

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOLOGÍA
Programa de Doctorado en Estudios Franceses



TESIS DOCTORAL

**Prosodia e marcatori discorsivi: problemi di acquisizione
in italiano L2**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Maria Anna di Stefano

DIRECTORAS

Margarita Borreguero Zuloaga
Anna de Meo

Madrid
Ed. electrónica 2019

TESI DI DOTTORATO IN COTUTELA

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID**



**CORSO DI DOTTORATO IN
"ESTUDIOS FRANCESES"**

**UNIVERSITÀ DI NAPOLI
"L'ORIENTALE"**



**XXXII CICLO DEL DOTTORATO IN
"STUDI LETTERARI, LINGUISTICI E
COMPARATI"**

PROSODIA E MARCATORI DISCORSIVI: PROBLEMI DI ACQUISIZIONE IN ITALIANO L2

TUTORS
Margarita Borreguero Zuloaga
Anna De Meo

DOTTORANDA
Maria Anna Di Stefano

A. A. 2017 – 2018

RINGRAZIAMENTI

A conclusione di questo lavoro di tesi, è doveroso porre i miei più sentiti ringraziamenti alle persone con cui ho avuto modo di lavorare in questo importante periodo della mia vita e che mi hanno aiutato a crescere sia dal punto di vista professionale che umano. Un ringraziamento particolare va alla mia relatrice di tesi, la professoressa Margarita Borreguero che con pazienza e spirito critico mi ha insegnato, sostenuto, consigliato e aiutato durante tutto lo svolgimento della tesi. Le sono grata per la stima che mi ha dimostrato e l'entusiasmo per la ricerca che mi ha trasmesso. Un ringraziamento sentito alla correlatrice Professoressa Anna De Meo per la guida competente e solerte. La mia stima per lei è dovuta, oltre che alla sua profonda esperienza e conoscenza nel campo della prosodia, alla grande umanità con la quale ha saputo incoraggiarmi in tutti i momenti di difficoltà. L'entusiasmo e l'impegno che ho mantenuto durante il mio lavoro di tesi trovano giustificazione nella sapiente direzione profusa dalle mie relatrici. Ringrazio in modo speciale Paloma Pernas Izquierdo per l'amicizia, la disponibilità e l'aiuto fornitomi. Un ringraziamento doveroso va alla coordinatrice del corso Anne Marie Reboul per la gentilezza e la disponibilità mostrata nei miei confronti, sempre pronta a risolvere ogni piccolo problema. Un doveroso ringraziamento va ai due revisori esterni, la professoressa Anna De Marco e la professoressa Patrizia Sorianello che grazie ai loro commenti e suggerimenti hanno contribuito a migliorare questo lavoro. Un Ringraziamento particolare va al professore Massimo Pettorino, alla dottoressa Marilisa Vitale e al professore Fabrizio Ruggeri per i consigli e il sostegno che mi hanno fornito in questi anni di lavoro. Non può mancare da questo elenco di ringraziamenti la mia famiglia che mi è rimasta accanto nei momenti di scoraggiamento e di difficoltà, incoraggiandomi a non mollare. Desidero ringraziare tutti coloro che mi hanno aiutato nella stesura della tesi con suggerimenti, critiche ed osservazioni: a loro va la mia gratitudine, anche se a me spetta la responsabilità per ogni errore contenuto in questo lavoro.

INDICE

Abstract	7
Resumen	10
Riassunto	13
Introduzione	16
Prima parte: Fondamenti teorici e metodologici per lo studio dell'acquisizione dei marcatori del discorso	20
1. Definizione e classificazione funzionale dei marcatori discorsivi	21
1.1 Due teorie per lo studio dei marcatori discorsivi	21
1.1.1 Teoria della Pertinenza	21
1.1.2 Teoria dell'Argomentazione	28
1.2 Problemi terminologici e definizione di marcatori discorsivi	33
1.3 Caratteristiche generali dei marcatori discorsivi	50
1.4 Classificazione funzionale dei marcatori discorsivi	55
1.5 Funzioni pragmatiche dei marcatori discorsivi e argomentazione	58
1.6 I marcatori discorsivi nella Teoria della Pertinenza	65
2. Acquisizione dei marcatori discorsivi e prosodia	69
2.1 Marcatori discorsivi nello sviluppo del linguaggio in italiano L1	69
2.2 Marcatori discorsivi e organizzazione del discorso in Italiano L2	70
2.2.1 Marcatori discorsivi nell'apprendimento: confronto tra italiano L1 e italiano L2	73
2.2.2 Frequenza d'uso dei marcatori discorsivi nell'apprendimento dell'italiano L1 e dell'italiano L2	75
2.3 Aspetti prosodici nell'acquisizione dei marcatori discorsivi in italiano L2	77
2.4 Misurazione dei parametri acustici	80
2.5 Indici prosodici	87
2.5.1 Fluenza	87
2.5.2 Velocità di Eloquio e Velocità di Articolazione	88
2.6 Modelli teorici per le rappresentazioni intonazionali	88

3. Metodologia e descrizione del corpus	93
3.1 Elaborazione del corpus	93
3.1.1 I corpora dell'italiano L2	93
3.1.2 Modalità di raccolta del corpus	96
3.2 Fase di registrazione e strumenti utilizzati	101
3.3 Struttura del corpus e trascrizioni	104
3.4 Fase di analisi e utilizzo del PRAAT	106
3.5 Normalizzazione dei dati relativi alla F0	111
3.6 Analisi della VdA	113
3.7 Impostazione del lavoro	115
Seconda parte: Descrizione e analisi di tre marcatori discorsivi: <i>ma – perché – anche</i>	116
Introduzione: scelta dei marcatori discorsivi	118
4. Descrizione e analisi prosodica di <i>ma</i>	121
4.1. <i>Ma, mais, pero/sino</i> : descrizione grammaticale	121
4.2 <i>Ma</i> in italiano	125
4.2.1 La funzione avversativa intra e interfrasale di <i>ma</i>	125
4.2.2 <i>Ma</i> con valore di connettivo testuale logico-argomentativo e inferenziale	132
4.2.3 <i>Ma</i> come marcatore discorsivo	135
4.3 I corrispondenti di <i>ma</i> in spagnolo	141
4.3.1 La funzione di marcatore discorsivo di <i>pero</i>	145
4.3.2 Funzioni interazionali e metadiscorsive di <i>pero</i>	148
4.4 I corrispondenti di <i>ma</i> in francese: <i>mais</i>	150
4.4.1 il valore di marcatore discorsivo di <i>mais</i>	153
4.5 Acquisizione di <i>ma</i> da parte di apprendenti italiano L2	155
4.6 Analisi prosodica quantitativa e qualitativa di <i>ma</i>	158
4.6.1 Frequenza d'uso del <i>ma</i>	158
4.6.2 Misurazione della F0	162
4.6.3 Misurazione della VdA	176
4.6.4 Confronto tra variazione tonale e della VdA	183
4.6.5 Conclusioni	186

5. Descrizione e analisi prosodica di <i>perché</i>	190
5.1 <i>Perché, car/parce que, porqué/porque</i>	190
5.2 L'italiano <i>perché</i>	192
5.2.1 <i>Perché</i> e le subordinate avverbiali	193
5.2.2 <i>Perché</i> e le subordinate argomentali	195
5.2.3 Valore causale e valore esplicativo di <i>perché</i>	196
5.2.4 Il valore inferenziale di <i>perché</i>	197
5.2.5 Le problematiche relative al <i>perché</i> con valore di connettivo testuale	199
5.2.6 Altri valori di <i>perché</i>	202
5.2.7 Mobilità posizionale del connettivo <i>perché</i>	202
5.3 Le congiunzioni causali francesi <i>car</i> e <i>parce que</i>	204
5.3.1 Valore di connettivo testuale di <i>parce que</i> e le inferenze	206
5.3.2 Mobilità posizionale di <i>parce que</i>	209
5.4 Il connettivo spagnolo <i>porque</i>	211
5.4.1 <i>Porque</i> con valore di congiunzioe causale	211
5.4.2 Valore causale e valore esplicativo di <i>porque</i> :	212
5.4.3 Mobilità posizionale di <i>porque</i>	213
5.4.4 <i>Porque</i> con valore di connettivo testuale e le inferenze	214
5.5 Acquisizione di <i>perché</i> in italiano L2	216
5.6 Analisi prosodica quantitativa e qualitativa di <i>perché</i>	221
5.6.1 Frequenza d'uso del <i>perché</i>	221
5.6.2 Misurazione della FO	224
5.6.3 Misurazione della VdA	234
5.6.4 Confronto tra Variazione tonale e VdA	241
5.6.5 Conclusioni	243
6. Descrizione e analisi prosodica di <i>anche</i>	246
6.1 Proprietà semantiche e sintattiche di <i>anche</i> e i suoi corrispondenti in francese e spagnolo	246
6.2 L'italiano <i>Anche</i>	249
6.2.1 La posizione sintattica di <i>anche</i>	254
6.2.2 Funzione di connettivo-additivo	256
6.3. Il francese <i>aussi</i>	260

6.3.1 <i>Aussi</i> con valore consecutivo	262
6.3.2 <i>Aussi</i> con valore additivo	263
6.3.3 <i>Aussi</i> con valore concessivo e comparativo	263
6.3.4 La posizione sintattica di <i>aussi</i> e il suo valore di connettivo testuale	264
6.4 Lo spagnolo <i>también</i>	266
6.4.1 <i>También</i> con valore additivo di focalizzazione e mobilità posizionale	267
6.4.2 <i>También</i> con valore di connettivo interfrasale e testuale	268
6.5 Acquisizione di <i>anche</i> in italiano L2	269
6.6 Analisi prosodica quantitativa e qualitativa di <i>anche</i>	272
6.6.1 Frequenza d'uso di <i>anche</i>	272
6.6.2 Misurazione della F0	275
6.6.3 Misurazione della VdA	286
6.6.4 Confronto tra Variazione tonale e VdA	291
6.6.5 Conclusioni	293
Conclusions	296
Bibliografia	302

Abstract

Speakers can recognize languages by listening to their prosody and children are able to acquire the prosody of their mother tongue language since the first days of their life (Chini, 2016: 344). However, learners of a foreign language (L2) have a lot of difficulties in the acquisition of prosody due to interferences with their own mother tongue (L1), difficulties which are deeper in the case of learners of close-related languages. In this case, the influence of the L1 on the L2 is more significant and the perception of similar characteristics between both languages promote the creation of discursive strategies by the learner which are at risk of fossilization at the level of prosodic structure (Romero Trillo 2002: 782).

One of the main functions of prosody is the transmission of meaning nuances through intonation and accent. An insufficient knowledge of L2 prosody may prevent the understanding and interpretation of learners' linguistic productions. In fact, prosody is that level of a language more susceptible to L1 transfers and fossilization of mistakes regarding both perception and production. Transfers and errors at the prosodic level may strongly impact native speakers' understanding and acceptability of learners' utterances. However, current research on language acquisition has not paid enough attention to this linguistic level, especially in the case of the acquisition of Italian.

The aim of this dissertation is to study the acquisition process of Italian prosody in Spanish and French native speakers. This study focuses on the prosodic realization of three Italian discourse markers: *ma*, *perché*, *anche*. Given the importance of prosody in interaction, our aim is to contribute to the scarce existing literature on prosody acquisition conducting an acoustic and contrastive analysis of the above mentioned discourse markers *ma*, *perché*, *anche*.

The analysed discourse markers constitute a conversational strategy. They fulfill many discursive functions: sometime they are used to take the floor (*ma*), or to link an utterance with previous one which is argumentatively co-oriented (*anche*) or to focalise an element (*anche*) or to ground a previous claim (*perché*) or a new topic in the conversation (*ma*). In other cases, less frequent ones, they are used to hold the floor, to organise the content of the utterance or to convey emotions of the

speaker. Discourse markers constitute a linguistic strategy adopted by the speaker to help the hearer in the information processing process and to guide the conversation towards a particular goal.

Notwithstanding their omnipresence in oral language and their relevance as indicators of good communicative competence, little attention has been devoted to these markers from the acquisitional linguistic point of view. Recent studies have mainly been interested in (i) making an inventory of the more frequent markers in interlanguage and (ii) in tracing the acquisitional path through different levels of linguistic competence, with an almost exclusive focus on the lexical units and their functions. However, attention has focused almost exclusively on lexical units and, in second instance, on their prosodic dimension.

The methodology followed in this research consisted in reading the scientific literature related to prosody and language acquisition, corpus linguistics and discourse markers. Then we set the criteria for the compilation of the learner's corpus - 84 semi-spontaneous conversations between Spanish and French-speaking learners of Italian as L2 (registered at the Complutense University of Madrid, the Escuela Oficial de Idiomas de Alcorcón, the *Prestige Interlanguage* school and at the Université de Orléans) - and Italian natives, on the other. These conversations were recorded in several Italian cities (Palermo, Lamezia Terme, Napoli, Firenze and Varese). All the conversations were transcribed and analyzed with the Praat software. The purpose was to compare the productions of native speakers to those of learner's regarding some prosodic characteristics such as fundamental frequency, elocution rate (ER) and intonation.

The results show that when discourse markers are pronounced L2 learners, they have a prosodic realization that is radically different from that of native speakers. Interesting differences are also observed depending on the functions assumed by the discourse markers in conversation. Convergences and divergences between native speakers and learners are related to F0 and elocution rate. We have observed that, in the case of *ma* and *perché*, the F0 and ER are higher in native speakers than in learners, independently of their discursive functions. In the case of *anche* prosodic realizations are more similar between native speakers and Spanish

learners, while French learners tend to produce a lower F0. These phenomena have been found in the three levels of competence, so we can speak of an evident problem of fossilization.

Therefore it can be assumed that prosody is not adequately treated in the classroom when studying Italian L2. This study would like to be a point of departure for further studies and to help to improve the teaching of foreign languages, especially of L2 Italian.

Resumen

Sabemos que los hablantes pueden identificar los idiomas basándose solo en rasgos prosódicos y que los niños adquieren las características prosódicas de la lengua materna desde los primeros días de vida (Chini 2016: 344). Sin embargo, los aprendices de una lengua extranjera encuentran muchas dificultades en la adquisición de la prosodia por interferencias con la de su propia lengua materna, dificultades que se acentúan en el caso de los aprendices de lenguas afines como el italiano, el francés y el español. La influencia de la lengua materna sobre la lengua *target* es mayor en estos casos y la percepción de las similitudes interviene de modo determinante en la creación, por parte del alumno, de estrategias de adquisición que corren el riesgo de fosilizarse en el nivel de la estructura prosódica (Romero Trillo 2002: 782).

La prosodia permite transmitir matices de significado a través de la entonación y el acento, de modo que un conocimiento insuficiente de la prosodia de la L2 puede dificultar la comprensión e interpretación de las producciones lingüísticas de los aprendices. El nivel prosódico de una lengua es el más susceptible a las transferencias de la L1 y a fenómenos de fosilización, tanto en la percepción como en la producción. Además, estas transferencias y errores pueden tener un fuerte impacto en la comprensión y en el juicio de aceptabilidad por parte de los nativos. Por tanto, se considera necesario profundizar en este aspecto desde el enfoque de la lingüística adquisicional, aspecto que en el caso del italiano L2 no ha recibido todavía suficiente atención.

El objetivo de esta tesis doctoral es el estudio del proceso de adquisición de la prosodia por parte de los aprendices hispanófonos y francófonos de italiano L2. El estudio se limitará a la realización prosódica de tres marcadores del discurso: *ma*, *perché*, *anche*. Dada la importancia de la prosodia en la interacción conversacional, hemos querido contribuir a los estudios ya realizados sobre este tema utilizando el análisis acústico y contrastivo de dichos marcadores discursivos producidos por los nativos italianos y por los aprendices hispanófonos y francófonos.

Los marcadores discursivos objeto de este estudio constituyen una estrategia conversacional con múltiples funciones discursivas: a veces se usan para tomar el turno de palabra (*ma*); o con la finalidad de ligar un miembro discursivo a otro anterior con la misma orientación argumentativa o como focalizadores (*anche*); o bien para introducir una justificación argumentativa (*perché*) o un nuevo tema en la conversación. Además, aunque con menor frecuencia, los marcadores se usan también para mantener el turno de palabra, para planificar los contenidos de una conversación y para transmitir estados de ánimo e intenciones del hablante. Se puede afirmar que el uso de los marcadores es una estrategia lingüística que el hablante adopta para orientar al interlocutor en el procesamiento de la información y conducir el diálogo hacia una meta concreta.

