & Zanoni, 2012; Santoro, 2014). Nel tema della competenza pragmatica ci sembra possa rientrare la ricerca sviluppatasi intorno al costruito dell'adeguatezza

funzionale, intesa come la capacità di portare a termine un compito comunicativo, che richiede di veicolare efficacemente un messaggio nei termini delle massime conversazionali di Grice. In tempi molto recenti gli studi sulla valutazione dell'adeguatezza funzionale hanno interessato anche l'italiano L2 (cfr. Kuiken, Gilabert, & Vedder, 2010; Kuiken & Vedder, 2014; Kuiken & Vedder, 2017; Vedder, 2016).

5. I contributi del Numero Speciale su *Pragmatica dell'italiano come lingua seconda/straniera*

Tra le diverse prospettive di indagine richiamate nell'Introduzione (§1), il primo lavoro incluso in questo numero speciale adotta quella della pragmatica interlinguistica di tipo comparativo, che mette cioè a confronto il comportamento linguistico dei parlanti non nativi con quello dei nativi. *Politeness norms: A pilot study on the accomplishment of apologies by learners of Italian*, di Talia Walker, considera apprendenti con L1 inglese australiano e si focalizza su tre principali aree di indagine: (i) il modo in cui le variabili sociali della situazione proposta vengono valutate dai partecipanti, (ii) l'uso degli allocutivi formali, e (iii) l'uso dei modificatori della forza illocutoria all'interno dell'espressione esplicita di scuse. Lo studio rivela che, nonostante i partecipanti mostrino tendenze in linea sia con la cortesia linguistica dell'italiano sia con quella dell'inglese australiano, quest'ultima emerge in modo più evidente, suggerendo qualche interferenza delle norme di cortesia dell'inglese australiano sull'uso della L2 e qualche difficoltà nella negoziazione dello spazio interculturale.

Anche i due lavori successivi rientrano nell'ambito della pragmatica interlinguistica, ma hanno un taglio acquisizionale, con osservazioni trasversali. L'articolo di Sara Colombo, intitolato "*Ciao Prof!*" *La pragmatica del saluto negli apprendenti di madrelingua tedesca*, indaga in questa prospettiva l'atto linguistico del saluto, confrontando, sulla base di un questionario aperto, le produzioni di parlanti italiani e di apprendenti con L1 tedesco e livelli diversi di competenza in italiano. I risultati mostrano comportamenti linguistici analoghi tra i due gruppi nella strutturazione dei saluti, sebbene si noti un'espansione del repertorio delle forme di saluto utilizzate direttamente proporzionale all'aumento del livello di competenza in italiano.

Politeness strategies in complaints in Italian: A study on IFL learners and Italian native speakers, di Eleonora Marocchini, riporta i risultati di uno studio su studenti olandesi di italiano di livelli diversi e confronta gli schemi di realizzazione delle proteste, con particolare attenzione agli strumenti linguistici utilizzati per l'espressione del giudizio e per la richiesta di riparazione, e all'uso dei modificatori della forza illocutoria. I dati sembrano confermare quanto emerso in precedenti studi dedicati allo sviluppo di competenze pragmatiche nella formulazione delle proteste: gli apprendenti, sebbene con il crescere della competenza linguistica si avvicinino agli schemi di realizzazione riscontrati tra i parlanti nativi, continuano a utilizzare un numero sistematicamente inferiore di strumenti di modificazione della forza illocutoria.

Il quarto contributo incluso nel numero speciale rientra sempre nell'ambito della pragmatica interlinguistica, ma con un interesse specifico per il ruolo della didattica. *La protesta in italiano L2: un caso di autoapprendimento della pragmatica*, di Maria Vittoria Ottaviani e Ineke Vedder, rende conto di un esperimento condotto con sei studenti universitari di madrelingua olandese che si sono cimentati, sulla piattaforma multimediale online LIRA, in un percorso di autoapprendimento della pragmatica relativo all'atto della protesta in italiano L2. I partecipanti sono stati coinvolti nella registrazione, prima e dopo la fase di autoapprendimento, di due *role play* ad alto e basso grado di familiarità. I risultati suggeriscono che i benefici dell'uso di LIRA si manifestano non tanto a livello di produzione linguistica, bensì a livello di consapevolezza pragmatica, con conseguenze sia sulla ricezione che sull'elaborazione di un atto di protesta.

Il lavoro di Diego Cortés Velasquez, intitolato *Cancelar una cita como estrategia de rechazo postergado: resultados e implicaciones didácticas de un estudio transcultural*, rientra nella prospettiva transculturale, e analizza l'atto linguistico della disdetta dell'ultimo minuto come possibile strategia di "rifiuto posticipato" a un invito in parlanti nativi di italiano e spagnolo colombiano. I risultati, discussi dall'autore anche alla luce delle loro ricadute didattiche, mostrano che fra i due gruppi esistono alcune differenze importanti nella percezione di come l'atto di disdetta debba essere arricchito da modificatori della forza illocutoria, suggerendo che per i colombiani la disdetta rappresenti una strategia maggiormente routinizzata che per gli italiani.

I cinque contributi ospitati nel Numero Speciale affrontano quindi, da prospettive diverse e con differenti obiettivi specifici, uno dei temi che hanno guidato la ricerca di ambito pragmatico sull'italiano come lingua seconda/straniera: le modalità di realizzazione degli atti linguistici. Prendendo in esame atti poco o per

nulla studiati in precedenza per l'italiano, aggiungono alcuni utili tasselli che ampliano e arricchiscono un campo di indagine giovane ma, crediamo, destinato a espandersi.