A pesar de su omnipresencia en la lengua oral y de su importancia como indicadores de una buena competencia comunicativa, solo en los últimos años se ha prestado cierta atención a estos elementos desde el campo de la lingüística adquisicional. Hasta el momento, los estudios existentes se han interesado fundamentalmente por listar el inventario de los marcadores que aparecen con más frecuencia en los discursos de los aprendices y por tratar de trazar el itinerario de adquisición en los distintos niveles de competencia lingüística, pero centrando la atención casi de forma exclusiva en las unidades léxicas y en sus funciones. Sin embargo, la atención se ha centrado casi exclusivamente en las unidades léxicas y, en menor medida, en su dimensión prosódica.

La metodología utilizada para alcanzar los objetivos de este proyecto de investigación ha partido, en primer lugar, de la lectura y análisis de la bibliografía pertinente sobre el estudio de la adquisición de la prosodia en italiano L2, sobre la lingüística de corpus, y sobre el estudio de los marcadores del discurso; en segundo lugar, hemos establecido los criterios para la elaboración del corpus que consiste en 84 conversaciones semi-espontáneas entre aprendices hispanófonos de italiano L2 (recogidas en la Universidad Complutense de Madrid y en la Escuela Oficial de Idioma de Alcorcón) y entre aprendices francófonos de italiano L2 (recogidas en la escuela *Prestige Interlanguage Orléans* y en la Universidad de Orléans), así como entre nativos italianos (de las ciudades de Palermo, Lamezia Terme, Napoli, Firenze, y

Varese). En tercer lugar, todas estas conversaciones han sido transcritas según las convenciones del análisis del discurso y posteriormente analizadas utilizando el software de análisis acústico Praat y se han comparado los resultados obtenidos para las producciones de los nativos y aprendices por lo que respecta a la frecuencia fundamental (F0) y a la Velocidad de Articulación (VdA).

Los resultados alcanzados muestran que los rasgos prosódicos de los marcadores producidos por los aprendices difieren a menudo radicalmente de los de los nativos y se observan también variaciones según la función que estos marcadores desempeñan dentro de una conversación. Las divergencias y similitudes observadas entre hablantes nativos y aprendices se han relacionado, por un lado, con el análisis del F0 y, por otro, con el análisis de la VdA. En el caso de *ma* y de *perché* se ha observado que la F0 y la VdA es más alta en los nativos que en los aprendices, independientemente de la función que el marcador realice en el discurso. Sin embargo, en el caso de *anche* hay mayores similitudes entre los nativos y los aprendices hispanófonos frente a los aprendices francófonos, que producen este marcador con una F0 más baja. Estos fenómenos permanecen invariables en los tres niveles de competencia analizadas, por lo que podemos hablar de un problema evidente de fosilización.

A partir de las diferencias encontradas entre la interlengua y la L1 se podría hipotetizar que no se presta suficiente atención a la prosodia en la práctica didáctica. En este sentido, este estudio quiere constituir un punto de partida para estudios posteriores con el objetivo de contribuir a mejorar la enseñanza de las lenguas extranjeras, y en concreto del italiano.

Riassunto

È risaputo che i parlanti possono riconoscere le lingue sulla base delle caratteristiche prosodiche e che i bambini nativi di una lingua acquisiscono queste caratteristiche prosodiche fin dai primi giorni di vita (Chini 2016:344). Senza dubbio, gli apprendenti di una lingua straniera incontrano molte difficoltà nell'acquisizione della prosodia per le interferenze derivanti dalla propria L1; queste difficoltà si accentuano nel caso degli apprendenti di lingue affini come l'italiano, il francese e lo spagnolo. L'influenza della lingua materna sulla lingua *target* è maggiore in questi casi e la percezione delle similitudini interviene in modo determinante nella creazione, da parte dell'apprendente, di strategie di acquisizione che corrono il rischio di fossilizzarsi a livello della struttura prosodica (Romero Trillo 2002: 782).

La prosodia può trasmettere sfumature di significato attraverso l'intonazione e l'accento, quindi, una conoscenza poco sufficiente della prosodia di una L2 può rendere difficoltosa la comprensione e l'interpretazione della produzione linguistica di un apprendente. Il livello prosodico di una lingua è quello maggiormente suscettibile alle interferenze della L1 e a fenomeni di fossilizzazione, tanto nella percezione che nella produzione; inoltre, questi *transfers* ed errori possono avere un forte impatto nella comprensione e nel giudizio di accettabilità da parte dei parlanti nativi. Per questo motivo, si considera necessario approfondire questo aspetto della linguistica acquisizionale che nel caso dell'italiano non ha ricevuto ancora sufficiente attenzione.

L'obiettivo di questa tesi di dottorato è lo studio del processo acquisizionale della prosodia da parte di apprendenti ispanofoni e francofoni di italiano L2. Lo studio si limiterà all'analisi della realizzazione prosodica di tre marcatori del discorso: *ma*, *perché*, *anche*. Data l'importanza che la prosodia riveste nell'interazione conversazionale, abbiamo voluto dare un ulteriore contributo agli studi già esistenti su questo tema utilizzando l'analisi acustica e contrastiva di questi marcatori discorsivi prodotti dai nativi italiani e da apprendenti ispanofoni e francofoni.

I marcatori discorsivi oggetto di questo studio costituiscono una strategia conversazionale con multiple funzioni discorsive: a volte si usano per prendere il turno di parola (*ma*); altre volte con la finalità di legare un membro discorsivo a un altro precedente con lo stesso orientamento argomentativo o come focalizzatori (*anche*); possono essere utilizzati per introdurre una giustificazione argomentativa (*perché*) o un nuovo tema nella conversazione. Inoltre, sebbene con minore frequenza i marcatori si usano anche per mantenere il turno di parola, per pianificare i contenuti di una conversazione e per trasmettere stati d'animo e intenzioni del parlante. Si può affermare che l'uso dei marcatori del discorso è una strategia linguistica che il parlante adotta per orientare l'interlocutore verso il processamento dell'informazione e condurre il dialogo in una direzione particolare.

Data la forte presenza di questi marcatori discorsivi nella lingua orale e della sua importanza come indicatori di buona competenza comunicativa, negli ultimi anni si è prestata una certa attenzione a questi elementi nel campo della linguistica acquisizionale sebbene gli studi esistenti fino a questo momento si siano interessati fondamentalmente all'elaborazione di un inventario dei marcatori che appaiono più frequentemente nelle conversazioni degli apprendenti e a tracciare un percorso di acquisizione nei distinti livelli di competenza linguistica. Tuttavia l'attenzione è stata rivolta quasi esclusivamente alle unità lessicali e in misura minore alla loro dimensione prosodica.

Per raggiungere l'obiettivo di questo progetto di ricerca si è partiti innanzi tutto dalla lettura e dall'analisi della bibliografia relativa agli studi sull'acquisizione della prosodia in italiano L2, sulla linguistica dei corpora e sullo studio dei marcatori del discorso; in secondo luogo, si sono stabiliti i criteri per l'elaborazione del corpus che consiste in 84 conversazioni semispontanee tra apprendenti ispanofoni di italiano L2 (registrate presso l'Universidad Complutense de Madrid e Universidad Politécnica de Madrid e nella Escuela Oficial de Idioma de Alcorcón), tra apprendenti francofoni di italiano L2 (registrate nella scuola *Prestige Interlanguage Orléans* e nella Universidad de Orléans) e infine tra nativi italiani (registrate nelle città di Palermo, Lamezia Terme, Napoli, Firenze, Varese). In terzo luogo, tutte queste conversazioni sono state trascritte secondo le convenzioni dell'analisi del discorso e successivamente analizzate

utilizzando il software di analisi acustica Praat e confrontando i risultati ottenuti dalle produzioni di nativi e apprendenti, relativamente alla frequenza fondamentale (F0) e alla Velocità di Articolazione (VdA).

I risultati raggiunti mostrano che le caratteristiche prosodiche dei marcatori discorsivi prodotti dagli apprendenti spesso differiscono radicalmente da quelle dei nativi e si osservano anche variazioni a seconda delle funzioni che questi marcatori assumono all'interno di una conversazione. Le differenze e le similitudini osservate tra parlanti nativi e apprendenti si sono relazionate, da un lato con l'analisi della F0 e dall'altro con l'analisi della VdA. Nel caso di *ma* e di *perché* si è osservato che la F0 e la VdA è più alta nei nativi rispetto a quella degli apprendenti, indipendentemente dalla funzione che il marcatore realizza nel discorso. Senza dubbio, nel caso di *anche* ci sono maggiori similitudini tra i nativi e gli apprendenti ispanofoni rispetto ai francofoni, in quanto questi ultimi producono questo marcatore con una F0 più bassa. Questi fenomeni rimangono invariati nei tre livelli di competenza linguistica analizzati, per cui si può parlare di un evidente problema di fossilizzazione.

A partire dalle differenze riscontrate tra l'interlingua e la L1 si potrebbe ipotizzare che non si presta sufficiente attenzione alla prosodia nella pratica didattica. In tale senso, questo studio vuole essere un punto di partenza per studi successivi con la finalità di contribuire a migliorare l'insegnamento delle lingue straniere e, nel caso specifico, dell'italiano.

Introduzione

L'interesse per il tema che si è deciso di affrontare in questo lavoro di tesi nasce da una diretta esperienza di ricerca *post lauream* svolta all'interno del progetto A.Ma.Dis (Acquisizione di Marcatori Discorsivi) presso l'Universidad Complutense de Madrid, resa possibile grazie a una borsa di studio ottenuta dall'Università degli studi di Palermo.

Obiettivo di questo lavoro di tesi è lo studio del processo acquisizionale della prosodia da parte di apprendenti ispanofoni e francofoni di italiano L2. Nel processo di apprendimento della L1, i primi elementi che si acquisiscono nella comunicazione infantile, ancor prima della vocalizzazione, sono il ritmo e l'intonazione (Soriano 2006: 16). Invece, nel processo di apprendimento della L2, entra in gioco la variante della lingua madre dell'apprendente che provoca inevitabilmente delle interferenze nella riproduzione della lingua *target*. Questo è uno degli aspetti che presenta maggiore difficoltà per gli apprendenti, infatti, spesso il fallimento comunicativo è legato a una ambigua e inappropriata realizzazione prosodica della L2 che può provocare equivoci, fraintendimenti e incomprensioni che a volte possono giungere all'interruzione dell'atto comunicativo (Greco 2017: 3). A questo proposito è interessante lo studio di Marotta e Boula de Mareuil (2010:479) che mette in rilievo l'importanza della prosodia nel riconoscimento dell'accento straniero. Considerando che le caratteristiche prosodiche della lingua materna vengono acquisite e fissate rigidamente nella competenza dei parlanti prima del lessico e della stessa fonologia, non sorprende che al momento di acquisire una L2, gli stessi parlanti presentino elementi prosodici che permettono a un nativo di identificarli come stranieri, sebbene questi abbiano elevati livelli di competenza linguistica. Nella produzione L2, difficilmente si perde completamente l'imprinting fonetico-prosodico dato dalla lingua materna (Marotta e Boula de Mareuil 2010: 489).

Lo scopo di questo lavoro non è tanto quello di stabilire come agisca la prosodia nei vari livelli linguistici, quanto quello di stabilirne l'importanza dal punto di vista

comunicativo e le eventuali ricadute su piano didattico. L'intonazione contribuisce marcatamente al significato enunciativo, quindi, una scarsa conoscenza della prosodia nella L2 può rendere difficile la comprensione e l'interpretazione della produzione linguistica dell'apprendente.

Lo studio riguarderà l'analisi della realizzazione prosodica dei tre marcatori discorsivi più frequenti nel nostro corpus: *ma*, *perché* e *anche*.

La scelta di analizzare i marcatori discorsivi più frequenti è dovuta all'importanza che il loro impiego assume per gli apprendenti stranieri. In generale, i marcatori discorsivi sono abbondantemente utilizzati dai nativi, ma la semantica e la sintassi di queste unità linguistiche non è di facile comprensione per un apprendente a causa del fatto che queste sono legate al contesto di impiego: uno stesso marcatore discorsivo può infatti presentare funzioni e valori diversi a seconda del contesto in cui appare (Bazzanella 2001:46). Nonostante la forte presenza nella lingua orale e la loro importanza come indicatori di una buona competenza comunicativa, solo negli ultimi anni i linguisti hanno prestato una certa attenzione a questi elementi nell'ambito della linguistica acquisizionale. Fino ad oggi, gli studi acquisizionali si sono focalizzati sulla catalogazione dei marcatori discorsivi più utilizzati dagli apprendenti e sul tracciare un percorso di acquisizione tra i distinti livelli di competenza linguistica, prestando attenzione quasi esclusivamente alle unità lessicali e alle loro funzioni e solo in parte all'aspetto prosodico. Per tale motivo, in questo lavoro di tesi si vogliono ampliare i suddetti studi con una ricerca che tenga conto della componente prosodica relativa alla capacità degli apprendenti di indicare distinte funzioni di uno stesso marcatore discorsivo attraverso un'adeguata intonazione per ogni tipo di contesto.

La prima parte di questo lavoro di tesi sarà dedicata alla descrizione teorica e metodologica utile allo studio dell'acquisizione dei marcatori del discorso. Questa prima parte consta di tre capitoli.

Il primo capitolo sarà dedicato ad una rassegna della letteratura esistente sui marcatori discorsivi; nello specifico si discuterà delle problematiche connesse alla terminologia e alla definizione di queste unità linguistiche che sono state oggetto di diverse interpretazioni da quando i ricercatori ne hanno intrapreso lo studio;

inoltre, saranno descritte le loro caratteristiche generali e la loro classificazione funzionale.

Il secondo capitolo tratterà dell'acquisizione dei marcatori discorsivi in Italiano L2 e dei relativi aspetti prosodici. Si discuterà dei tre importanti parametri acustici (durata, intensità e frequenza fondamentale) e dei principali indici prosodici (Fluenza, Velocità di Eloquio e Velocità di Articolazione) necessari per comprendere l'analisi acustica svolta.

Il terzo capitolo sarà dedicato alla descrizione metodologica relativa alla raccolta dei dati per la creazione del corpus, alla modalità di registrazione delle conversazioni e di trascrizione delle stesse. Saranno descritti anche gli strumenti e i software utilizzati, la modalità e il tipo di analisi effettuata.

La seconda parte di questo lavoro sarà dedicata alla parte sperimentale del lavoro e quindi alla descrizione e all'analisi dei tre marcatori discorsivi prodotti più frequentemente nel nostro corpus: *ma* che verrà discusso nel capitolo 4, *perché* che verrà discusso nel capitolo 5 e *anche* che verrà discusso nel capitolo 6.

Ciascuno dei tre capitoli presenterà un'introduzione teorica e descrittiva del relativo marcatore discorsivo e le modalità di acquisizione da parte degli apprendenti di italiano L2; seguirà l'analisi prosodica relativa alla F0 e alla Velocità di Articolazione che il marcatore discorsivo assume all'interno di una conversazione e la differenza rispetto al cotesto, che coincide con l'unità tonale che segue o precede il MD, delimitata da *boundary markers*, ovvero da presenza di pause nel flusso della catena fonica. Successivamente verrà discussa in modo descrittivo l'analisi prosodica vera e propria basandoci sulla suddivisione delle occorrenze di ogni marcatore discorsivo in gruppi di funzioni. Verranno analizzate le funzioni più frequenti osservate nel nostro corpus che il marcatore discorsivo assume all'interno della comunicazione orale al fine di comprenderne il suo peso a livello prosodico e le ragioni linguistiche secondo cui ciò avviene, sia all'interno del corpus dei nativi, che all'interno del corpus degli apprendenti.

Infine, nelle conclusioni, dopo aver riassunto i principali risultati della ricerca, si discuterà dell'importanza dell'aspetto prosodico nell'ambito dell'acquisizione linguistica e il rimando a uno studio futuro più ampio e approfondito per colmare le

mancanze relative a questo argomento utile per una successiva applicazione nell'ambito della didattica dei marcatori discorsivi in Italiano L2.

PRIMA PARTE

FONDAMENTI TEORICI E METODOLOGICI PER LO STUDIO DELL'ACQUISIZIONE DEI MARCATORI DEL DISCORSO

CAPITOLO 1

DEFINIZIONE E CLASSIFICAZIONE FUNZIONALE DEI MARCATORI DISCORSIVI

1.1 Due teorie per lo studio dei marcatori discorsivi

Tra le più interessanti teorie pragmatiche che si sono occupate di marcatori del discorso (d'ora in poi MD), sono state particolarmente rilevanti la *Teoria della Pertinenza* (*Relevance Theory* di Sperber e Wilson 1986) e la *Teoria dell'Argomentazione* (Anscombe e Ducrot 1983). In questa sede saranno brevemente presentate per mostrare quali sono le principali differenze nella concezione dei marcatori del discorso, delle loro funzioni e della loro tassonomia.

1.1.1. *Teoria della Pertinenza*

Inizieremo con la Teoria della Pertinenza (TP), che è forse quella che ha avuto più successo nel panorama italiano grazie alla diffusione che ne fecero i lavori di Bazzanella (1994). Prima di procedere alla descrizione di questa teoria, fondamentale per lo studio dei MD, è importante ricordare le riflessioni di Grice sulle *implicature*, il concetto di *inferenza* legato ad esse e il concetto di *significato concettuale e procedimentale* proposto da Blakemore (1987); è proprio a partire da questi concetti che si svilupperà in seguito la Teoria della Pertinenza inerente a queste unità linguistiche.

Il concetto di *inferenza* può essere definito come un processo cognitivo di elaborazione delle informazioni dedotte a partire da indizi comunicativi; questo processo deduttivo nasce dalla relazione tra l'informazione codificata e le conoscenze del mondo. Il concetto di inferenza è stato proposto da Grice (1975) per spiegare che tutto ciò che un parlante vuole affermare non necessariamente viene comunicato esplicitamente e quindi non è completamente decodificato

dall'interprete ma in parte inferito attraverso un processo di deduzione che è innescato dalla relazione tra l'informazione codificata e le sue conoscenze del mondo; in altre parole un parlante può intendere più di quanto afferma effettivamente, come si può osservare in (1):

(1) Anna: Ti è piaciuto Manolo?

Beatrice: Non mi piacciono i ragazzi che parlano troppo

Beatrice ha risposto ad Anna dandole un indizio comunicativo, ovvero che “non le piacciono i ragazzi che parlano troppo”, da questo indizio comunicativo Anna, ha inferito che Manolo è un ragazzo che parla troppo e per questo motivo non è piaciuto a Beatrice.

Affinché si produca un processo inferenziale è necessario che i due parlanti abbiano delle conoscenze condivise e il medesimo codice linguistico. Spesso i MD offrono l'input linguistico che guida le inferenze. Se un parlante, per esempio, dice: “Maria è andata al supermercato per comprare l'acqua”, l'ascoltatore inferisce che Maria abbia comprato l'acqua, ma se la frase continua con “*ma* il supermercato era chiuso”, l'ascoltatore è costretto a rivedere le sue credenze grazie all'input offerto dal *ma* che guida l'ascoltatore verso la corretta interpretazione inferendo che non ha comprato l'acqua perché il supermercato era chiuso. Quando le inferenze si producono in un contesto dialogico, Grice (1975 [2003: 226]) le denomina *implicature*; le implicature sono dei meccanismi di formazione e conferma delle ipotesi e veicolano un tipo di significato implicito che viene dedotto dall'interlocutore quando un intervento in un'interazione orale non rispetta apparentemente il principio di cooperazione¹ (e le massime in cui si articola), principio che viene sempre presupposto come base di qualsiasi interazione (2):

¹ Grice ([1975] 2003: 229) evidenzia che gli scambi linguistici sono effettivamente dei “lavori di collaborazione” in cui ciascun partecipante riconosce uno scopo comune; ogni interlocutore presuppone un Principio di Cooperazione per il quale considera che gli interventi in una conversazione costituiscono un contributo “tale quale è richiesto, allo stadio in cui avviene, dallo scopo o orientamento accettato dello scambio linguistico in cui è impegnato”. Per esempio, se c'è una finestra aperta e un parlante dice “sento freddo”, l'altro proverà a scoprire la rilevanza di questo enunciato in quella particolare situazione comunicativa, ad esempio individuando una finestra

(2) Paolo: Ti piace il corso di diritto?

Davide: È un corso di diritto!

La risposta di Davide con tono enfaticamente e di sorpresa trasmette a Paolo l'interpretazione che Davide è stupito di una simile domanda in quanto, secondo il parlante, è scontato che un corso di diritto sia noioso o comunque non piacevole, quindi, alla risposta di Davide, Paolo ipotizza che per Davide il diritto sia una materia non piacevole quindi il corso di diritto non gli piace.

Le *implicature* non sono informazioni date per scontate ma informazioni aggiuntive rispetto a quelle date esplicitamente nel testo. È importante evidenziare che non bisogna confondere l'implicatura con la presupposizione in quanto le implicature, a differenza della presupposizione,² non possono essere contenute in quello che il testo dice e non hanno la natura di uno sfondo dato per scontato, ma aggiungono un'informazione che corregge o sostituisce quelle fornite esplicitamente dal testo; l'implicatura propone un'intenzione comunicativa aggiuntiva rispetto a quanto viene detto esplicitamente dal testo (Sbisà 1999: 25).

Grice (1975 [2003: 229]) osserva che nelle interazioni verbali il significato che viene trasmesso consta di una parte codificata e di una parte che viene dedotta attraverso un processo inferenziale. Quest'autore classifica le inferenze che si producono in questo tipo di contesto in due tipi di implicature: le implicature

aperta come causa dello stato manifestato dell'interlocutore e interpretando questa manifestazione come una richiesta per compiere un'azione determinata: chiudere la finestra.

² Le presupposizioni sono delle informazioni implicite legate al significato lessicale e quindi non suscettibili di essere negate anche se si nega la relazione predicativa. Quello che viene presupposto può anche essere contenuto in ciò che viene detto; Le presupposizioni, dal punto vista testuale economizzano l'informazione codificata (rilevano qualcosa che non viene detto ma fatto intendere utilizzando il contesto della conversazione), le implicature arricchiscono e completano il testo rivelando qualcosa che non viene detto ma fatto intendere utilizzando convenzioni linguistiche come i marcatori discorsivi (*cioè, infatti, quindi, ma*; es.: *poveri ma belli*) (Sbisà 2007: 44 –51); dal punto di vista informativo, invece, grazie alle presupposizioni i parlanti scelgono cosa tematizzare e cosa lasciare sullo sfondo (rapporto tema-rema) facendo procedere il processo cognitivo; inoltre, contribuiscono a collocare un testo nella situazione comunicativa a cui è destinato richiamando il già noto e quello che è dato per scontato. Le presupposizioni, quindi, devono essere condivise dal parlante e dall'interlocutore prima della produzione/ricezione della porzione di testo che la veicola. Esempio: "I tribuni della plebe avevano smesso di difendere i diritti del popolo"(presuppone: in tempi precedenti, i tribuni della plebe usavano difendere i diritti del popolo).

conversazionali (che si ottengono esclusivamente a partire dalla reinterpretazione del *principio di cooperazione*) e le implicature convenzionali.

Le implicature strettamente connesse con i MD sono le *implicature convenzionali*, cioè implicature costruite su singole parole o costruzioni linguistiche che possono portare a conclusioni distinte a seconda della posizione dei membri di un enunciato introdotti da parole come *però* (3):

(3) È brutto *però* è simpatico (quindi la ragazza lo noterà)

È simpatico *però* è brutto (quindi la ragazza non lo noterà)

La distinta conclusione che si inferisce da questi enunciati dipende dalla posizione dei membri del discorso introdotti dalla parola *però* (Portolés 2001: 18). In questi esempi di implicature, i MD come *però* dell'esempio (3) non hanno un vero e proprio "significato concettuale" ma "veicolano istruzioni semantiche" che guidano le inferenze degli interpreti quando decodificano gli enunciati in cui appaiono queste unità. Per meglio comprendere la definizione di "significato concettuale" e di "significato procedurale", è utile menzionare Blakemore (1987: 141) la quale propone una teoria semantica non unitaria che consta di ulteriori due teorie, una teoria delle forme logiche e una teoria dei vincoli semantici sull'inferenza pragmatica:

On the one hand, there is the essentially conceptual theory that deals with the way in which elements of linguistic structure map onto concepts –that is, onto constituents of propositional representations that undergo computations. On the other, there is the essentially procedural theory that deals with the way in which elements of linguistic structure map directly onto computations themselves –that is onto mental processes (Blakemore 1987: 144).

La distinzione tra il significato concettuale e il significato procedurale viene fatta coincidere da Aijmer e Simon-Vandenberg (2011: 228) con una distinzione tra

significato nucleare e *significato pragmatico*: i MD possiedono entrambi i significati ma il processo di desemantizzazione che hanno subito ha fatto sì che perdessero in parte il loro significato nucleare (ovvero il significato originario della categoria grammaticale da cui derivano) mantenendo il significato pragmatico che con la desemantizzazione è divenuto il significato nucleare (ovvero quello fondamentale). La distinzione concettuale/procedurale è stata intesa quindi come una forma simile alla distinzione semantico/pragmatico ed è rimasta una delle idee fondamentali nel modo in cui la TP intende il contributo del significato linguistico nell'interpretazione dell'enunciato (Blakemore 1987: 145). Secondo questa teoria, un parlante non dovrebbe mettere il proprio interlocutore in condizione di sforzi inutili per ottenere una corretta interpretazione dell'enunciato; l'obiettivo è di ridurre al minimo lo sforzo cognitivo dell'interlocutore guidandolo in modo chiaro nel processo di comprensione dell'enunciato. I significati procedurali, quindi, sono istruzioni codificate che guidano l'ascoltatore all'interpretazione (Blakemore 1987: 145). Un esempio di marcatore discorsivo parzialmente desemantizzato e con un significato prevalentemente procedurale è *guarda* che viene usato come MD per richiamare l'attenzione dell'interlocutore:

- (4) – *guarda*, non è il tipo di ragazza che fa per me (MD con significato procedurale)
 - **guarda* la ragazza che sta attraversando la strada (Verbo)

Le implicature convenzionali costituite da unità linguistiche, come *però* dell'esempio (3) o *quindi* o *tuttavia* degli esempi (5) e (6), danno ai MD un significato di processamento dell'informazione, mentre il resto dell'enunciato ha un significato concettuale che contribuisce alla condizione di verità della proposizione semantica:

- (5) Anna è di Madrid; *quindi* è chiacchierona
- (6) Anna è di Madrid; *tuttavia* è chiacchierona

Il significato concettuale, cioè le condizioni di verità della proposizione semantica, sono identiche: entrambe saranno vere se Anna è chiacchierona e se è di Madrid ma le inferenze che si possono ottenere da queste due frasi sono diverse. Infatti, nella prima si può inferire che Anna è chiacchierona perché tutti i madrileni lo sono; nella seconda si inferisce che Anna è chiacchierona nonostante i madrileni non lo siano. In questo modo *quindi* e *tuttavia* non contribuiscono al significato concettuale della conversazione né alla sua condizione di verità, ma all'elaborazione dell'informazione realizzata tramite le inferenze.

La TP, elaborata da Sperber e Wilson nel 1986, rappresenta un'evoluzione delle riflessioni di Grice (1975 [2003: 228-230]) sul principio di cooperazione in cui l'autore studia come i partecipanti di una interazione usino certi principi taciti che facilitino l'inferenza e l'interpretazione di ciò che viene pronunciato. Il Principio di Cooperazione si declina in *massime conversazionali*, raggruppate nelle quattro categorie: *quantità* (dare un contributo tanto informativo quanto è richiesto), *qualità* (non dire ciò che si ritiene esser falso o per cui non si hanno prove adeguate), *relazione* (dire cose pertinenti) e *modo* (esprimersi in forma chiara, non ambigua, concisa e ordinata). Sulla base della *massima di relazione* di Grice (1975), Sperber e Wilson (1986) elaborano *la Teoria della Rilevanza o Pertinenza* che ha come scopo il riconoscimento delle intenzioni comunicative del parlante e delle aspettative del destinatario riguardo all'enunciato proferito; questa teoria si differenzia dalla teoria di Grice per una diversa estensione del modello inferenziale che Grice applica solo alla comunicazione implicita e all'orientamento dei processi interpretativi che l'autore intende guidati da collaborazione e razionalità.

Nella TP si sviluppano, come già detto, le idee di Grice, ossia che il carattere essenziale della comunicazione è l'espressione e il riconoscimento delle intenzioni. In questo senso la TP rappresenta un modello inferenziale della comunicazione come trasformazione di informazioni codificate. Secondo il modello inferenziale di Grice il parlante produce un indizio del suo "voler dire" a partire dal quale il destinatario inferisce il contenuto di tale significato inteso. Per poter inferire il significato del parlante, il destinatario viene guidato dall'aspettativa che l'enunciato soddisfi certi standard. L'ipotesi sviluppata da Sperber e Wilson (1993: 21) è che i

proferimenti linguistici di un parlante comportino delle aspettative di pertinenza sufficiente per guidare l'ascoltatore verso il "voler dire" del parlante. Secondo questi autori, la pertinenza è una proprietà degli *input* ai processi cognitivi. È una proprietà tanto di stimoli esterni (come proferimenti o azioni) quanto di rappresentazioni interne (come pensieri o ricordi). Un *input* è pertinente per un soggetto quando si lega all'informazione di sfondo disponibile al soggetto, per generare *output* cognitivamente interessanti (per esempio: la risposta ad una domanda che il soggetto aveva, l'aumento delle conoscenze rispetto a un determinato tema, la soluzione di un dubbio o il rafforzamento o la revisione di un'ipotesi, la correzione di un'impressione errata). In termini più precisi, un *input* è pertinente per un soggetto quando la sua elaborazione in un contesto di informazioni disponibili produce un effetto cognitivo (ovvero una differenza nella rappresentazione del mondo del soggetto). La TP sostiene che gli esseri umani tendono automaticamente a massimizzare la pertinenza; cioè il nostro sistema cognitivo cerca quegli *input* che generano quanti più effetti cognitivi possibili per il minor sforzo di elaborazione.

Sperber e Wilson (1986) fanno della TP un principio generale dei processi cognitivi umani a cui affidano un ruolo molto importante per la regolazione dello scambio comunicativo. La TP si basa sul principio cognitivo che governa l'interpretazione pragmatica e determina quali informazioni particolari attireranno l'attenzione dell'individuo. La pertinenza è quindi la proprietà degli *input* dei processi cognitivi che favorisce uno sforzo mentale per operare delle inferenze e recuperare informazioni dalla memoria. L'enunciato viene decodificato attraverso l'applicazione del principio di cooperazione e della massima conversazionale della pertinenza: l'ascoltatore interpretando un enunciato assume che sia pertinente; l'obiettivo dell'ascoltatore è quello di raggiungere la pertinenza ottimale, non massima, ovvero "una quantità adeguata di effetti contestuali per il minimo sforzo di elaborazione giustificabile" (Blass 1990: 61). All'interno della TP un ruolo importante rivestono i connettivi in quanto impongono dei vincoli sia sulla formazione del contesto (cioè sulla natura delle premesse implicite) sia sugli effetti contestuali, per aggiunta di una informazione nuova o per rivalutare una

informazione vecchia. Per citare degli esempi, *dunque* impone un vincolo sulla formazione di un contesto; *perché* permette di trarre un'implicazione contestuale nuova mentre *ma* rivaluta un'informazione precedentemente sostenuta come vera o presumibilmente vera.

I connettivi suscitano dunque delle implicature convenzionali e per questo motivo viene loro attribuito un "significato procedurale" consistente nel dare istruzioni su come processare l'enunciato in cui compaiono, ponendo restrizioni al tipo di inferenze da trarre ai fini di dispiegare la sua pertinenza ottimale (Blakemore 2002: 205; Sperber e Wilson 1993: 11).

1.1.2 Teoria dell'Argomentazione

La seconda teoria pragmatica, o meglio semantico-pragmatica, è la *Teoria dell'Argomentazione* di Anscombe e Ducrot (1983). La Teoria dell'Argomentazione (TA), come la TP, fa riferimento alle inferenze ma con alcune fondamentali differenze. Nella TP, infatti, le inferenze servono per interpretare le espressioni introdotte dal parlante. Consideriamo un noto esempio discusso da Grice (1975 [2003: 230]):

(7) (A) è in piedi, accanto a un'automobile ferma. (B) si è avvicinato. Dopo i saluti, si svolge il seguente scambio di informazioni:

A: Sono rimasto senza benzina.

B: C'è un distributore, qui dietro l'angolo.

Dalla battuta di (A) l'interlocutore inferisce una richiesta di informazioni; (B) replica ben sapendo che c'è un distributore lì vicino; (B) si rende conto che se la battuta di (A) è cooperativa, va ragionevolmente interpretata come una richiesta di informazioni, altrimenti, non sarebbe pertinente (non avrebbe senso proferire quella battuta in quella circostanza); (B) compie questa inferenza perché ha osservato la situazione e ha attivato uno "sfondo conversazionale" che è condiviso con (A) Il contenuto esplicito della battuta di (A) *sono rimasto senza benzina* viene

fatto interagire con le informazioni dello sfondo e lascia inferire una richiesta di informazioni “mi dica dove posso fare rifornimento di benzina qui vicino”. Allo stesso modo, (A) dà per scontato che (B) cooperi. L'informazione *C'è un distributore qui dietro l'angolo* è pertinente (corrisponde alla richiesta implicita) solo se (B) non ha motivi per ritenere che il distributore sia chiuso, infatti, in questo caso (B) avrebbe violato anche la massima di qualità: “non dire ciò per cui non hai prove adeguate”. Dunque, (A) inferisce che il distributore all'angolo sia aperto.