Chiudono il numero speciale le recensioni di Ada Valentini e di Jacopo Torregrossa, dedicate rispettivamente ai volumi collettanei *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda* a cura di E. Santoro e I. Vedder (Firenze, Franco Cesati, 2016), e *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici*, a cura di Marina Chini (Milano, Franco Angeli, 2015).

Riferimenti bibliografici

- Andorno, Cecilia (2007a). Apprendere il lessico: elaborazione di segnali discorsivi (sì, no, così). In Marina Chini, Paola Desideri, Maria Elena Favilla & Gabriele Pallotti (a cura di), *Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative. Atti del VI Congresso di Studi AltLA* (pp. 95-122). Perugia, Italia: Guerra.
- Andorno, Cecilia (2007b). Structurare gli enunciati e gestire l'interazione in italiano L2. L'uso dei connettivi anche, invece, ma, però. *Acta Romanica Basiliensia*, 18, 223-243.
- Andorno, Cecilia (2008a). Interazione nativo / non nativo in italiano L2: strumenti per la pianificazione dialogica. In Massimo Pettorino, Antonella Giannini, Marianna Vallone & Renata Savy (a cura di), *La comunicazione parlata. Atti del congresso internazionale. Napoli 23-25 febbraio 2006*, vol. 2 (pp. 1421-1439). Napoli, Italia: Liguori.
- Andorno, Cecilia (2008b). Connettivi in italiano L2 fra struttura dell'enunciato e struttura dell'interazione. In Giuliano Bernini, Lorenzo Spreafico & Ada Valentini (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde* (pp. 481-510). Perugia, Italia: Guerra.
- Andorno, Cecilia, & Turco, Giuseppina (2015). Embedding additive particles in the sentence information structure: How L2 learners find their way through positional and prosodic patterns. In Anna-Maria De Cesare & Cecilia Andorno (a cura di), *Focus particles in the Romance and Germanic languages. Corpus-based and experimental approaches. Linguistik online* 71(2), 57-79.
- Aston, Guy (1988) (a cura di). *Negotiating Service. Studies in the Discourse of Bookshop Encounters. The PIXI Project*. Bologna, Italia: CLUEB.
- Austin, John L. (1962). *How to do things with words*. Oxford, Regno Unito: Clarendon Press
- Bardovi-Harlig, Kathleen (2001). Evaluating the empirical evidence: grounds for instruction in pragmatics?. In Kenneth R. Rose & Gabriele Kasper (a cura di), *Pragmatics in Language Teaching* (pp. 13-32). Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Bazzanella, Carla (1990). Phatic connectives as interactional cues in contemporary spoken Italian. *Journal of Pragmatics*, 14(4), 629-647.
- Bazzanella, Carla (1995). I segnali discorsivi. In Lorenzo Renzi, Giampaolo Salvi & Anna Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 3° *Tipi di frase, deissi, formazione delle parole* (pp. 225-257). Bologna, Italia: il Mulino.
- Bazzanella, Carla (2011). Segnali discorsivi. In *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani online: [http://www.treccani.it/enciclopedia/segnali-discorsivi_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/segnali-discorsivi_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/) (consultazione 28/11/2017).
- Bazzanella, Carla, & Borreguero Zuloaga, Margarita (2011). 'Allora' e 'entonces': problemi teorici e dati empirici. In Elisaveta Khachatryan (a cura di), *Discourse markers in Romance languages, Oslo Studies in Language* 3(1), 7-45.
- Benazzo, Sandra, & Andorno, Cecilia (2010). Discourse cohesion and Topic discontinuity in native and learner production: Changing topic entities on maintained predicates. In Leah Roberts, Martin Howard, Muiris Ó Laoire & David Singleton (a cura di). *EUROSLA Yearbook 10* (pp. 92-118). Amsterdam/Philadelphia, Paesi Bassi/USA: Benjamins.
- Benazzo, Sandra, Andorno, Cecilia, Interlandi, Grazia, & Patin, Cédric (2012). Perspective discursive et influence translinguistique. Exprimer le contraste d'entité en français et en italien L2. *Language, Interaction & Acquisition* 3(2), 173-201.