Nella TA l'inferenza è intesa come un atto del linguaggio di cui il completamento implica la produzione di un enunciato; le inferenze guidano l'ascoltatore verso le conclusioni stabilite dal parlante attraverso particelle discorsive come i MD che articolano dei contenuti argomentativi che hanno lo statuto di “presupposizioni” (8):

(8) *Anche* Pierre è venuto alla festa

In questa frase, *anche* presuppone che oltre a Pierre altre persone siano venute alla festa.

Ducrot (1983: 143) definisce l'argomentazione come un atto illocutorio derivato in quanto si appoggia su contenuti argomentativi allo stato di presupposto, marcati essi stessi da un atto illocutorio di presupposizione. Ducrot descrive l'argomentazione come il completamento di due atti: da un lato l'enunciazione dell'argomento e dall'altro l'atto di inferire che opera quando si esprime o si sottintende la conclusione.

In entrambe le teorie (TA e TP) le inferenze introducono argomenti pragmaticamente connessi tra loro ma nella TP gli argomenti introdotti devono avere un senso strettamente logico, cioè l'uno deve essere la conseguenza logica dell'altro come nell'esempio (7). Nella TA il senso dell'argomento può anche non essere una logica conseguenza dell'argomento che lo precede come nelle due frasi degli esempi (9a) e (9b):

(9a) – Maria è alta ed è *anche* molto gentile

(9b) – Giusi è gentile *ma* non è bella

In entrambi gli esempi la seconda parte della frase (*è anche molto gentile e ma non è bella*) non è conseguenza logica della frase che li precede.

È importante evidenziare che, anche se la TA tiene in grande considerazione le inferenze, non si può rendere conto dell'argomentazione a partire dall'atto di inferire. Argomentazione e inferenza, infatti, appartengono a due ordini ben distinti: l'argomentazione si situa a livello del discorso e l'inferenza è legata alle credenze relative alla realtà, cioè al modo in cui i fatti si determinano tra loro. Con questa teoria Anscombe e Ducrot (1983) si prefissano di determinare quale sia la struttura linguistica che possa essere un'alternativa al principio di logica.

Questi due autori analizzano gli elementi linguistici associati al ragionamento informale, osservano come gli argomenti e le conclusioni siano elementi introdotti in una discussione e stabiliscono ciò che è un tipico argomento pragmaticamente pertinente, sebbene non strettamente logico. Si tratta di una teoria secondo cui il parlante guida l'ascoltatore ad ammettere certe conclusioni. Il valore argomentativo di un enunciato, cioè, il fatto per il quale l'enunciato deve essere interpretato come argomento per arrivare a una conclusione, viene determinato dal suo orientamento argomentativo. Secondo Anscombe e Ducrot (1983), due argomenti (p, q) possono essere *co-orientati* e *anti-orientati*.

Due argomenti sono *co-orientati* quando arrivano alla stessa conclusione (Briz Gómez:1993: 163) (10):

(10) Non mi importa di sposarmi con Alberto: è bello, ha *anche* molti soldi

$p \rightarrow r$ è bello (mi sposerei con lui)

$q \rightarrow r$ ha molti soldi (mi sposerei con lui)

p *anche* $q \rightarrow r$ (mi sposerei con lui)

Anche in questa frase indica un argomento co-orientato, ma allo stesso tempo indica una maggiore forza argomentativa dell'enunciato che introduce.

Due argomenti sono *anti-orientati* quando servono per arrivare a una conclusione inversa: ad esempio, la congiunzione *ma* ha la funzione di unire due enunciati anti-orientati dando il predominio al secondo; ciò significa che l'enunciato *p ma q* presenta due enunciati che portano a due conclusioni contrarie e, grazie all'avversativa *ma*, il parlante guida il suo interlocutore verso le conclusioni di *q* invece che quelle introdotte da *p* come accade negli enunciati co-orientati (11):

(11) Maria non è allenata *ma* ha grinta

Il parlante utilizzando *ma* guida l'ascoltatore verso la conclusione di *q*: "può farcela perché ha grinta" (Bacchini e Cavallo 1996: 40); in questo caso il *ma*, oltre a indicare che si tratta di un argomento anti-orientato, indica anche che *q* ha maggiore forza argomentativa di *p*.

Da questi due esempi (10) e (11) si evince una importante conclusione: stabilito che *anche* indica un argomento co-orientato e *ma* un argomento anti-orientato, entrambi hanno una caratteristica comune, quella di rinforzare l'argomento che introducono.

La TA come si è visto, è dedicata all'uso dei connettivi argomentativi utilizzati ordinariamente in una conversazione; nasce con lo scopo di indagare quale sia la struttura linguistica alternativa alla logica (dato che questa viene spesso violata) e determinante per il funzionamento delle argomentazioni.

Secondo Anscombe e Ducrot (1983) quindi il principio di logica viene spesso violato. Si osservi la seguente breve conversazione (12):

(12) P: È pronta la cena?

A: Sì, *quasi*

Dal punto di vista logico, se la cena è quasi pronta, se ne deve dedurre che non lo sia ancora; dunque, si dovrebbe poter rispondere solo "no, quasi" e mai *sì, quasi*. Eppure è proprio l'inverso di ciò che succedere normalmente. L'ascoltatore viene guidato a certe conclusioni dalle unità lessicali che costituiscono l'enunciato

proferito dal parlante, perché rispondere è “quasi pronto” co-orienta verso “è pronto”. Questa caratteristica di *quasi* è parte integrante del suo valore semantico dato che, se non la si coglie, non si può comprendere l’enunciato in cui compare. Al contrario dire “no-quasi” significa accostare due enunciati dall’opposto valore argomentativo (Bacchini e Cavallo 1996: 37).

Un altro esempio che conferma che il principio di logica viene spesso violato è quello relativo all’operatore *forse*. Questo operatore linguistico può avere un valore positivo *forse sì* o un valore negativo *forse no*, eppure in alcuni casi la lingua non li accetta entrambi (13):

(13) *Forse* vengo, aspettami

**Forse* non vengo, aspettami

Nonostante il valore di *forse* comprenda sia p che $non-p$, l’orientamento argomentativo è quello di p per cui si traggono le conclusioni a cui p orienta, e non le contrarie (Bacchini e Cavallo 1996: 41)

Nel discorso entrano in qualche modo delle leggi che obbligano chi risponde a conformarsi al punto di vista di chi ha posto la domanda. Ducrot (1983: 12) con questo esempio evidenzia che “la logica provoca l’annullamento del discorso” poiché è abbastanza naturale che nell’attività discorsiva quotidiana sono spesso violati i principi fondamentali della logica. Quindi secondo questa teoria le proprietà fondamentali della lingua non sono quelle informative, né sono determinate da esse, ma sono piuttosto di tipo argomentativo, vale a dire relative ai rapporti e alle connessioni tra enunciati nel discorso. Per la TA è fondamentale che la dimensione argomentativa abbia un’importanza superiore a qualsiasi altra, anche a quella informativa.

Esposte le nozioni teoriche utili a una migliore comprensione dei MD, si procederà alla descrizione delle varie definizioni e termini utilizzati nel tempo per identificare queste unità linguistiche pragmatiche.

1.2 Problemi terminologici e definizione dei marcatori discorsivi

Data la varia e numerosa bibliografia relativa alla terminologia e alle definizioni dei MD, questa non vuole essere una rassegna esaustiva ma solo una breve panoramica utile per il lavoro di questa tesi.

Uno dei primi autori che fece un tentativo di caratterizzare i MD fu Gili Gaya (1943) che nel suo *Curso superior de sintaxis española*, definì i MD come *enlaces extraoracionales* e presentò alcune delle loro caratteristiche essenziali come l'invariabilità, l'eterogeneità categoriale (congiunzioni, avverbi, verbi), la duttilità distribuzionale di alcuni di essi (posizioni iniziali, mediane o finali dell'espressione linguistica in cui appaiono), il loro contributo alla coesione del discorso e una pluralità di valori semantici che si combinano con le caratteristiche soprasegmentali. Per i successivi trent'anni l'interesse per questo argomento è rimasto esiguo; solo a partire dalla fine degli anni settanta è cresciuto l'interesse dei linguisti per lo studio dei MD e vengono proposte numerose definizioni.

Fin dai primissimi studi, sono state avanzate distinte prospettive teoriche che hanno portato all'utilizzo di diversi termini per identificare questi operatori linguistici, tanto che ancora oggi risulta complesso trovarne una definizione univoca.

1.2.1 I primi studi in inglese risalgono al 1976, data in cui Halliday e Hasan, pubblicarono il loro *Cohesion in English*, analizzando le particelle *but* e *so* ed etichettandole con il termine *connectives*; gli autori hanno osservato elementi di coesione come *and*, *but*, *because* ecc., aiutino a evidenziare, all'interno di un testo, delle relazioni semantiche; questi "items express certain meanings which presuppose the presence of other components in the discourse" (Halliday e Hasan, 1976: 236). Il significato trasmesso da queste unità linguistiche può avere una relazione di tipo additivo, avversativo, causale o temporale. È importante evidenziare che ogni singolo *item* può convergere in più tipi di relazione congiuntiva, ad esempio *then* può convergere (14):

- (14) A. He was happy *then* (relazione temporale)
- If traffic is heavy, *then* allow extra time (relazione condizionale)
 - A. I don't like the red dresses.
- B. *Then*, do you want to wear the blue dress? (relazione causale)

Halliday e Hasan (1976: 241) riconoscono a questi connettivi due significati, uno interno al testo e uno esterno: il significato interno di *then* fa riferimento al significato referenziale e al dominio della semantica e coinciderebbe con il significato temporale, il significato esterno invece è un significato non referenziale e pragmatico, inerente quindi al processo comunicativo e coincide con il significato di connettivo consecutivo. Questi due significati non vengono mai analizzati separatamente ma vengono posti dagli autori in continuità; per esempio, il significato di *and* può essere analizzato sia come una congiunzione tra due frasi che contribuisce a dare al testo un significato additivo, sia convergere in una relazione avversativa al pari di *but*.

Qualche anno più tardi, Schiffrin (1987) introdusse l'etichetta *discourse markers*, assegnando a queste unità linguistiche un valore di coesione del discorso e interazione conversazionale: in particolare Schiffrin analizza come i parlanti integrino forme, azioni e significato per dare senso a ciò che viene detto; analizza anche come si utilizzino particolari espressioni per organizzare l'interazione conversazionale, considerando l'impatto che una singola espressione può avere nella conversazione in base al modo e al tono in cui viene detta e in funzione delle proprietà linguistiche e del contesto in cui è inserita. Schiffrin distingue i *discourse markers* come deittici e attribuisce a questi una funzione indexicale. Nel suo lavoro *Discourse Markers*, Schiffrin (1987: 31) definisce questi connettivi come "markers as sequentially dependent elements that bracket units of talk" e propone che questi siano considerati un insieme di espressioni linguistiche che comprendono diverse categorie grammaticali come congiunzioni (*and, but, or*), interiezioni (*oh*), avverbi (*now, then*) e frasi lessicalizzate (*y'know, I mean*). Inoltre, ha osservato che questi *markers* possono lavorare contemporaneamente su

differenti piani linguistici ed esprimere differenti relazioni come si può osservare dall'esempio (15):

(15) Yeah, let's get back, *because* she'll never get home

in questa frase, *because* connette una richiesta (a completamento di una domanda precedente) e una giustificazione della richiesta.

Negli anni successivi Schiffrin (1994: 34) analizza un altro aspetto dei *discourse markers*, ovvero la possibilità di questi di esprimere una funzione locale (tra espressioni adiacenti) e una globale (tra parti di testo più ampie) e la possibilità che questo avvenga contemporaneamente. Si osservino le frasi dell'esempio (16) tratte da Schiffrin (1994: 34):

(16) A: Well some people before they go to the doctor, they talk to a friend or a neighbor. Is there anybody that uh.

B: Sometimes it works! *Because* there's this guy Louse Gelman. He went to a big specialist, and the guy... analyzed it wrong. [narrative not included]. So doctors are – well they're not God either!

Nell'esempio proposto (16), *because* ha sicuramente una funzione locale: apre una giustificazione (che prende la forma di una breve narrazione circa l'esperienza degli amici) attraverso la quale il parlante B supporta una verità generale (per esempio che andare da qualcuno che non sia un dottore può risolvere un problema medico); ma si può osservare che il parlante B fa seguire a questa giustificazione una lunga narrazione con i dettagli dell'esperienza dell'amico, per questo motivo, *because* ha anche una funzione globale perché collega la frase del parlante A *sometimes it works* con una lunga e dettagliata narrazione (Schiffrin 2001: 58).

Secondo le osservazioni di Schiffrin (2001: 59), molti *markers* possono mantenere parzialmente il loro significato originario e stabilire allo stesso tempo relazioni su piani non proposizionali del discorso. In ogni caso, le condizioni che permettono a questi connettivi di essere identificati come *discourse markers*

secondo Schiffrin sono: “syntactically detachable, initial position, range of prosodic contours, operate at both local and global levels, operate on different planes of discourse” (Schiffrin1987: 328).

In altre parole, sebbene i *markers* abbiano delle funzioni derivanti da categorie grammaticali, una delle loro principali caratteristiche è la loro multifunzionalità, ovvero la possibilità di assumere funzioni anche su piani non proposizionali. Queste funzioni che Schiffrin ha denominato *locale* e *globale* corrispondono rispettivamente a quello che Halliday e Hasan (1976: 241) hanno definito *significato interno /semantico* e *significato esterno/pragmatico*. La funzione locale considera i *markers* come elementi che collegano unità del discorso adiacenti (esempio 17), la funzione globale mette in relazione il segmento che introduce a qualsiasi altro segmento precedente nel discorso, infatti, come si può osservare nell’esempio (18) *however* non collega il segmento che introduce *these weren’t his worst offences* al segmento immediatamente precedente *after that, he ran a red light*, ma piuttosto a tutti i segmenti precedenti, incluso il segmento immediatamente precedente .

(17) James came to school; *then*, he attended class

(18) He drove the truck through the parking lot and into the street. Then he almost cut me off, he ran a red light. *However*, these weren’t his worst offences. He was driving without a licence

Negli anni novanta, anche Blakemore (1992: 148) identifica i MD con il termine *discourse markers*,³ sottolineando con il termine *discourse* il ruolo di queste unità linguistiche a livello di discorso piuttosto che di frase, e con il termine *markers* il ruolo di *marcatore* delle connessioni tra le unità del discorso distinguendole da altri indicatori. Blakemore ha analizzato i *discourse makers* all’interno della TP di Sperber e Wilson (1986) proponendo la nozione di *procedural meaning* per caratterizzare il tipo di contributo che questi elementi danno al processo comunicativo (Blakemore 1987); da questa prospettiva, espressioni come *but* o

³ Blakemore (1987: 87) inizialmente aveva proposto il termine *discourse connectives* considerando questi elementi linguistici come dei connettivi che uniscono i segmenti del discorso e istruiscono sull’interpretazione del messaggio trasmesso.

moreover sono istruzioni per processare l'informazione di una proposizione (Blakemore 1996: 151).

Un ulteriore contributo relativo allo studio di questi *markers* è quello di Fraser (1990: 387) che nel suo studio "An approach to discourse markers" definisce i *discourse markers* come "a class of expressions, each of which signals how the speaker intends the basic message that follows to relate to the prior discourse". In questo studio Fraser presenta una differenziazione tra significato del contenuto e significato pragmatico dei *discourse markers* (Fraser 1990: 385). Questa differenziazione sembra riprendere la distinzione proposta da Halliday e Hasan (1976: 241) tra *significato interno* (quindi referenziale e semantico) e *significato esterno* e *pragmatico*. Fraser (1990: 385) definisce il significato del contenuto come un significato referenziale che fa riferimento all'interpretazione letterale della frase; il significato pragmatico, invece, viene definito come l'intenzione comunicativa del parlante, cioè il messaggio che il parlante vuole trasmettere quando pronuncia una determinata espressione linguistica (Fraser 1990: 386).

A differenza di Schiffrin (1994 e 2001), Fraser (1998: 302) evidenzia una netta separazione tra il significato semantico e quello pragmatico, infatti, sebbene i *discourse markers* siano omofoni di altre forme linguistiche appartenenti a diverse categorie grammaticali, queste non possono assumere contemporaneamente lo stesso ruolo nella frase e nel testo, come abbiamo visto con *because* nella spiegazione di Schiffrin (1994: 34).

Tra gli studi più recenti relativi alla lingua inglese, un contributo importante è stato dato da Aijmer et al. (2006a) che nel loro lavoro "Pragmatic markers in translation" sostengono che comparare traduzioni di un testo può aiutare a rivelare il significato dei *markers* che potrebbe essere meno accessibile in un approccio monolingue (Aijmer et al. 2006a: 113). Secondo questi autori, comparare lingue diverse si rivela molto utile per esplorare le dinamiche sull'uso dei *discourse markers* e il loro coinvolgimento nel segnalare relazioni di coerenza e coesione. Gli autori propongono il loro metodo euristico per stabilire un'analisi contrastiva semantico-pragmatica e definiscono questi *items* come elementi che non contribuiscono al contenuto di verità della proposizione ma si situano ad un livello

soprasegmentale e sono polifunzionali (Aijmer et al. 2006a: 101). A questo proposito gli autori propongono la nozione di *core meaning* che indica il “significato di base”.

La polifunzionalità è strettamente connessa con la nozione di *core meanings* e con gli usi strategici che i parlanti fanno dei *markers* in differenti contesti. Il modello di analisi presentato da Aijmer et al. (2006a) fa riferimento a tre importanti nozioni: quello di riflessività, indessicalità ed eteroglossia.

La nozione di riflessività fa riferimento alla metalinguistica ed è una caratteristica dei *discourse markers* nel senso che riflettono e commentano l’enunciato di cui fanno parte e quindi aiutano la comprensione dell’espressione linguistica (Aijmer et al. 2006a: 106).

La nozione di indessicalità fa riferimento alla deissi ed era già stata presentata da Schiffrin (1987: 26) la quale osserva che il contesto in cui i *markers* sono inseriti può essere definito su diversi piani del discorso che l’autrice identifica in: “ideational structure, action structure, exchange structure, information state e participant framework”. Aijmer et al. (2006a: 106) evidenziano che in contrasto con gli elementi deittici come pronomi, espressioni spaziali e temporali, i *discourse markers* indicano elementi che sono meno concreti e non ancora completamente compresi nella loro complessità. La nozione di indessicalità si avvicina alla proposta di Blakemore (1987) sul significato procedurale dei *discourse markers* nell’ambito della TP, in quanto il significato procedurale implica la nozione di indessicalità come caratteristica fondamentale dei *discourse markers*.

In fine la nozione di eteroglossia è stata concepita da Bakhtin (1981: 271) e fa riferimento all’esistenza di differenti linguaggi che altro non sono se non forme per concettualizzare specifiche visioni del mondo. Il dialogo è centrale in questa definizione in quanto in un mondo dominato dall’eteroglossia nessun enunciato ha un significato da solo, e tutti i testi riflettono l’esistenza di altri testi che possono essere compresi solo in questi termini. Aijmer et al (2006a: 109) fanno riferimento a questa nozione argomentando che i *pragmatic markers* hanno una funzione interazionale e argomentativa nel discorso per segnalare la posizione del parlante nei confronti dell’ascoltatore sulle sue aspettative o supposizioni e presupposizioni contestuali.

Discourse markers è probabilmente il termine più frequente utilizzato per la lingua inglese per etichettare questi elementi linguistici ma secondo le studiosse Aijmer e Simon-Vanderbergen (2011:226) è un termine insidioso e ambiguo in quanto usato anche per definire i marcatori con la funzione di coordinare le unità del discorso come in (19):

(19) Mary has gone home, *after all*, she was sick

In questo caso *after all* segnala la relazione dell'enunciato in cui è posto con l'enunciato che lo precede.

Le studiosse svedesi sostengono, infatti, che sia preferibile usare il termine *discourse markers* quando questi *items* servono a marcare una forza illocutoria o hanno una funzione interazionale come quella di prendere o cedere il turno e *pragmatic marker* quando i *markers* hanno una funzione pragmatica come in (20)

(20) *Admittely*, I was taken in

Pragmatic markers, essendo un termine meno ambiguo può essere usato come termine generale per indicare un'ampia varietà di funzioni sia a livello interazionale che testuale (Aijmer e Simon-Vandenbergen 2011: 227).

1.2.2 Nell'ambito delle lingue romanze, i primi studi su questo argomento risalgono a Gülich (1970) che nel suo *Makrosyntax der Gliederungssignale im gesprochenen Französisch* descrive i *marqueurs discursifs* nell'ambito della lingua parlata. Gülich (1970: 301) osserva che i *marqueurs discursifs* assumono una funzione differente a seconda del contesto in cui sono inseriti, e nel senso di una *punctuation parlée* servono come punto di riferimento che aiuta l'interlocutore a comprendere meglio la struttura e il senso dell'enunciato e il locutore a formulare il proprio messaggio; hanno quindi una funzione che si situa a livello interazionale e consiste nel garantire l'efficacia degli scambi conversazionali.

Gülich (1970: 9) considerava questi elementi linguistici del francese parlato come elementi con “funzione di strutturazione del testo” che si caratterizzano per una perdita del loro significato lessicale:⁴ una conversazione si costruisce grazie alla partecipazione di due parlanti che si scambiano delle informazioni; gli scambi di questa conversazione sono costruiti a partire dagli interventi dei parlanti, quindi un intervento è generalmente strutturato in costituenti diversi: atti del linguaggio e scambio di informazioni. L’organizzazione interna degli interventi costituisce un fatto di strutturazione della conversazione (Auchlin 1980: 18-19).

Dopo il lavoro pionieristico di Gülich (1970) relativo ai *marqueurs discursifs* del francese parlato, la linguistica romanza ha conosciuto una proliferazione di ricerche su questi elementi linguistici e dei fenomeni a essi connessi. Tra i più importanti autori che si sono occupati di questo argomento, relativamente alla lingua francese, vale la pena di menzionare Ducrot (1980) che in uno dei suoi primi lavori *Les mots du discours* attribuisce a questi *items* il valore di veicolare l’interpretazione di un enunciato. Qualche anno più tardi, Ducrot insieme ad Ascombre (1983), ne *L’argumentation dans la langue*, rivede la precedente denominazione assegnando a queste unità linguistiche l’appellativo di *connecteurs argumentatifs* le cui funzioni semantiche e pragmatiche vengono spiegate all’interno della TA (Ascombre e Ducrot 1983) in quanto contribuiscono alla corretta interpretazione e guidano l’ascoltatore verso le conclusioni indicate dall’orientamento del parlante (§ 1).

⁴ A questo proposito, risulta utile menzionare la teoria della grammaticalizzazione (Meillet 1948) che spiega la formazione storica di questi elementi linguistici. La “teoria della grammaticalizzazione” (Meillet 1948) spiega che in determinate condizioni si ha come conseguenza una riduzione fonologica, la perdita del significato semantico e la de-categorizzazione grammaticale, ovvero il passaggio da categorie grammaticali come avverbi o congiunzioni a una nuova categoria più astratta e relazionale (Pons Rodríguez 2010: 541). In realtà, più che di grammaticalizzazione si dovrebbe parlare di “de(s)grammaticalizzazione” poiché si passa da categorie grammaticali a categorie conversazionali; Nel caso dei MD, alcuni autori preferiscono utilizzare il termine di “pragmaticalizzazione”, processo parallelo alla grammaticalizzazione per ciò che concerne la direzionalità; infatti, nasce da qualcosa che esiste nella lingua in una categoria e in un livello linguistico ben determinati per evolversi a funzioni comunicative processando l’informazione data (Dostie 2004: 28 – 29). Con il termine “pragmaticalizzazione” si allude a un cambio semantico e a una maggiore “soggettività” nell’interpretazione di un enunciato; in altre parole, pragmaticalizzazione e soggettività alludono a conseguenze collaterali di cambi semantici (Mosegaard Hansen et al. 2005: 180). Questi cambi semantici si realizzano prevalentemente nella conversazione, nella interazione dialogica, caricandosi di contenuti soggettivi; per questo motivo raramente si possono trovare registrati nella lingua scritta letteraria o documentale (Pons Rodríguez 2010: 553).

Tra gli autori francesi che negli anni ottanta si approcciarono allo studio di queste unità linguistiche, spicca Roulet e i suoi collaboratori all'Università di Ginevra (Roulet et al. 1985) che hanno presentato una descrizione dettagliata dei differenti tipi di connettivi francesi. Secondo Roulet et al. (1985), i segmenti collegati dai connettivi non sono degli enunciati o dei contenuti proposizionali, ma delle unità discorsive: ci sono gli "atti", gli "interventi" e gli "scambi" che sono articolati dai connettivi. I connettivi assicurano così una funzione di strutturazione del discorso riprendendo le idee proposte da Gülich (1970).

Secondo Roulet et al. (1985) i connettivi possono riassumersi in tre principali classi: (i) *marqueur metadiscursifs*, (ii) *marqueurs de structure de la conversation* e (iii) *connecteurs interactifs* (che possono essere *argumentatifs*, *contre-argumentatifs/concessifs*, *consécutifs*, *réévaluatifs*). Questi connettivi prendono il nome di "connettivi pragmatici" o "connettivi interattivi". Questa etichetta corrisponde a quei connettivi che Ducrot (1980) chiama *connecteurs argumentatifs*. Dunque, all'interno di una teoria che fa dell'argomentazione l'atto fondamentale della comunicazione, le nozioni di *connecteurs argumentatif* e *connecteurs pragmatifs* si intersecano e si sovrappongono tra loro.

Nel decennio successivo, Fernandez-Vest (1994: 3) nel suo lavoro *Les particules énonciatives dans la construction du discours* attribuisce al termine *particules énonciatives* lo stesso valore che Ducrot (1980) dava ai *mots du discours* ovvero, *items* che danno informazioni e indicazioni sulle operazioni condotte dai locutori nella costruzione del loro discorso. Secondo Fernandez-Vest (1994: 5)

le particules énonciatives doit satisfaire aux deux aspects, c'est-à-dire être dépourvue de sens propositionnel, qualifier le processus d'énonciation plutôt que la structure des énoncés, et ancrer les messages du locuteur dans ses attitudes (/sentiments) de façon indirecte ou implicite. Le terme de "particules énonciatives" est réservé aux manifestations verbales de cet ancrage, qui peut s'effectuer par ailleurs par des moyens gestuels ou prosodiques.

Fernandez-Vest (1994: 31) individua due sottocategorie in seno al gruppo delle *particules énonciatives*: da una parte riconosce che esistono *les particules* di natura

testuale che altro non sono se non dei connettivi che legano parti di testo come proposizioni, frasi o enunciati, e dall'altra parte riconosce delle particelle interpersonali che regolano il processo interattivo. Per la prima sottocategoria porta gli esempi di *pourtant*, *ainsi* e *mais*, per il secondo gruppo porta gli esempi di elementi linguistici utili per la richiesta di attenzione come *regarde*, *tu vois*, *écoute* ecc. L'autore inoltre osserva come i *marqueur discursifs* guidino l'interlocutore nel processo di interpretazione di un messaggio prodotto da un parlante (Fernandez-Vest 1994: 32). Ogni parlante ricorre quindi a delle strutture particolari come i *marqueurs discursifs* per trasmettere al proprio interlocutore la giusta interpretazione del messaggio.

Alla fine degli anni novanta Colineau (1997: 18) nel suo lavoro *Etude des marqueurs discursifs dans le dialogue finalisé* propone una definizione di *marqueurs discursifs* simile alla definizione che Fernandez-Vest (1994: 31) ha dato alle *particules énonciatives* descrivendoli come elementi che forniscono all'interlocutore i mezzi per comprendere meglio un messaggio non esplicito. Secondo Colineau (1997: 23) un parlante costruisce il suo enunciato in modo che sia intellegibile per i suoi interlocutori fornendo quindi il proprio enunciato di indicazioni che permettono all'interlocutore di interpretare il messaggio; tra gli elementi che indicano il modo di decodificare un messaggio, evidenzia le *marqueurs discursifs*. Secondo l'autrice, l'analisi di queste unità linguistiche mostra che si possono analizzare degli enunciati in termini di atti senza fare ricorso a un'analisi di contenuto proposizionale, in quanto l'interpretazione di un enunciato non passa necessariamente dal senso letterale ma può essere analizzata anche sul piano pragmatico che può apportare informazioni di cui si può beneficiare per l'analisi stessa (Colineau 1997: 248)

Negli anni successivi Chanet (2001) riprende le idee presentate da Ducrot (1980) a Fernandez-Vest (1994) e Colineau (1997) e osserva che: "Ces marqueurs donneraient des instructions sur la manière dont les interactants peuvent co-construire des représentations, les modifier, et les ajuster les unes aux autres" (Chanet 2001). Successivamente, in un altro studio aggiunge:

les marqueurs discursifs n'interviendraient pas nécessairement dans la construction discursive d'un univers de référence, mais pourraient donner des indications sur la manière de construire cet univers, et, de façon plus générale, sur les opérations cognitives à conduire par les interactants dans l'activité discursive pour optimiser la communication (Chanet 2003: 3).

Più recentemente, Paillard (2011) ha utilizzato il termine generico di *marqueurs discursifs*, ormai divenuto frequente tra gli autori francofoni che si sono occupati di questo tema. La descrizione di questi elementi linguistici che Paillard propone riprende gli autori che lo hanno preceduto e che abbiamo appena descritto; infatti il suo è un approccio analitico di tipo pragmatico che presta attenzione anche alla polifunzionalità di questi elementi linguistici.

La varietà terminologica e le varie definizioni proposte a partire dalla fine degli anni settanta sono indice dei differenti ruoli che queste particelle possono giocare all'interno della comunicazione.

1.2.3 Verso la fine degli anni '80 anche in Spagna nasce l'interesse per questo argomento e anche qui non mancano i dibattiti terminologici. Fuentes Rodríguez (1987), seguendo l'opera già menzionata di Gili Gaya (1943), li chiama *enlaces extraoracionales* considerandole come "unidades que conectan el discurso y trabajan en el nivel superior de la oración, en el texto, proporcionando a éste unidad y coherencia" (Fuentes Rodríguez 1987: 23)

Casado Velarde (1993), nella sua *Gramática del texto del español*, riprende il termine inglese e li etichetta come *marcadores del discurso* considerandoli come strumenti di coesione e organizzazione del discorso, approcciandosi allo studio di questi da un punto di vista onomasiologico (ovvero dalle funzioni alla forma). Pons Bordería (1998) e Martín Zorraquino e Portolés (1999) propongono il termine *conectores* considerandoli unità invariabili con posizione marginale; tuttavia per Martín Zorraquino e Portolés (1999) i *conectores* rappresentano un sottogruppo della categoria più ampia dei *marcadores discursivos*, termine quest'ultimo che in Spagna viene spesso utilizzato dal punto di vista cognitivo-semantic e pragmatico per definire unità linguistiche che, per il loro significato di processamento e in

accordo con le loro proprietà morfosintattiche, semantiche e pragmatiche, guidano le inferenze che si realizzano nella comunicazione (Blakemore 1987; Portolés 2001); questa definizione coniuga la tesi della TP (Sperber e Wilson 1986) con la TA di Anscombe e Ducrot (1983). Il libro di Portolés (2001) *Marcadores del discurso* e il capitolo di Martín Zorraquino e Portolés sulla *Gramática descriptiva de la lengua española* dal titolo “Los marcadores del discurso” (1999) contribuirono a definire e a diffondere il termine *marcador discursivo*.

Martín Zorraquino e Portolés (1999: 4057) definiscono i *marcadores del discurso* come

unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente con el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.

I marcatori del discorso segnalano quindi, come già accennato, che le caratteristiche distintive dei *marcadores* sono la loro invariabilità linguistica, la loro posizione marginale rispetto ad altri elementi e le loro differenti funzioni discorsive.

Questa affermazione ha ricevuto diverse critiche tra le quali quelle di Prieto de los Mozos (2001) e Fuentes Rodríguez (2001). Il primo disapprova l’omissione delle congiunzioni dallo studio di Martín Zorraquino e Portolés, evidenziando che non sono gli unici elementi che guidano le inferenze che si realizzano nella comunicazione (ci sono infatti congiunzioni, avverbi, verbi modali, unità fraseologiche ecc.) e infine sottolinea che non sempre questi *items* sono in posizione marginale e non sempre sono invariabili. È il caso per esempio del *marcador mira* derivato dalla categoria verbale che non sempre si trova in posizione marginale e che assume una forma variabile a seconda della persona o delle persone a cui ci si rivolge: *Mira* [tú], *Mirà* [vos], *Mire* [Usted], *Miren* [Ustedes]:

(21) inv.: Ay, écheme cuentos...

hab.: los espantos, y en realidad existen.

inv.: Ajá.

hab.: *Miren*, yo les puedo a... decir a ustedes algo que me sucedió cuando estaba en Los Giros

inv.: Pero sí te gusta reclamar tus derechos.

hab.: Sí, mis derechos... *mire*... estos días que hubo una broma de... del ventiocho... de los , sucesos del ven... del año pasado.