- Bettoni, Camilla (2006). *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Roma/Bari, Italia: Laterza.
- Bettoni, Camilla, Di Biase, Bruno, & Nuzzo, Elena (2009). Postverbal subject in Italian L2 – a Processability Theory approach. In Dagmar Keatinge & Joerg-U. Keßler (a cura di), *Research in second language acquisition: Empirical evidence across languages* (pp. 153-173). Newcastle, Regno Unito: Cambridge Scholars Publishing.
- Biazzì, Michela (2004). Riformulazioni e interazione nativo-non/nativo: riflessioni preliminari a un tentativo di categorizzazione. *Rivista Italiana di Linguistica Applicata, numero speciale Giornata di Studi sulla parafrasi: tra messa a fuoco del codice e negoziazione discorsiva* (a cura di Silvia Bruti), 133-161.
- Biazzì, Michela (2008). Riformulazioni tra parlanti L1-L2 di italiano: tra grammatica e interazione. In Giuliano Bernini, Lorenzo Spreafico & Ada Valentini (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde* (pp. 511-540). Perugia, Italia: Guerra.
- Biazzì, Michela (2009). Sintassi nell'interazione, varietà di apprendimento e competenza interazionale in L2. In Chiara Consani, Carlo Furiassi, Francesca Guazzelli & Carmela Perta (a cura di), *Atti del 9° Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AltLA). Oralità/Scrittura. In memoria di Giorgio Raimondo Cardona* (pp. 261-282). Perugia, Italia: Guerra.
- Biazzì, Michela (2011). Italian learner varieties and syntax in interaction. In Gabriele Pallotti & Johannes Wagner (a cura di), *L2 learning as social practice. Conversation-analytic perspectives* (pp. 267-325). Honolulu, USA: University of Hawaii Press.
- Biazzì, Michela, & Matteini, Isabella (2010). Referents and topics in narratives by Chinese learners of Italian. In Marina Chini (a cura di), *Topic, struttura dell'informazione e acquisizione linguistica / Topic, information structure and language acquisition* (pp. 137-157). Milano, Italia: Angeli.
- Bini, Milena, & Pernas, Almudena (2008). Marcadores discursivos en los primeros estadios de adquisición del italiano L2. In Rafael Monroy & Aquilino Sánchez (a cura di), *25 años de Lingüística Aplicada en España: hitos y retos. Actas del VI Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA)* (pp. 25-32). Murcia, Spagna: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Blum-Kulka, Shoshana, House, Juliane. & Kasper, Gabriele (a cura di) (1989). *Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP)*. Norwood, USA: Ablex.
- Borreguero Zuloaga, Margarita (2009). I connettivi avversativi nei testi scritti degli apprendenti ispanofoni di italiano L2. In Elisa Corino & Carla Marellò (a cura di), *VALICO: Studi di linguistica e didattica* (pp. 51-69). Perugia, Italia: Guerra.
- Borreguero Zuloaga, Margarita (2015). La periferia sinistra nell'interlingua degli apprendenti ispanofoni di italiano L2: i temi sospesi. In Marina Chini (a cura di), *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici* (pp. 141-165). Milano, Italia: Franco Angeli.
- Borreguero Zuloaga, Margarita, & Pernas, Almudena (2009). Cortesia e scortesia in un contesto di apprendimento linguistico: la gestione dei turni. In Massimo Pettorino, Antonella Giannini & Francesca Dovetto (a cura di), *La comunicazione parlata 3. Atti del terzo congresso internazionale del Gruppo di Studio sulla Comunicazione Parlata, Vol. I* (pp. 227-247). Napoli, Italia: Università degli Studi di Napoli l'Orientale.
- Borreguero Zuloaga, Margarita, & Gómez-Jordana Ferary, Sonia (2015). *Les marqueurs du discours dans les langues romanes: une approche contrastive*. Limoges, Francia: Lambert Lucas.
- Borreguero Zuloaga, Margarita, & Thörle, Britta (2016). Discourse markers in second language acquisition. *Studies on Italian and French as L2. Language Interaction and Acquisition*, 7(1), 1-16.
- Boxer, Diana (2003). Critical issues in developmental pragmatics. In Alicia Martínez-Flor, Esther Usó-Juan & Ana Fernández-Guerra (a cura di), *Pragmatic competence in foreign language teaching* (pp. 45-67). Castelló, Spagna: Servei de Publicacions Universitat Jaume I.
- Briz, Antonio (2003). La strategia attenuadora en la conversación cotidiana española. In Bravo, Diana (a cura di), *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (pp. 17-46). Stoccolma, Svezia: Università di Stoccolma-Programma EDICE.
- Briz, Antonio (2004). Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada. In Bravo, Diana & Briz, Antonio (a cura di), *Pragmática sociocultural: análisis del discurso de cortesía en español* (pp. 67-93). Barcellona, Spagna: Ariel.

- Briz, Antonio, & Albelda, Marta (2013). Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto común (ES.POR.ATENUACIÓN), *Onomazéin*, 28, 288-319. <https://doi.org/10.7764/onomazein.28.21>.
- Brown, Penelope, & Levinson, Stephen C. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Caffi, Claudia (1999). On mitigation, *Journal of Pragmatics* 31, 881-909, DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00098-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00098-8).
- Caffi, Claudia (2001). *La mitigazione: un approccio pragmatico alla comunicazione nei contesti terapeutici*, Münster, Hamburg, London: LIT.
- Caffi, Claudia (2007). *Mitigation*. Londra, Regno Unito: Elsevier.
- Carroll, Mary, & Natale, Silvia (2010). Macrostructural perspective taking and reference management in narratives in German, Italian and L1 German - L2 Italian. In Marina Chini (a cura di), *Topic, struttura dell'informazione e acquisizione linguistica* (pp. 197-217). Milano, Italia: Angeli.
- Chini, Marina (2002). Ordres marqués et perspective du locuteur en italien L2. *Revue Française de Linguistique Appliquée VII(2)*, 107-112.
- Chini, Marina (2009). Acquiring the grammar of topicality in L2 Italian: A comparative approach. In Lunella Mereu (a cura di), *Information Structure and its Interfaces* (pp. 351-386). Berlin, Germania: Mouton de Gruyter.
- Chini, Marina (2010) (a cura di). *Topic, struttura dell'informazione e acquisizione linguistica*. Milano, Italia: Franco Angeli.
- Cortés Velásquez, Diego, & Nuzzo, Elena (2017). Disdire un appuntamento: spunti per la didattica dell'italiano a partire da un corpus di parlanti nativi. *Italiano LinguaDue*, 9(1), 17- 36.
- De Marco, Anna (2011). Insegnare la pragmatica: complimentarsi in lingue e culture distanti dall'italiano. In Rosella Bozzone Costa, Luisa Fumagalli e Ada Valentini (a cura di). *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica ed educativa* (pp. 173-193). Perugia, Italia: Guerra.
- De Marco, Anna (2016). The use of discourse markers in L2 Italian: A preliminary investigation of acoustic cues. *Language Interaction and Acquisition*, 7(1), 67-88.
- De Marco, Anna, & Leone, Paola (2013). Discourse markers in italian as L2 in face to face vs. computer mediated settings. In Linda Bradley & Sylvie Thouësny (a cura di), *20 Years of EUROCALL: Learning from the Past, Looking to the Future* (pp. 71-77). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2013.9781908416131>.
- De Marco, Anna, & Leone, Paola (2016). L'uso dei segnali discorsivi in apprendenti di italiano L2. In Elisabetta Santoro & Ineke Vedder (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda* (pp. 117-132). Firenze, Italia: Franco Cesati Editore.
- De Meo, Anna, & Pettorino, Massimo (2011). Prosodia e italiano L2: cinesi, giapponesi e vietnamiti a confronto. In Rosella Bozzone Costa, Luisa Fumagalli & Ada Valentini (a cura di), *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica ed educativa* (pp. 59-72). Perugia, Italia: Guerra.
- Del Bono, Federica, & Nuzzo, Elena (2015). L'insegnamento della pragmatica italiana su LIRA: Come reagiscono gli utenti?. *Italiano LinguaDue*, 2, 1-12.
- Ferrari, Stefania (2016). Oggi facciamo pragmatica: un percorso di formazione e ricerca-azione nella scuola primaria. *Italiano LinguaDue*, 2, 270-280.
- Ferrari, Stefania, & Nuzzo, Elena (2011). Un'osservazione longitudinale sul rapporto tra pragmatica e morfosintassi nell'acquisizione dell'italiano L2. In Ada Valentini, Rossella Bozzone Costa & Luisa Fumagalli (a cura di), *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa* (pp. 159-172). Perugia, Italia: Guerra Edizioni.
- Ferrari, Stefania, Nuzzo, Elena, & Zanoni, Greta (2016). Sviluppare le competenze pragmatiche in L2 in rete: problemi teorici e soluzioni pratiche nella progettazione dell'ambiente multimediale LIRA. In Cristiana Cervini (a cura di), *Interdisciplinarietà e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione* (pp. 5-20). Bologna, Italia: Quaderni del CeSLiC - Centro di Studi Linguistico-Culturali.
- Ferrari, Stefania, & Zanoni, Greta (2017). Fare pragmatica nella scuola primaria: uno studio esplorativo sulle richieste. *Revista de Italianística*, XXXV(1), 29-53.