(Domínguez e Álvarez 2005:11)

Fuentes Rodríguez (2001) invece, seguendo la TA (Ascombre e Ducrot 1983), disapprova l'impiego del termine *marcadores discursivos* in quanto questo termine indica differenti elementi linguistici tanto da poter essere considerato un iperonimo che ingloba altre due categorie: quella dei *conectores* (indicanti una relazione tra enunciati) e quella degli *operadores*. Questi ultimi sono quelli che Fuentes Rodríguez (2003) considera operatori argomentativi in quanto danno un valore di forza argomentativa al segmento che li precede. Questa forza argomentativa generalmente consiste in una intensificazione di ciò che è stato detto come in:

(22) De momento, dirigentes, entrenador y jugadores van por el mismo lado, lo que *no es poco*

(23) Y la opacidad del habanero se adhiere más rápido a los ojos que la opacidad de La Habana, que *ya es mucho decir*

(Fuentes Rodriguez 2015: 3)

Secondo Fuentes Rodríguez (2003 e 2009), gli *operadores* sono quelli che influenzano un solo membro del discorso, invece i *conectores* marcano il vincolo che esiste tra due enunciati relazionati dal marcatore. Un esempio di *operador* può essere *a lo mejor* che appare generalmente in una conversazione e introduce un fatto possibile:

(24) Sus opiniones deben tener un lugar de acogida. *A lo mejor* es posible, y lanzamos desde aquí la idea, realizar antes del Congreso general un Congreso

para estudiantes de ingeniería que nos permita a todos conocer sus ideas y sus proyectos de futuro.

(Fuentes Rodríguez 2009:26)

Un esempio di *conector* può essere *a continuación* che in genere relaciona enunciati o paragrafi. Appare isolato, tra pause e forma un gruppo intonativo indipendente (Fonte Rodriguez 2009: 25):

(25) Para que dure más tiempo, rellena de color todo el labio con el perfilador. Los labios más finos tomarán mayor tamaño. *A continuación*, aplica el color deseado.

(Fuentes Rodríguez 2009:25)

Un'ulteriore definizione nell'ambito degli studi spagnoli proviene da Cortés e Camacho (2005: 154) che definiscono i MD come degli elementi essenziali nel processo discorsivo orale poiché connettono blocchi discorsivi nella mente del parlante permettendo la coerenza e la coesione di un enunciato; inoltre, evidenziano che queste unità sono utilizzate come delle marche strategiche dai parlanti per determinare le loro intenzioni comunicative, tali come aprire una conversazione, interromperla o terminarla ma anche per stabilire nelle conversazioni dei processi inferenziali affinché l'interlocutore interpreti con il minor sforzo cognitivo il messaggio emesso dal parlante.

1.2.4 In Italia, l'interesse per lo studio dei MD si sviluppa nei primi anni '90 con i lavori di Bazzanella (1990) che definisce queste unità come *connettivi fàtici (phatic connectives)*. Qualche anno più tardi l'autrice li etichetterà con il termine *segnali discorsivi* definendoli come

elementi che, svuotandosi in parte del loro significato originario, assumono dei valori che servono a sottolineare la strutturazione del discorso, a connettere elementi frasali, interfrasali, extrafrasali ed a esplicitare la collocazione

dell'enunciato in una dimensione interpersonale, sottolineando la struttura interattiva della conversazione (Bazzanella 1995: 225).

Bazzanella (1994) fin dai suoi primi studi, ha posto particolare attenzione alla rilevanza del contesto nell'interpretazione di un messaggio facendo riferimento alla TP di Sperber e Wilson (1986) e contribuendo a diffonderne le idee in Italia.

Bazzanella (2010) all'interno del capitolo "Segnali discorsivi" della *Grammatica dell'italiano antico* di Salvi e Renzi (2010), definisce questi *items* come elementi che appartengono originariamente a diverse classi grammaticali (come congiunzioni avverbiali, sintagmi verbali) che perdendo in parte il loro significato originario, non costituiscono più una classe morfologica o lessicale ma solo funzionale (Bazzanella 2010: 226). Giunge in seguito alla denominazione di *segnali discorsivi* proponendo una definizione che ingloba le caratteristiche principali di essi:

I segnali discorsivi sono elementi linguistici di natura tipicamente pragmatica che, a partire dal significato originario, assumono ulteriori funzioni nel discorso a seconda del contesto: sottolineano la strutturazione del testo, connettono elementi nella frase e tra le frasi, esplicitano la posizione dell'enunciato nella dimensione interpersonale, evidenziano processi cognitivi in atto" (Bazzanella 2010: 227).

Tra gli altri autori che si sono occupati di questo argomento si menziona Stame (1994) che utilizza il termine *marcatori pragmatici* definendoli "attivatori della funzione interattiva nella comunicazione". Contemporaneamente agli studi di Stame, Contento (1994) parla di *marcatori discorsivi* avvalorando l'ipotesi che, al di là di una funzione relazionale, la funzione primaria dei marcatori è quella testuale e discorsiva.

Negli ultimi anni è cresciuto sempre di più l'interesse per lo studio dei MD italiani e durante gli anni si è dato vita a una proliferazione di definizioni; Tra i vari studiosi, Nigoević e Sučić (2011: 94) etichettano queste unità linguistiche con il termine utilizzato da Bazzanella (1995), ovvero *Segnali discorsivi* e li definiscono come degli

elementi linguistici che danno all'enunciato coerenza testuale e discorsiva che segnalano coinvolgimento, partecipazione e volontà degli interlocutori di collaborare alla costruzione del discorso assolvendo particolari funzioni discorsive all'interno della conversazione verbale.

1.2.5 Questa varietà terminologica non è arbitraria ma riflette differenti approcci linguistici allo studio di queste unità e differenti funzioni che ad esse sono state assegnate (Bazzanella 2005; Aijmer e Simon-Vandenberghe 2006b; Jucker e Ziv 1998). La questione della terminologia è importante fin dai primi studi in quanto, spesso, il termine affibbiato riflette le differenti prospettive sulle funzioni e lo status dei *markers* e su cosa escludere o includere nella loro classe. Halliday e Hasan (1976), infatti, con il termine *connectives* intendevano evidenziare le relazioni di connessione semantica e/o pragmatica che gli elementi linguistici *but* e *and* svolgono all'interno di un testo. Negli anni successivi, ha preso piede il termine *discourse markers* utilizzato dai più importanti studiosi come Schiffrin (1987), Fraser (1990), Blakemore (1992) ma con valenza differente: mentre per Schiffrin i *discourse markers* marcano la coerenza del discorso e l'espressione per organizzare l'interazione conversazionale sia a livello pragmatico che semantico, Fraser (1990) evidenzia una netta separazione tra il significato semantico e quello pragmatico, in quanto i *markers* non possono assumere contemporaneamente lo stesso ruolo nella frase e nel testo (come si è visto con *because* nella spiegazione di Schiffrin (1994: 34)); Blakemore (1992) utilizza anche il termine *discourse markers* ma per l'autrice questi elementi marcano la connessione tra le unità del discorso e contribuiscono a processare l'informazione all'interno della comunicazione secondo le idee proposte dalla TP espressa da Sperber e Wilson (1986). Il termine *pragmatic discourse* utilizzato negli ultimi anni da Aijmer et al. (2006b) si riferisce invece a questi elementi dal punto di vista del loro contributo alla pragmatica. Secondo l'approccio di Aijmer et al (2006b: 102-103), infatti, questi *items* appartengono a una categoria più generica nominata *pragmatic marker*: "if a word or construction

in an utterance does not contribute to the propositional, truth-functional content, then we consider it to be a pragmatic marker”.

Per quanto riguarda il francese, la discussione terminologica versa sull'utilizzo dei termini *marqueur* e *particules énonciatives*. Il termine *marqueurs* funziona come un segnale che istruisce l'ascoltatore sull'interpretazione del messaggio e ha anche il vantaggio di non identificare le restrizioni formali che potrebbe apportare il termine *particules énonciatives* che è appunto un termine grammaticale utilizzato a grandi linee per identificare una specifica parte del discorso.

Per lo spagnolo i termini e le definizioni che si sono succeduti negli anni sono diversi. Gili Gaya (1943) li chiamava *enlaces extraoracionales* perché le considerava come unità linguistiche che collegavano il discorso orale. Pons Bordería (1998) li ha etichettati come *conectores* ma facenti parte della macrocategoria dei *marcadores discursivos* termine che fa riferimento all'etichettatura inglese e che identifica appunto queste unità linguistiche come delle marche che esercitano la funzione di guidare l'ascoltatore alla comprensione del messaggio e delle relative inferenze che si realizzano nel discorso.

La definizione adottata da numerosi autori italiani (Chini 2015, Jafrancesco 2015, Andorno 2007a e b, Bardel 2004, Manili 2001, Bazzanella 1995, De Marco e Leone 2016, De Marco 2018) che si sono occupati e/o si occupano di queste unità linguistiche è quella di *segnali discorsivi*. È importante evidenziare che negli ultimi anni sta prendendo piede anche in italiano il termine *marcatore discorsivo* (usato già nel 1994 da Stame e Contento). Già a partire dal 2009 Dovetto e Senza Peluso intitolano il loro articolo “Marcatori discorsivi e genderlect”; più recentemente Giuliano e Russo (2014) nel loro articolo relativo all'uso dei marcatori discorsivi come segnale di integrazione linguistica, alternano senza alcuna differenza semantica sia *marcatore* che *segnale*. Nei suoi articoli del 2014 e del 2015 Molinelli inserisce nella macroetichetta di segnali funzionali sia i *segnali / marcatori discorsivi* che si riferiscono alla coesione e coerenza testuale, sia i *segnali / marcatori pragmatici* relativi alla coesione sociale (interazione tra parlanti). Data la frequenza di tale termine negli ultimi anni, *marcatori discorsivi* sarà la denominazione che utilizzeremo in questo lavoro di tesi grazie anche all'ampia accezione che assume

questo termine in italiano rispetto a *segnali discorsivi* che corrisponde semanticamente all'inglese *pragmatic markers* e non comprende i connettivi.

1.3 Caratteristiche generali dei marcatori discorsivi

Seguendo la definizione di Bazzanella (1995), i MD appartengono a diverse categorie grammaticali come congiunzioni (per es. *ma*), avverbi (per es. *praticamente, perché*), forme verbali (per es. *diciamo, dai*), clausole intere (per es. *per così dire*) e a partire dal loro significato originario si sviluppa un significato di tipo procedurale che permette loro di assumere altre funzioni nel discorso a seconda del contesto. Dato che la loro funzione può essere individuata solo all'interno del discorso, la loro classificazione non ha una base morfologica o lessicale ma solo funzionale (Bazzanella 1995: 225).

Una caratteristica fondamentale dei MD è la *polifunzionalità*. Nell'analizzare la polifunzionalità dei MD, Bazzanella (1995, 2001) distingue due tipi fondamentali di polifunzionalità:

- La *polifunzionalità sintagmatica, in presenza o interna*: un marcatore discorsivo può assumere più funzioni contemporaneamente come nella seguente frase (26):

(26) *Allora*, Giulio, vieni con noi o resti qua?

(Borreguero 2011: 127)

Allora compie sia una funzione di connessione consecutiva tra il contesto comunicativo e l'enunciato che introduce, sia una funzione ricapitolativa che cerca di ricondurre il discorso a una conclusione finale (Borreguero 2011a: 127).

- La *polifunzionalità paradigmatica, in assenza o esterna*: il medesimo MD può assumere funzioni diverse a seconda della sua posizione, dell'intonazione, del contesto o dalla presenza di altri elementi contestuali (Bazzanella, 2010: 3). Nell'esempio (27b), *allora*, oltre ad avere funzione di connessione consecutiva, può anche assumere la funzione di introdurre un topic discorsivo (27b):

(27a) Non vuoi parlare con lei, *allora* non farlo

(Borreguero 2011a:126)

(27b) *Allora* dai, ragazzi, aprite il libro a pagina 56.

(Borreguero 2011a: 128)

I tratti prosodici sintagmatici e testuali sono diversi; ad esempio, in (27b) *allora* è caratterizzato da volume alto (segnalato dal maiuscolo grafico), posizione iniziale e co-occorrenza con un altro MD *dai*.

Una seconda caratteristica dei MD è che queste unità linguistiche non contribuiscono al contenuto informativo proposizionale ma assumono una funzione di tipo pragmatico. Per esempio, il MD *hombre* in spagnolo perdendo il suo valore semantico centrale, ha assunto una varietà di funzioni di tipo pragmatico che permette di manifestare accordo, disaccordo, attenuare o rafforzare un argomento. Martín Zorraquino e Portolés (1999: 4173) ne sottolineano la funzione pragmatica fondamentale che è quella di rinforzare l'immagine positiva del parlante: "*hombre* imprime un tono amistosu a la conversación; tiene las relaciones entre los interlocutores de cierta familiaridad o complicidad". Talvolta questi MD, dato che non contribuiscono al valore semantico della proposizione, possono essere cancellati, ma ciò comprometterebbe il valore pragmatico complessivo. La loro assenza potrebbe infatti rafforzare il contrasto in un enunciato come (28):

(28) *Ma* non dire stupidaggini → Non dire stupidaggini!

Una terza caratteristica che contraddistingue i MD è la loro *mobilità posizionale*,⁵ cioè la possibilità per molti dei MD di occupare distinte posizioni all'interno dell'enunciato; infatti, essi possono trovarsi in posizione iniziale, mediana e finale modificando in ognuno di questi casi il loro valore pragmatico (Cardinaletti 2015:

⁵È importante evidenziare che, sebbene la mobilità posizionale sia una caratteristica che contraddistingue la maggior parte dei MD, non tutti i MD hanno questa mobilità; questo è il caso per esempio dell'italiano *ma* che deve sempre precedere la struttura predicativa della clausola o dell'enunciato.

78). Si osservino gli esempi (29a e 29b) riguardanti il verbo *guarda* utilizzato in questi casi come MD e che assume due posizioni diverse nelle due frasi (29a e 29b):

(29a) *Guarda*, non puoi sbagliare (dando un'indicazione stradale a un amico)

(29b) No, te lo meriti, *guarda*.

In (29a) *guarda* serve per richiamare l'attenzione, in (29b) funziona come un intensificatore che enfatizza la forza illocutiva del rimprovero.

Un'ultima caratteristica, ma non meno importante, è il *valore modale*,⁶ cioè quel valore che rivela emozioni, atteggiamenti o stati psicologici del parlante come stanchezza, rabbia, indecisione, ecc. che influenzano sensibilmente l'interpretazione del messaggio come nell'esempio (30) presentato da Bazzanella (1995: 235) tratto da un'intervista televisiva a un sequestrato appena rilasciato:

(30) più tardi, però, cioè, *non so*, il terzo giorno penso che qualche mulo, mah anche lì, il mulo può andare bene *non so* per un'ora o due al giorno, è impossibile poter andare, *non so* cinque o sei ore al giorno.

In questo esempio (30) l'uso ripetuto di *non so* preceduto da altri MD, le pause (scandite graficamente dalle virgole), la sintassi spezzata e le false partenze, sottolineano un senso di disorientamento, di ansia e di tensione del parlante.

Oltre a queste caratteristiche, Bazzanella ([2005] 2015: 38) evidenzia un'ulteriore proprietà dei MD, ovvero la *sensibilità alle componenti contestuali* che si può relazionare con i due fondamentali livelli di contesto, quello *globale*, all'interno del quale incidono le variabili sociolinguistiche (differenze regionali, differenze di età e professione, scritto/orale), e quello *locale*, relativo sia al contesto (o contesto linguistico) – in co-occorrenza con altri parametri come posizione, intonazione, volume – che al contesto enunciativo (cioè quello attivato

⁶ Sebbene le caratteristiche sopra menzionate (polifunzionalità, mancanza del valore informativo proposizionale, e mobilità posizionale) siano prototipiche della maggior parte dei MD, il *valore modale* non è condiviso da tutti ma solo ai MD più nucleari della categoria funzionale.

nell'interazione stessa) e alle sue specifiche caratteristiche interazionali (come lo sviluppo conversazionale e i processi cognitivi coinvolti). All'interno del contesto locale rientrano gli usi idiosincratici di chi ricorre spesso allo stesso MD senza rendersene conto preferendo, per esempio, sempre *d'accordo* a *va bene* o l'utilizzo continuo di *ok*.