- Ferraris, Stefania (2004). Come usano „ma“ gli apprendenti di italiano L1 e L2?. In Giuliano Bernini, Giacomo Ferrari, & Maria Pavesi (a cura di), *Atti del 3° congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Perugia 21-22 febbraio 2002* (pp. 73-91). Perugia, Italia: Guerra Edizioni.
- Ferroni, Roberta, & Birello, Marilisa (2015). “Bueno stiamo praticando”: análise comparativa dos sinais discursivos utilizados em situações interativas entre aprendizes de línguas próximas. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 54(1), 483-517.
- Ferroni, Roberta, & Birello, Marilisa (2016). Meta-analisi e applicazione di una proposta didattica orientata all'azione per l'apprendimento dei segnali discorsivi in italiano LS. *Italiano LinguaDue*, 8 (1), 30-53.
- Fiorentini, Ilaria (2016). Segnali discorsivi italiani in situazione di contatto linguistico. Il caso degli indicatori di riformulazione. *Quaderns d'Italia*, 21, 11-26.
- Formentelli, Maicol, & Hajek, John (2013). Italian L2 address strategies in an Australian university setting: A comparison with L1 Italian and L1 English practice. In Bert Peeters, Kerry Mullan & Christine Béal (a cura di), *Cross-culturally speaking, speaking cross-culturally* (pp. 77-106). Newcastle upon Tyne, Regno Unito: Cambridge Scholars Publishing.
- Gallina, Francesca (2015). Forme connettive nell'italiano parlato da stranieri e livelli di competenza: alcune evidenze dal corpus LIPS. In Marina Chini (a cura di), *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici* (pp. 198-220). Milano, Italia: Franco Angeli.
- Gass, Susan, & Selinker, Larry (2008). *Second language acquisition. An introductory course*. New York/London, USA/Regno Unito: Routledge.
- Gauci, Phyllisienne (2012). Insegnare a protestare in italiano L2. In Giuliano Bernini, Cristina Lavinio, Ada Valentini, & Miriam Voghera (a cura di). *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta. Atti dell'XI Congresso Internazionale di Studi della Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA)* (pp. 383-396). Perugia, Italia: Guerra Edizioni.
- Gauci, Phyllisienne (2015). Teaching L2 pragmatics: from an empirical study to recommendations for pedagogical practice. In Sara Gesuato, Francesca Bianchi & Winnie Cheng (a cura di). *Teaching, learning and investigating about pragmatics* (pp. 109-132). Cambridge, Regno Unito: Cambridge Scholars Publishings.
- Gauci, Phyllisienne & Nuzzo, Elena (2012). Insegnare la pragmatica in italiano L2: uno studio sperimentale. In Silvana Ferreri (a cura di). *Atti del XLIV Congresso Internazionale di Studi della SLI*, Viterbo, 27-29 settembre 2010 (pp. 267-280). Roma, Italia: Bulzoni.
- Gauci, Phyllisienne, Ghia, Elisa, & Caruana, Sandro (2016). L'insegnamento della pragmatica e la formazione degli insegnanti di italiano a Malta. In Elisabetta Santoro & Ineke Vedder (a cura di). *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda* (pp. 67-78). Firenze, Italia: Franco Cesati.
- Gavioli, Laura, & Mansfield, Gillian (1990) (a cura di). *The PIXI Corpora: Bookshop Encounters in English and Italian*. Bologna, Italia: CLUEB.
- Giacalone Ramat, Anna, Chini, Marina, & Andorno, Cecilia (2013). Italiano come L2. In Gabriele Iannaccaro (a cura di), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, tomo primo. Roma, Italia: Bulzoni.
- Guil, Pura (1999). La vertiente social de la cortesía: castellano-italiano. In Pedro Luis Ladrón de Guevara, Antonio Pablo Zamora, & Giuseppina Mascali (a cura di), *Homenaje al profesor Trigueros Cano. Tomo I* (pp. 277-295). Murcia, Spagna: Universidad de Murcia.
- Guil, Pura (2007). Cortesía lingüística en el aprendizaje/enseñanza del italiano L2. *Cuadernos de Filología Italiana*, 14(1), 33-58.
- Guil, Pura (2009). Segnali discorsivi come meccanismi di intensità in italiano L2. In Barbara Gili Fivela & Carla Bazzanella (a cura di), *Fenomeni di intensità nell'italiano parlato* (pp. 223-241). Firenze, Italia: Franco Cesati.
- Guil, Pura (2015). Marcadores discursivos en la interlengua de aprendices de italiano L2. In Margarita Borreguero Zuloaga & Sonia Gómez-Jordana Ferary (a cura di), *Marqueurs du discours dans le langues romanes: une approche contrastive* (pp. 373-385). Limoges, Francia: Lambert-Lucas.
- Guil, Pura, Bazzanella, Carla, Bini Milena, Pernas Paloma, Gil, Teresa, Borreguero Zuloaga, Margarita, Pernas, Almudena, Kondo, Clara, & Gillani, Eugenio (2008). Marcadores discursivos y cortesía lingüística en la interacción de aprendices de italiano L2. In Antonio Briz (a cura di), *Cortesía y conversación: de lo*

- escrito a lo oral. *Actas del III Coloquio Internacional del Programa EDICE* (pp. 711-729). Valencia, Spagna: Universidad de Valencia y Programa EDICE.
- Guil, Pura, Pernas, Paloma, & Borreguero Zuloaga, Margarita (2010). Descortesía en la interacción dialógica entre aprendices hispanófonos de italiano L2. In Franca Orletti & Laura Mariottini (a cura di), *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio* (pp. 679-704). Roma, Italia: Università degli Studi Roma Tre e Programma EDICE - Università di Stoccolma.
- Iannàccaro, Gabriele (2013). *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, tomo primo. Roma, Italia: Bulzoni.
- Jafrancesco, Elisabetta (2015). L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2. *Italiano LinguaDue*, 1, 1-39.
- Kasper, Gabriele (2001). Four perspectives on L2 pragmatic development. *Applied linguistics*, 22(4), 502-530.
- Kasper, Gabriele, & Rose, Kenneth R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Oxford, Regno Unito: Blackwell.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (2001). *Les actes de langage dans le discours – Théorie et fonctionnement – «Quand dire, c'est faire»: un travail de synthèse sur la pragmatique conversationnelle*. Parigi, Francia: Éditions Nathan Université.
- Kuiken, Folkert, & Vedder, Ineke (2017). Functional adequacy in L2 writing: Towards a new rating scale. *Language Testing*, 34(3) (First Published September 20, 2016), 321-336.
- Kuiken, Folkert, & Vedder, Ineke (2014). Rating written performance: What do raters do and why?. *Language Testing*, 31(3), 329-348.
- Kuiken, Folkert, Vedder, Ineke, & Gilabert, Robert (2010). Communicative adequacy and linguistic complexity in L2 writing. In Inge Bartning, Maisa Martin & Ineke Vedder (a cura di), *Communicative proficiency and linguistic development: Intersections between SLA and language testing research*, Eurosla Monograph Series 1 (pp. 81-100), Amsterdam/Philadelphia, Paesi Bassi/USA: Benjamins.
- Leone, Paola (2011). Il litigio scortese: pratiche comunicative e didattica del parlato. In Paola Leone & Tiziana Mezzi (a cura di), *Didattica della comunicazione orale* (pp. 96-113). Milano, Italia: Franco Angeli.
- Maffia, Marta (2015). Intonazione, ritmo e atti linguistici. L'italiano L2 di apprendenti senegalesi con diversi modelli di literacy. In Marina Chini (a cura di), *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici* (pp. 38-58). Milano, Italia: Franco Angeli.
- Mascherpa, Eugenia (2016). I segnali discorsivi allora, quindi, però, ma in apprendenti di italiano L2. *Cuadernos de Filología Italiana*, 23, 119-140.
- Mikolic, Vesna (2012). Teaching Italian and Slovenian communication style. In Leyre Ruiz de Zarobe & Yolanda Ruiz de Zarobe (a cura di), *Speech Acts and Politeness across Languages and Cultures* (pp. 337-366), Berlin, Germania: Lang.
- Nigoević, Magdalena, & Sučić, Patricia (2011). Competenza pragmatica in italiano L2: l'uso dei segnali discorsivi da parte di apprendenti croati. *Italiano LinguaDue*, 2, 94-114.
- Nuzzo, Elena (2005). L'acquisizione della forma di cortesia in tre apprendenti d'italiano L2. *ITALS – Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera III*(8), 53-78.
- Nuzzo, Elena (2006). Sviluppare la competenza pragmatica: proteste in italiano L2. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XXXV(3), 579-601.
- Nuzzo, Elena (2007a). *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*. Libro nella Collana "Strumenti per la ricerca" della Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Perugia, Italia: Guerra Edizioni.
- Nuzzo, Elena (2007b). Gestire le richieste e le proteste in italiano L2: un difficile equilibrio tra efficacia e tutela della faccia. *ITALS – Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera V*(13), 53-75.
- Nuzzo, Elena (2009). "Buongiorno, ho bisogno dell'informazione per andare a Barcellona". Uno studio longitudinale sulle richieste di informazioni e suggerimenti in italiano L2, in *Linguistica e Filologia*, 28, 83-109.
- Nuzzo, Elena (2010a). Richiedere in italiano L1 e L2: strategie di modulazione della forza illocutoria. In Massimo Pettorino, Antonella Giannini & Francesca M. Dovetto (a cura di), *La comunicazione parlata 3. Atti del Congresso internazionale*, Napoli, 23-25 febbraio 2009 (pp. 513-532). Napoli: Università degli studi di Napoli L'Orientale, vol. I.