Si può dunque affermare che gli aspetti che meglio spiegano la particolarità dei MD sono la polifunzionalità, la loro marginalità semantica riguardo al contenuto proposizionale, la loro mobilità posizionale, il valore modale, la sensibilità e dipendenza dal contesto. Schiffrin (1987: 314) evidenzia che nonostante tutte queste particolarità che identificano i MD, è necessaria un'altra dimensione di analisi per comprendere il reale contributo che questi danno al discorso dal punto di vista della coerenza. La dimensione di analisi a cui fa riferimento Schiffrin (1987: 314) è la *deissi*: l'autrice definisce i MD in termini di indessicalità riferendosi ai differenti domini del discorso; indica come la dimensione deittica insita nelle funzioni di coordinazione testuale dei MD, aggiunga coerenza al discorso. In questo ambito i MD definiscono il centro deittico dell'espressione che include partecipanti (parlante e ascoltatore) e testo, e possono trovarsi in posizione prossima o distante dal gruppo deittico. Un MD mette in luce la posizione su cui è focalizzata un'espressione (Schiffrin, 1987: 323) prossimale (se focalizzata sul parlante) o distale (se focalizzata sull'ascoltatore) o su entrambi. Schiffrin (1987: 232) osserva che *well* focalizza l'espressione sia sul parlante che sull'ascoltatore in quanto il parlante riferisce quanto un interlocutore abbia detto precedentemente:

(31) [Friends are talking]

A:I've decided I'm going to go to the bank and ask for a car loan.

B:That sounds like a good idea.

C:*Well*, you need a car.

B:Right.

A:Anyway, I was wondering if either of you would teach me how to drive.

Un altro esempio può essere *but* che focalizza l'espressione solo sul parlante, stabilendo lo stesso focus del parlante:

(32) John is a lawyer *but* he is in prison now

(Hussein 2006: 7)

Borreguero (2015) propone lo studio delle caratteristiche dei MD su quattro piani di analisi: (i) piano sintattico, (ii) piano semantico, (iii) piano fonologico, (iv) piano morfologico. I primi due piani analizzano caratteristiche già evidenziate in questo paragrafo; infatti, (i) il *piano sintattico* rileva che i MD non fanno parte della struttura proposizionale e che la loro cancellazione non comprometterebbe la comprensione di un enunciato; inoltre, per quanto riguarda la loro posizione, appaiono con frequenza sia nelle posizioni iniziali sia nelle posizioni finali degli enunciati; (ii) il *piano semantico* evidenzia che i MD provenienti dalle differenti categorie grammaticali hanno subito un parziale processo di desemantizzazione perdendo in parte il loro significato originario, ovvero il loro significato concettuale per assumere un significato procedurale (Blakemore 1989; Sperber e Wilson 1994).⁷ Gli altri due piani di analisi proposti da Borreguero (2015: 8) aggiungono nuovi elementi alle descrizioni già fatte, infatti; (iii) sul *piano fonologico*, i MD hanno sperimentato una riduzione fonologica rispetto alla loro realizzazione all'interno della categoria grammaticale originaria. Questa differenza si può ben vedere soprattutto in quelle unità che appartengono alle categorie lessicali e che sono abbastanza frequenti nella comunicazione orale nella cui realizzazione sono frequenti le aferesi e le apocopi (per es. *va be'* invece che *va bene*). Ovviamente questo non avviene in MD monosillabici come *no*, *sì*, *ma*; (iv) il piano di analisi è il *piano morfologico* in cui si osserva una frequente riduzione della flessione morfologica rispetto alla forma della categoria grammaticale di provenienza.⁸

⁷ Cfr. § 1 di questo capitolo

⁸ Per un approfondimento sul piano morfologico, è interessante il capitolo sulla morfologia di Martín Zorraquino (2010) in cui l'autrice studia gli aspetti più importanti relativamente alla morfologia dei MD ovvero i) le classi di parole alle quali appartengono i segni che disimpegnano una funzione semantico-pragmatica e ii) la struttura interna che queste classi di unità linguistiche mostra (Martín Zorraquino 2010: 181).

I MD provenienti da categorie verbali ammettono solo la seconda persona del verbo imperativo nella sua variante formale (*guardi, ascolti* rivolto a una persona importante) e informale (*guarda, ascolta* rivolto a un amico o un conoscente); per quanto riguarda i MD derivanti da sostantivi o aggettivi, la perdita morfologica è completa poiché non ammettono in alcun caso la formazione del plurale né la flessione di genere, è il caso per esempio del MD italiano *buono* (Borreguero 2015: 8).

1.4 Classificazione funzionale dei marcatori discorsivi

Le difficoltà di classificazione dei MD derivano da vari fattori sopra descritti tra cui la varietà categoriale a cui appartengono, la loro polifunzionalità, la sensibilità e dipendenza dal contesto e la loro marginalità all'interno di un enunciato.

L'emergere di un marcatore discorsivo a partire da un'unità lessicale ascrivibile a una categoria grammaticale implica una perdita parziale del significato originario, cioè una desemantizzazione che riguarda soprattutto il significato concettuale. È il caso, per esempio, di *allora* che a partire da un valore temporale con significato di "a quel tempo" ha assunto anche una funzione interazionale e inferenziale (Bazzanella 2010: 227). La perdita o indebolimento del loro significato originario e delle loro caratteristiche morfosintattiche ha orientato gli studiosi (come Bazzanella 2001 e 2010, Pons Bordería 2006b, Martín Zorraquino e Portolés 1999; López Serena e Borreguero 2010) a privilegiare una classificazione di tipo funzionale (López Serena e Borreguero 2010: 347). La funzione che assumono queste unità linguistiche è di natura pragmatica e riguarda quindi l'interpretazione che può cambiare al variare del contesto dell'interazione linguistica assumendo significati cognitivi, affettivi e socioculturali.

Secondo Bazzanella et al. (2008: 934-935) è importante sottolineare la polifunzionalità dei MD poiché se usati in differenti contesti possono assumere svariate funzioni, inoltre non sono mai indispensabili all'interno di un enunciato in quanto la loro assenza non compromette il senso logico e grammaticale anche se compromette il senso pragmatico globale. Bazzanella (2010: 9-10) osserva che la

polifunzionalità dei MD può raggrupparsi in tre macrofunzioni: (i) macrofunzione interazionale, (ii) macrofunzione metatestuale e (iii) macrofunzione cognitiva, quest'ultima appena abbozzata nei lavori della studiosa torinese. Queste due prime funzioni sono state riprese e la terza ampliata con l'aggiunta dei connettivi da López e Borreguero (2010: 440). La *macrofunzione interazionale* comprende tutte le funzioni relative all'organizzazione dell'alternanza dei turni all'interno di una conversazione e fa riferimento a MD di tipo allocutivo e dialogico, come richieste di attenzione e/o fatismi (Bazzanella 2010: 9-10). All'interno di questa macrofunzione interazionale, Bazzanella (1995) individua tre funzioni fondamentali:

✓ La *funzione di controllo conversazionale* (che si riferisce ai distinti movimenti conversazionali come la presa di turno o il mantenimento di turno, il richiamo di attenzione, il controllo della ricezione, la richiesta di conferma e la cessione del turno di parola e in Borreguero (2015:161) si aggiunge anche la funzione di mitigazione e l'intensificazione).

✓ La *funzione di contatto conversazionale* (funzioni che segnalano movimenti interazionali propri dell'ascoltatore, tra queste la funzione fàtica con cui l'ascoltatore comunica che sta ascoltando il parlante; sono MD come *sì, certo*, ecc).

✓ La *funzione reattiva* (funzione con cui si manifesta l'attitudine di accordo o disaccordo dell'ascoltatore a quanto detto anteriormente dal parlante).

(i) La *macrofunzione metadiscorsiva* o metatestuale raggruppa le funzioni dei MD in i tre sottofunzioni (Bazzanella 2010: 441):

✓ *Funzione demarcativa* con la quale il parlante segnala l'articolazione delle varie parti del testo (apertura, proseguimento, chiusura) e il rapporto tra gli argomenti e i temi trattati nel dialogo/testo;

✓ *Funzione di focalizzazione* con la quale i MD indirizzano o regolano l'elaborazione dell'informazione a livello cognitivo;

✓ *Indicatori di riformulazione* grazie ai quali i parlanti eseguono parafrasi, correggono quanto detto ed esemplificano.

(ii) La *macrofunzione cognitiva* è una macrofunzione complessa perché ingloba tutte quelle funzioni adottate dai marcatori per mettere in rilievo le relazioni che si stabiliscono tra:

- ✓ i contenuti proposizionali (cioè il tipo di relazione che assumono nella costruzione argomentativa del discorso e che viene indicata dai MD, che acquisiscono così una *funzione logico-argomentativa*);
- ✓ tra i contenuti espressi linguisticamente nel discorso e le conoscenze condivise dai partecipanti nella comunicazione (questo permette al destinatario di mettere in moto i meccanismi di induzione e deduzione a partire dalla presenza di certi MD, che assumono così una *funzione inferenziale*)
- ✓ e infine le relazioni tra il contenuto testuale e l'attitudine del parlante che esprime emotivamente il suo impegno sul grado di verità dell'enunciato (*funzione modale*).

Tuttavia in determinati casi risulta difficile decidere se una funzione discorsiva deve attribuirsi a una o all' altra macrofunzione poiché è possibile che in un determinato contesto uno stesso connettivo possa assumere varie funzioni pertinenti a distinte macrofunzioni, in questo caso si parla, come abbiamo detto sopra, di *polifunzionalità sintagmatica*; altrettanto difficile risulta attribuire un MD a un'unica funzione per tutti i contesti di occorrenza, infatti, uno stesso MD può assumere diverse funzioni discorsive a seconda del contesto e del contesto in cui appare, questo è il caso della già menzionata *polifunzionalità paradigmatica* (Bazzanella et al. 2008: 934-935).

Assumere più funzioni contemporaneamente significa che al MD vengono attribuiti diversi gradi di funzionalità che agiscono su due o tre livelli, *interazionale, metatestuale e/o cognitivo*. Ad esempio, funzioni di presa di turno possono sovrapporsi a funzioni di focalizzazione, oppure, possono coesistere due microfunzioni contemporaneamente come in (33):

- (33) G: Aspe- / io quasi quasi andrei giù nel bar che c'è sotto il nostro condominio
 eee /// cerco di prendereeee / sai quei giornali dove ci sono gli annunci
 immobiliari↑ / eee / provo a vedere se c'è qualcosa che fa / fa per noi↑
 I: eh ↑/ perché sinceramente / buttare sempre via i soldi nell'affitto non mi
 sembra → // oramai che abbiamo anche una certa età
 G: eh

I: almeno questi 100 euro di aumento non vanno così↓

G: eh /// no poi considerando che già noi paghiamo settecento euro di affitto adesso //diventerebbero ottocento→

I: *ma* non esiste / un mutuo sicuramente costa anche di meno di ottocento↓

(ISAGIANLUCA, T. 22, Nativa di Varese)

In questa conversazione *ma* segnala una presa di turno e contemporaneamente risposta reattiva.

1.5 Funzioni pragmatiche dei marcatori discorsivi e argomentazione

L'analisi dei MD integra fattori strutturali, semantici, pragmatici e sociali e si colloca all'interno di un'analisi più generale della coerenza discorsiva in cui i parlanti integrano forme, significato e azioni per dare senso al discorso (Schiffrin 1987: 31). La principale funzione dei MD all'interno di una conversazione è di natura tipicamente pragmatica. Dal punto di vista pragmatico, è necessario tenere conto non solo del significato originario insito in questi connettivi, ma anche degli indicatori linguistici, paralinguistici e l'interazione con vari tratti come l'aspetto verbale, l'azione verbale, il tipo di enunciato, il rapporto dell'enunciato con gli enunciati precedenti e successivi ad esso, gli aspetti di coesione e coerenza testuale in generale, i ruoli conversazionali dei partecipanti a un discorso, le conoscenze condivise, le forme di cortesia e lo scambio conversazionale vero e proprio (Bazzanella 2005 [2015: 36]).

Le funzioni pragmatiche dei MD variano significativamente da una lingua all'altra, anche quando si tratta di elementi lessicalmente corrispondenti o addirittura con un'origine etimologica comune. Per esempio, *iam* 'già/ a quel tempo' in latino presenta valori aspettuali e modali strettamente temporali ma nelle lingue romanze sviluppa corrispettivi diversi che mantengono, riducono o accrescono i valori latini (Bazzanella 2005: 54). Per esempio, il romeno si limita agli usi temporali, invece lo spagnolo e il portoghese sfruttano valori modali simili

traducibili in italiano come lessemi quali *certo*, *senz'altro*. L'italiano e il francese hanno mantenuto sia i valori temporali che quelli modali ed infatti alternano l'uno o l'altro a seconda del contesto (Bazzanella 2005: 50).

Come già evidenziato, Cortés y Camacho (2005: 154) affermano che i parlanti utilizzano i MD per veicolare / comunicare / trasmettere più chiaramente le loro intenzioni comunicative: ogni volta che un parlante comunica, è necessario che il suo interlocutore interpreti l'enunciato da lui proferito e questo avviene anche grazie all'uso dei MD che, come evidenziato nella TA, guidano l'ascoltatore verso delle conclusioni stabilite dal parlante. In una struttura come *p ma q* come in (34)

(34) Alberto è bello, *ma* è antipatico

è chiaro che il parlante dà più forza argomentativa a *q*, ovvero all'enunciato introdotto da *ma* (Giuliani 1976: 25-56).

Un altro tipo di classificazione dei MD è quella basata sulla struttura del testo. Da un punto di vista strutturale, infatti, i MD sono degli "ingranaggi" testuali che presentano una funzione testuale-discorsiva di inizio, di sviluppo e termine di un enunciato.

I *MD di inizio* servono per aprire una conversazione e si dividono in:

reattivi → se sono condizionati da atti enunciativi precedenti (*bene, va bene*)

non reattivi → se non sono soggetti a discorsi precedenti (*ascolta, guarda*)

I *MD di chiusura* possono essere:

reattivi → con funzione di rispondere a degli interrogativi proposti dai parlanti (*no? Non ti sembra così?*)

assoluti → si tratta dei MD di chiusura totale che non ammettono interventi successivi (*e questo è tutto, punto e basta*).

Infine i *MD di sviluppo e progressione tematica* sono responsabili dell'evoluzione tematica del discorso; si tratta di elementi di coesione testuale che Cortés y Camacho (2005: 154) suddividono in due gruppi:

(i) Quelli di relazione gerarchica

(ii) Quelli di relazione lineare

(i) I MD di *relazione gerarchica* sono di tipo logico argomentativo e possono essere *bidirezionali* argomentativi oppure *unidirezionali* riformulatori.

✓ I *bidirezionali* argomentativi stabiliscono una relazione gerarchica bidirezionale di tipo argomentativo, tengono in considerazione tanto l'unità linguistica che precede tanto quella che segue il MD (35):

(35) S: [Eh] soluzioni / quali? eh / io almeno non conosco nessuno che possa venire /cioè non so se conosci tu qualcuno che [tipo che ne so facciamo venire un altro nella stanza libera =]

E: [io personalmente no / nell'immediato non conosco nessuno]

S: = inusata / cioè non è usata

E: non lo so/ potremmo mettere un annuncio / *perché* io nell'immediato non conosco nessuno

(ENRISECA T.31, Nativo di Napoli)

In questa frase il MD *perché*, instaura una relazione di tipo gerarchico bidirezionale con cui il parlante giustifica attraverso la subordinata introdotta dal *perché* ciò che è espresso nella prima. Inoltre, questo tipo di frasi sono inseparabili tra loro affinché si possa comprendere ciò che si intende trasmettere; infatti, come indica Portolés (1998: 247) l'inferenza si ottiene dai due segmenti relazionati tra loro e non da ognuno di loro in maniera separata.

✓ I MD *unidirezionali* riformulatori sono quelli che collegano elementi consecutivi. La caratteristica principale di questo tipo di MD è quella di presentare di nuovo un'idea già presentata ma riformulata con la finalità di facilitare la comprensione all'ascoltatore o di perfezionare e/o rafforzare l'idea presentata precedentemente. (Cortés e Camacho 2005: 205):

(36) lo avevo fiducia in lui, *anzi*, avevo una fiducia immensa in lui

Nell'esempio (36) l'interpretazione del secondo enunciato non necessita dell'interpretazione del primo perché è già contenuta in esso *avevo una fiducia immensa in lui*. La frase viene riformulata in un altro modo e rafforzata nel suo significato.