- Nuzzo, Elena (2010b). Insegnare la pragmatica. In Stefano Rastelli (a cura di), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi: dalla prospettiva della didattica acquisizionale* (pp. 209-220). Perugia, Italia: Guerra Edizioni.
- Nuzzo, Elena (2011). L'agire linguistico tra universali pragmatici e specificità culturali. In Rosella Bozzone Costa, Luisa Fumagalli, & Ada Valentini (a cura di), *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa* (pp. 139-155). Perugia, Italia: Guerra Edizioni.
- Nuzzo, Elena (2013). La pragmatica nei manuali d'italiano L2: una prima indagine sull'atto linguistico del ringraziare. *Revista de Italianística*, XXVI(1), 5-29.
- Nuzzo, Elena (2015a). Comparing textbooks and TV series as sources of pragmatic input for learners of Italian as a second language: The case of compliments and invitations. In Sara Gesuato, Francesca Bianchi, & Winnie Cheng (a cura di), *Teaching, learning and investigating about pragmatics* (pp. 85-107). Cambridge, Regno Unito: Cambridge Scholars Publishings.
- Nuzzo, Elena (2015b). Ipotesi di sviluppo di ordini sintattici marcati in giovanissimi apprendenti di italiano L2. In Marina Chini (a cura di), *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici* (pp. 166-176). Milano, Italia: Franco Angeli.
- Nuzzo, Elena (2016). Fonti di input per l'insegnamento della pragmatica in italiano L2: riflessioni a partire dal confronto tra manuali didattici, serie televisive e parlato spontaneo. In Elisabetta Santoro & Ineke Vedder (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda* (pp. 15-27). Firenze, Italia: Franco Cesati.
- Nuzzo, Elena, & Gauci, Phyllisienne (2012). *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma, Italia: Carocci.
- Nuzzo, Elena, & Gauci, Phyllisienne (2014). Method effects in ILP classroom research: Evidence from a study on request modifiers in L2 Italian. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XLIII(1), 153-167.
- Nuzzo, Elena, & Zanoni, Greta (2012). Il progetto LIRA: un repository multimediale per lo sviluppo delle competenze pragmatiche in parlanti non nativi d'italiano. In Heliana Mello, Massimo Pettorino & Tommaso Raso (a cura di), *Proceedings of the VIIth GSCP International Conference. Speech and Corpora* (pp. 323-325). Firenze, Italia: Firenze University Press.
- Pallotti, Gabriele (1999a). Fatma ripete per fare qualcosa insieme. *Italiano e oltre*, 14, 239-245.
- Pallotti, Gabriele (1999b). Imparare l'italiano: dai processi naturali agli interventi didattici. In Graziella Favaro (a cura di), *Imparare l'italiano, imparare in italiano* (pp. 47-90). Milano, Italia: Guerini.
- Pallotti, Gabriele (2001). External appropriations as a participation strategy in intercultural multi-party interactions. In Aldo Di Luzio, Susanne Gunthner & Franca Orletti (a cura di), *Culture in communication* (pp. 295-334). Amsterdam/Philadelphia, Paesi Bassi/USA: Benjamins.
- Pallotti, Gabriele (2002). Borrowing words: appropriations in child second language discourse. In Jonathan Leather, & Jet van Dam (a cura di), *The ecology of language acquisition* (pp. 183-202). Amsterdam, Paesi Bassi: Kluwer.
- Pallotti, Gabriele, Ferrari, Stefania, Nuzzo, Elena, & Bettoni, Camilla (2010). Un protocollo per l'osservazione della variabilità in interlingue avanzate. *Rivista Italiana di Linguistica Teorica e Applicata* XXXIX (2), 215-241.
- Pauletto, Franco, & Bardel, Camilla (2015). Direi che: strategie di mitigazione nell'interazione di un'apprendente "quasi nativa". In Margarita Borreguero Zuloaga & Sonia Gómez-Jordana Ferary (a cura di), *Marqueurs du discours dans les langues romanes: une approche contrastive* (pp. 425-437). Limoges, Francia: Lambert-Lucas.
- Pauletto, Franco, & Bardel, Camilla (2016). Be'-prefaced responsive turns in Italian L1 and L2. *Language Interaction and Acquisition*, 7(1), 89-116.
- Pernas, Paloma, Gillani Eugenio, & Cacchione, Annamaria (2011). Costruire testi, strutturare conversazioni: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell'interazione verbale, *Italiano LinguaDue*, 1, 65-138.
- Pugliese, Rosa (2015). Figurati, tra i segnali discorsivi. Una prospettiva pedagogica. In Elena Pistolesi, Rosa Pugliese & Barbara Gili Fivela (a cura di), *Parole, gesti, interpretazioni. Studi linguistici per Carla Bazzanella* (pp. 163-207). Roma, Italia: Aracne.
- Renzi, Lorenzo, Salvi, Giampaolo, & Cardinaletti, Anna (a cura di) (1995). *Grande grammatica italiana di consultazione*. Bologna, Italia: Il Mulino.

- Repetto, Valentina (2015). La struttura informativa dell'enunciato in apprendenti tedescofoni di italiano L2: apprendimento spontaneo e guidato a confronto. In Marina Chini (a cura di), *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici* (pp. 177-197). Milano, Italia: Franco Angeli.
- Rose, Kenneth R. (2005). On the Effects of Instruction in Second Language Pragmatics. *System*, 33(3), 385-399.
- Rosi, Fabiana (2010). Story retelling in Italian L2: the development of text structure. In Marina Chini (a cura di), *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici* (pp. 219-235). Milano, Italia: Franco Angeli.
- Salvati, Luisa (2015). Procedure conversazionali e strategie comunicative nell'interazione nativo/non nativo in italiano L2: il caso di apprendenti cinesi. In Marina Chini (a cura di), *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici* (pp. 262-278). Milano, Italia: Franco Angeli.
- Santoro, Elisabetta (2012). A constituição de um corpus de italiano falado para o estudo de pedidos e pedidos de desculpas: considerações sobre a validade interna e externa dos dados. In Heliana Mello, Massimo Pettorino, & Tommaso Raso (a cura di), *Proceedings of the VIIth GSCP International Conference. Speech and Corpora* (pp. 103-107). Firenze, Italia: Firenze University Press.
- Santoro, Elisabetta (2013). Lo sviluppo della competenza pragmatica in italiano L2: un esperimento a partire da un corso online. In Michaela Rühl, Elisabetta Santoro & Ineke Vedder (a cura di). *Contesti di apprendimento in italiano L2. Tra teoria e pratica didattica* (pp. 27-42). Firenze, Italia: Franco Cesati.
- Santoro, Elisabetta (2014). Perché e come insegnare pragmatica a parlanti non nativi: un esempio per l'italiano come seconda lingua. In Carolina Pizzolo Torquato & Sergio Romanelli (a cura di), *Estudos Italianistas. Ensino e aprendizagem da língua italiana no Brasil* (pp. 223-245). Chapecó, Brasile: Argos.
- Santoro, Elisabetta (2016). Illocuzione e interazione nelle richieste in italiano: un confronto tra parlanti nativi e apprendenti brasiliani. In Elisabetta Santoro & Ineke Vedder (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda* (pp. 41-52). Firenze, Italia: Franco Cesati.
- Sbisà, Marina (2001). Illocutionary force and degrees of strength in language use. *Journal of pragmatics*, 3(12), 1791-1814.
- Sbisà, Marina (2002). Speech acts in context. *Language & Communication*, 22(1), 421-436.
- Sbisà, Marina (2009 [1989]). *Linguaggio, ragione, interazione: per una pragmatica degli atti linguistici*. Edizione digitale. Trieste, Italia: Edizioni Università di Trieste.
- Scibetta, Andrea (2016). Chinese University Students' Development of Pragmatic Skills in L2 Italian: A Corpus-Based Study. In Jesús Romero-Trillo (a cura di), *Yearbook of Corpus Linguistics and Pragmatics 2016. Yearbook of Corpus Linguistics and Pragmatics* (pp. 243-271). Cham, Svizzera: Springer.
- Searle, John R. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Searle, John R. (1976). A classification of illocutionary acts. *Language in society* (Cambridge University Press), 5(1), 1-23.
- Searle, John R. (1979). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Silva Neto, Mayara da, & Santoro, Elisabetta (2015). A cortesia em pedidos em italiano: um estudo comparativo da percepção de brasileiros e italianos. *Revista de Italianística*, XXX, v. 1, 80-110. doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-8281.v0i30p80-110>
- Solsona Martínez, Carmen (2011). Funciones discursivas del marcador insomma en la enseñanza del italiano/L2 a hispanohablantes. *Cuadernos de Filología Italiana*, 18, 45-73.
- Solsona Martínez, Carmen (2015). Funciones pragmáticas, significado nuclear y efectos de sentido del marcador discursivo italiano cioè. *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, XLIV(2), 227-258.
- Sordella, Silvia (2015). Cooperare in L2. Le conversazioni tra bambini italofofoni e non italofofoni in alcune situazioni di apprendimento cooperativo. *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici* (pp. 279-297). Milano, Italia: Franco Angeli.
- Spadotto, Luciane N., & Santoro, Elisabetta (2016). Modificatori e atti di supporto come strategie di mitigazione nelle richieste di parlanti nativi: un contributo per l'insegnamento dell'italiano L2. In

- Elisabetta Santoro & Ineke Vedder (a cura di). *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda* (pp. 29-40). Firenze, Italia: Franco Cesati.
- Takahashi, Satomi (2010). The effect of pragmatic instruction on speech act performance. In Alicia Martínéz-Flor & Esther Usó-Juan (a cura di). *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues* (pp. 127-142). Amsterdam/Philadelphia, Paesi Bassi/USA: John Benjamins.
- Thomas, Jenny (1983). Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91-112.
- Trosborg, Anna (1995). *Interlanguage pragmatics: Requests, complaints, and apologies*. Berlino/New York, Germania/USA: Walter de Gruyter.
- Trubnikova, Victoriya (2017). 'Mi scusi per favore': analisi pragmatica dell'interlingua di studenti russofoni. *EL.LE. Educazione Linguistica-Language Education* 6, 53-81.
doi: 10.14277/2280-6792/ELLE-6-1-17-4
- Turco, Giuseppina, Dimroth, Christine, & Braun, Bettina (2015). Prosodic and lexical marking of contrast in L2 Italian. *Second Language Research*, 31(4), 465-491.
- Vedder, Ineke (2007). Competenza pragmatica e complessità sintattica in italiano L2: L'uso dei modificatori nelle richieste. *Linguistica e Filologia* 25, 99-124.
- Vedder, Ineke (2016). Il ruolo dell'adeguatezza funzionale nelle produzioni scritte in lingua seconda: proposta per una scala di valutazione. In Elisabetta Santoro & Ineke Vedder (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda* (pp. 79-91). Firenze, Italia: Franco Cesati.
- Vigliano, Debora, Yoshimoto, Kei, & Pellegrino, Elisa (2016). A self-imitation for the improvement of prosody in L2 Italian. 22nd Annual Meeting of the Association for Natural Language Processing, Tohoku, 7 March 2016, 1189-1192.
- Visigalli, Manuela (2015). La percezione e la correzione dell'errore in italiano L2: l'influenza della L1 sulla riparazione spontanea di errori pragmatici. In Marina Chini (a cura di), *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici* (pp. 221-240). Milano, Italia: Franco Angeli.
- Vitale, Marilisa, Pellegrino, Elisa, De Meo, Anna, & Rasulo, Margaret (2015). Misurare la competenza prosodica. Le richieste in italiano e in inglese lingue straniere. In Marina Chini (a cura di). *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici* (pp. 59-72). Milano, Italia: Franco Angeli.
- Vitale, Marilisa, Boula de Mareüil, Philippe, & De Meo Anna (2017). Chiedere in italiano: le domande polari e lo sviluppo della competenza prosodica in parlanti cinesi di italiano L2. In Anna Gudmundson, Laura Álvarez López & Camilla Bardel (a cura di). *Romance languages. Multilingualism and language acquisition* (pp. 143-159). Frankfurt am Main, Germania: Peter Lang. DOI 10.3726/b11249
- Zanoni, Greta (2016). L'interazione tra parlanti di italiano L1 e L2 nel forum linguistico di LIRA. In Andorno, Cecilia & Roberta Grassi (a cura di), *Dinamiche dell'interazione: testo, dialogo, applicazioni educative* (pp. 203-216). Milano, Italia: Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA).
- Zorzi, Daniela, Brodine, Ruey, Gavioli, Laura, & Aston, Guy (1990). *Opening and closing service encounters: Some differences between English and Italian*. In Clotilde De Stasio, Maurizio Gotti & Rossana Bonadei (a cura di), *La rappresentazione verbale e iconica: valori estetici e funzionali. Atti del XI congresso nazionale dell'AIA* (pp. 445-458). Milano, Italia: Guerini.

Elena Nuzzo, Università degli studi Roma Tre
elena.nuzzo@uniroma3.it

- IT** | **Elena Nuzzo** è professore associato di Didattica delle lingue moderne all'Università Roma Tre, dove svolge attività di ricerca e insegnamento negli ambiti della linguistica acquisizionale ed educativa, con un interesse specifico per l'italiano come lingua seconda. Le sue principali direzioni di ricerca includono le applicazioni pratiche della teoria degli atti linguistici nell'ambito della didattica delle lingue e il rapporto tra acquisizione e insegnamento, allo scopo di individuare modalità di intervento didattico in grado di coniugare il rispetto dei percorsi naturali dello sviluppo linguistico con le esigenze della pratica di classe.
- EN** | **Elena Nuzzo** is associate professor of Modern Languages at the Università Roma Tre, where she teaches and researches in the fields of second language acquisition and teaching with a focus on Italian as a second language. Her main research interests include practical applications of speech acts theories to second language learning and the relationship between language acquisition and teaching. Her goal is to identify those instructional interventions that can respect the natural path of linguistic development while also being successfully implemented in the language classroom.
- ES** | **Elena Nuzzo** es profesora asociada de Didáctica de las Lengua Modernas en la Universidad Roma Tre, donde desarrolla su actividad de investigación y enseñanza en el área de lingüística adquisicional y educativa, con especial interés hacia el italiano como segunda lengua. Sus principales líneas de investigación incluyen las aplicaciones prácticas de la teoría de los actos lingüísticos en el ámbito de la didáctica de las lenguas y la relación entre adquisición y enseñanza, con el fin de identificar esas modalidades de intervención didáctica capaces de conciliar el respeto de los caminos naturales del desarrollo lingüístico con las exigencias de la práctica en el aula.

Elisabetta Santoro, Universidade de São Paulo
esantoro@usp.br

- IT** | **Elisabetta Santoro** è dal 2003 docente del corso di lingua e letteratura italiana dell'*Universidade de São Paulo* (USP, Brasile). Insegna tanto al corso di laurea quanto alla Scuola di Master e Dottorato (*Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas*) che attualmente coordina. Si dedica alla ricerca soprattutto nel campo della pragmatica cross-culturale e interlinguistica, occupandosi in particolare dei rapporti tra parlanti brasiliani e italiani e di apprendimento e insegnamento dell'italiano. Coordina un gruppo di ricerca che focalizza questi ambiti di studio al quale partecipano ricercatori che analizzano dati non solo di italiano e di portoghese brasiliano, ma anche di portoghese europeo, di diverse varietà di spagnolo e di tedesco.
- EN** | **Elisabetta Santoro** is professor at the Universidade de São Paulo (USP, Brazil) where she has taught since 2003 in the Italian Language and Literature program. She teaches and coordinates courses both at the graduate and postgraduate level (*Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas*). Her main research interests are cross-cultural pragmatics and interlinguistics. Specifically, she investigates the relationship between Italian and Brazilian speakers, and teaching and learning of Italian. Those topics are also the focus of a research group that she coordinates: the researchers not only deal with data from Italian and Brazilian Portuguese, but also from European Portuguese, different varieties of Spanish, and German.
- ES** | **Elisabetta Santoro** es profesora desde 2003 de lengua y literatura italiana en la Universidad de São Paulo (USP, Brasil). Enseña cursos de licenciatura y también cursos en la Escuela de Máster y Doctorado (*Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas*), que actualmente coordina. Su área de investigación es, especialmente, la pragmática intercultural e interlingüística. Se ocupa, sobre todo, de las relaciones entre hablantes brasileños e italianos y del aprendizaje y enseñanza de italiano. Coordina un grupo de investigación con enfoque en estas temáticas y en el que participan investigadores que analizan no solo datos de italiano y de portugués brasileño, sino también de portugués europeo, de diferentes variedades de español y alemán.