Questa distinzione tra bidirezionali e unidirezionali riprende la distinzione tra connettivi e operatori tipica della TA e descritta da Fuentes Rodríguez (2003 e 2009): gli operadores, esattamente come i MD unidirezionali sono quegli elementi linguistici che agiscono all'interno dell'enunciato, invece, i conectores (che corrispondono ai MD bidirezionali) connettono un enunciato con un altro precedente che sia esso esplicito o implicito (Fuentes Rodríguez 2003: 68).

I MD di *relazione lineare* uniscono degli enunciati e stabiliscono due tipi di relazione: una *correlativa* e una *continuativa* (Cortés e Camacho 2005: 205).

✓ La relazione lineare *correlativa* è introdotta da MD che servono per introdurre un primo tema che ne implica successivamente un secondo come *in primo luogo, da un lato*; inoltre, possono aggiungere nuovi contenuti a quelli precedenti presentando un nuovo argomento che può essere o relazionato con quello già presentato utilizzando MD come *in quanto a, rispetto a* o escludendolo utilizzando MD come *o, oppure* (Cortés e Camacho 2005: 209).

✓ La relazione lineare *continuativa* è caratterizzata da MD di progressione tematica che introducono il secondo membro di un enunciato per aumentare la forza argomentativa del primo membro. I MD caratteristici di questa relazione lineare continuativa sono quelli additivi come *inoltre, effettivamente, anche*.

I MD che caratterizzano una relazione lineare possono introdurre una digressione indicare una difficoltà di pianificazione discorsiva. Quelli che introducono una digressione interrompono temporaneamente l'argomento di cui si sta parlando per introdurre un tema utile per approfondire o riflettere sul tema principale come per esempio *a proposito di*; i MD che indicano difficoltà di pianificazione discorsiva come *cioè, maa, eeh* e altre interiezioni, hanno il compito di interrompere temporaneamente lo sviluppo del tema in corso o di mantenere il turno di parola. Essi, inoltre contribuiscono a eliminare le pause silenziose e a dare più fluidità discorsiva agli enunciati (Cortés e Camacho 2005: 213).

A proposito delle *interiezioni* appena menzionate, non tutti gli autori sono d'accordo nel considerare queste unità linguistiche nell'ambito dei MD. Magazzino (2007: 197) evidenzia che la classificazione dell'interiezione è stata spesso oggetto di diatribe sia per la sua natura linguistica sia per la sua identità grammaticale. L'autore (Magazzino 2007: 198) evidenzia che le grammatiche individuano due grandi categorie: le interiezioni proprie che comprendono elementi che non si rapportano con il lessico comune (*mmm, eh, ah*) e le interiezioni improprie che derivano da categorie grammaticali diverse come sostantivi (per es. in spagnolo *cielos, caramba*), aggettivi, avverbi e forme verbali grammaticalizzate come interiezioni. In genere le grammatiche tendono ad applicare criteri strettamente pragmatici e semantici legati alla funzione di atto linguistico svolto dalle interiezioni e attribuiscono ad essi uno statuto grammaticale proprio (Magazzino 2007: 199). Non tutte le grammatiche hanno questa tendenza; infatti, in alcuni lavori come Quilis et al. (1993) e Seco (1991), le interiezioni sono inserite nella parte dedicata alle parti invariabili del discorso come possono essere gli avverbi o gli *enlaces* (proposizioni e congiunzioni), ma anche se risultano inserite all'interno di questa categoria, costituiscono un paragrafo a parte.

Tra le caratteristiche che contraddistinguono le interiezioni troviamo la loro autonomia prosodica e sintattica e altre caratteristiche simili ai MD, come quelle descritte da Alvar (2001: 125) che ha provato a fornire una descrizione di interiezione considerandola all'interno di universali linguistici:

estamos, pues, en unos universales lingüísticos a los que viene llamándose “expresiones pragmáticas”, si como tales entendemos “frases que se usan en la conversación y no contribuyen a la información que facilita una determinada manera de hablar, pero cumplen, sin embargo, funciones comunicativas”.

Come si può notare, in questa definizione ci sono delle affinità con i MD come il fatto di essere espressioni pragmatiche, il fatto di non contribuire alla semantica dell'informazione e ovviamente la loro funzione comunicativa. La motivazione per cui molti studiosi (Magazzino 2007, Borreguero 2015, Porroche e Laguna 2015) non

considerano le interiezioni proprie all'interno della categoria dei MD deriva dal fatto che le interiezioni proprie, nonostante le affinità con i MD, non hanno un'altra funzione non discorsiva a partire dalla quale si sia sviluppata la funzione discorsiva come avviene per i MD (Borreguero 2015: 4). Più complesso è il caso delle interiezioni improprie poiché hanno ancora più affinità con i MD; infatti, i MD che hanno origine da altre categorie presentano, quando adottano una funzione discorsiva, le caratteristiche formali delle interiezioni come per esempio le funzioni pragmatiche. Questo ci permette di considerare questo tipo di interiezioni improprie alla stregua dei MD; ma non tutte le interiezioni improprie sono MD, infatti, non lo sono le espressioni di sorpresa o gli insulti nonostante abbiano una funzione discorsiva (Borreguero 2015: 6). Per permettere di distinguere meglio le interiezioni dai MD, Borreguero (2015: 6) propone il criterio della polifunzionalità: i MD sono polifunzionali, le interiezioni improprie non lo sono.

A proposito di interiezioni sono interessanti i lavori di Cuenca (2000) che definisce e classifica le interiezioni. In un suo articolo del 2011 "Catalan interjections" considera l'interiezione secondo due punti di vista, uno morfosintattico e un pragmatico: morfosintatticamente le interiezioni sono classificate in primarie e secondarie. Le interiezioni primarie sono semplici unità vocali come in catalano *oh!, ah!, ecs!, bah!, apa* e anche *aaaaah, mmmmm, buum, eeeeh, iee**, ripetizioni *bub-bub, bom-bom, bum-bum, pam-pam*; le interiezioni secondarie sono parole o frasi che hanno subito un cambio semantico derivante dalla pragmaticizzazione dell'unità linguistica come nel catalano *as mare deú! Ostres!, vinga!, déu n'hi do!, bondia!* La pragmaticizzazione del significato è un cambio semantico dal significato letterale al significato pragmatico, inoltre possono assumere da sole il valore di una intera frase. L'autrice propone una prima definizione delle interiezioni basandosi sulle ipotesi proposte da Ameka (1992) e Pérez Ramón (1982):

- (i) They are not grammatical nor even linguistic items.
- (ii) They can be grouped together with other categories, namely adverbs or particles.

(iii) They are sentences or sentence-equivalents.

(iv) They constitute a separate grammatical category (Cuenca 2000: 30)

Spesso le interiezioni si comportano come frasi: corrispondono a unità comunicative che possono essere sintatticamente autonomi e complete sia a livello semantico che intonativo:

(37) Man: You haven't seen Carrie, have you?

Charles: Who?

Man: Carrie. American girl. Lovely legs. Wedding guest. Nice smell.

Charles: Oh, no. *Sorry*.

Man: *Damn. Blast*. I thought she was.

(Cuenca 2000: 31)

Le espressioni *sorry*, *damn and blast* sono delle unità linguistiche complete. Tuttavia sono altamente dipendenti dal contesto poiché, in senso stretto, non hanno il cosiddetto significato lessicale ma esprimono significati pragmatici come la sorpresa, gioia, dolore, ecc. (Cuenca 2000: 32). La dipendenza dal contesto è correlata alle caratteristiche principali che definiscono le interiezioni, vale a dire, forma ridotta, significato pragmatico e autonomia distributiva. Queste caratteristiche sono da ricercarsi nel principio funzionale secondo cui più le informazioni sono recuperabili dal contesto più sarà ridotta l'enunciazione (Wilkins 1992: 153).

Le interiezioni sono morfologicamente invariabili e spesso servono per organizzare il discorso come i MD. A questo proposito è interessante la definizione proposta in Cuenca (2000:31) che puntualizza:

the interjections that can be discourse markers constitute just one set of a number of other linguistic elements such as verbs, deictics, adverbials and connectives which can perform this function [...]. Thus this discourse function by itself does not define the class of interjections nor should the two terms be deemed to be coterminous.

Relativamente al loro significato sono classificati in espressivi, conativi, fàtici, referenziali e metalinguistici (Cuenca 2000: 37). Ma la somiglianza con i MD non riguarda tutte le classi in cui l'autrice classifica le interiezioni; è solo all'interno della funzione metalinguistica che Cuenca definisce le interiezioni con caratteristiche simili a quelle che abbiamo ampiamente evidenziato in questo capitolo dei marcatori discorsivi; infatti, vengono definite come unità linguistiche periferiche, non sviluppano alcuna funzione sintattica all'interno della frase ma solo pragmatica, e non codificano alcun preciso significato lessicale all'interno della frase ma il significato varia a seconda del contesto in cui queste unità sono inserite (Cuenca 2000:37).

1.6 I marcatori discorsivi nella Teoria della Pertinenza

Il contributo della Teoria della Pertinenza di Sperber e Wilson (1986) alla pragmatica è dimostrato dal ruolo del processo inferenziale nelle interpretazioni delle espressioni che sono vincolate dal principio comunicativo della pertinenza (Blakemore 2002). Ogni essere umano che desidera comunicare ricorre a un codice comune al suo interlocutore affinché questo possa decodificare e comprendere il messaggio. Ma il codice comune, che nella fattispecie può essere la lingua italiana, non basta al fine dell'interpretazione del messaggio poiché la comunicazione verbale consta di una parte codificata e di una inferita a partire dagli elementi codificati (Portolés 2001: 25). Anche Sperber e Wilson (1986) puntualizzano che sebbene sia necessario il possesso di un codice linguistico comune che permetta di decodificare il messaggio verbale e non verbale, è necessaria l'inferenza pragmatica per interpretare il messaggio (Blakemore 2002: 205).

Secondo la TP le inferenze sono parte essenziale della comunicazione. Il modello di Sperber e Wilson (1986) parte dalla considerazione che la comunicazione è orientata alla ricerca della pertinenza: l'obiettivo di qualsiasi parlante è di far ricorso a tutti gli strumenti cognitivi a disposizione per impiegare il minor sforzo possibile nel processo di comprensione o interpretazione. Dato lo sforzo cognitivo che

presuppone la decodifica dell'informazione, la TP parte dall'ipotesi che i parlanti investano in questo sforzo solo se lo stimolo/input sia sufficientemente rilevante per meritare la loro attenzione. Da qui si può dedurre che la pertinenza si erige a principio cognitivo che guida la trasmissione efficace dell'informazione.

Rimanendo nell'ambito della TP, le funzioni discorsive non sono specifiche dei MD; esistono infatti altri elementi (Fischer 2006) come congiunzioni, avverbi, verbi modali o unità fraseologiche che contribuiscono a istruire l'ascoltatore su come interpretare il messaggio e che guidano le inferenze della comunicazione; ma, a differenza degli altri elementi, i MD guidano l'ascoltatore nella decodifica dell'informazione che precede o segue il marcatore stesso il cui ambito di azione è sempre il discorso, mai la sola frase. Infatti, sebbene i MD siano elementi linguistici che hanno origine da unità grammaticali, tanto la loro funzione linguistica quanto il loro contributo al significato del testo si presentano diversi dalle unità grammaticali originarie poiché la loro funzione va oltre il limite frasale (Borreguero 2015a).

Blakemore (1992:138) inserisce i marcatori discorsivi all'interno della TP in quanto questi *items* apportano un significato procedurale che provvede a dare istruzioni all'interlocutore su come interpretare adeguatamente l'enunciato proferito tramite un processo inferenziale. Le frasi (39a) e (39b) mostrano che i MD *so* e *after all* rendono una interpretazione differente alla seguente conversazione:

(38) A: Tom can open Bill's safe

B: He knows the combination

(Blakemore 2002:78)

Questa conversazione può essere interpretata in due differenti modi: l'espressione (b) può essere inferita da (a) o essere la premessa per l'espressione (a). La relazione tra le due espressioni è una relazione di causa-effetto ma le interpretazioni possono essere diverse; l'ambiguità può essere chiarita dall'uso dei MD che possono essere usati per indicare il processo inferenziale e guidare l'interlocutore verso la corretta interpretazione che il parlante intende trasmettere:

(39a) Tom can open Bill's safe. *So* he knows the combination.

(39b) Tom can open Bill's safe. *After all* knows the combination.

I due differenti MD usati nella medesima conversazione non danno la stessa informazione semantica ma vincolano la relazione procedurale tra i due enunciati e aiutano l'ascoltatore a comprendere l'informazione. Specificamente, *so* indica che la relazione tra i due enunciati è implicita in quanto l'interlocutore può inferire che Tom sa la combinazione della cassaforte; *after all* invece indica che la relazione tra i due enunciati è una premessa e una conclusione in quanto, il fatto che Tom conosca la combinazione è una premessa alla sua capacità di aprire la cassaforte.

Portolés (1998) e Montolío (2001) riprendono le idee di Blakmore relative alla TP e affermano che l'utilizzo di questi *items* all'interno di una conversazione o di un testo, non variano le condizioni di verità degli enunciati ma codificano un significato che limita le inferenze che si possono ottenere dai segmenti discorsivi che queste unità linguistiche veicolano. È proprio su questo presupposto che Portolés (1998:73), come Blakemore, conferisce a questi *items* un significato concettuale e uno procedimentale. I MD si caratterizzano per il loro significato procedimentale che guida le inferenze che si realizzano nella comunicazione creando un contesto significativo che permette all'interlocutore di processare l'informazione. I MD che codificano le istruzioni su come interpretare l'informazione ricevuta non modificano, quindi, la verità degli enunciati proposti come si può osservare nei seguenti esempi:

(40a) Es español y, *por tanto*, es buen conductor.

(40b) Es español y, *sin embargo*, es buen conductor.

I due enunciati propongono entrambi una verità identica, ma pragmaticamente le inferenze che vengono introdotte sono differenti, infatti, con *por tanto*, si inferisce che gli spagnoli sono buoni guidatori intendendo questo come una conseguenza dell'essere spagnoli; con *sin embargo*, invece, si implica il contrario e si inferisce che gli spagnoli non sono dei buoni guidatori.

Nell'ambito degli studi recenti sulla lingua parlata (Aijmer / Simon-Vandenberg 2009), gli aspetti che maggiormente hanno suscitato interesse riguardano la distinzione tra codifica concettuale e procedurale di un messaggio governata dal principio della pertinenza elaborato da Sperber e Wilson (1986). Un esempio di MD con significato procedurale può essere per esempio l'uso del verbo *sentire* in:

(41a) *Senti**, questa canzone è bellissima!

(41b) *Senti*, ma ci sei poi andato a Milano?

La prima frase attiva nell'interlocutore una codifica concettuale perché si chiede di "ascoltare una canzone"; nella seconda frase l'uso di *senti*, ha una doppia codifica, da un lato una codifica concettuale in cui il parlante invita l'interlocutore ad ascoltare ciò che gli dirà, e dall'altro, a livello procedurale, ha una duplice funzione: permettere al parlante di prendere il turno e contemporaneamente di richiedere l'attenzione dell'interlocutore. Un altro esempio è l'uso del verbo *guarda* in:

(42) *Guarda*, puoi mettere il quadro così!

Questa espressione implica, oltre ad una codifica di tipo concettuale ("ti chiedo di guardare cosa sto facendo"), anche una codifica secondaria di tipo procedurale che ha la funzione di richiedere l'attenzione dell'interlocutore. Bazzanella (1994:146) sostiene che la rilevanza dal contesto sia una importantissima caratteristica dei MD, in quanto, l'apporto dei fattori contestuali nella scelta dei significati da parte di un parlante permette ai suoi interlocutori di inferire correttamente la relazione di somiglianza tra la forma delle proposizioni e le intenzioni del locutore.

Il secondo capitolo sarà dedicato alla acquisizione dei marcatori discorsivi da parte di apprendenti di una lingua straniera e un breve confronto con l'acquisizione dei nativi da un punto di vista prosodico.

CAPITOLO 2

ACQUISIZIONE DEI MARCATORI DISCORSIVI E PROSODIA

2.1 Marcatori discorsivi nello sviluppo del linguaggio in italiano L1

In un contesto di interazione tra parlanti nativi, il valore pragmatico dei MD viene interpretato senza grandi difficoltà. Dalla prospettiva di chi riceve il messaggio, i MD che si utilizzano facilitano la comprensione, esplicitano le relazioni tra le informazioni⁹ e sono importanti mezzi di coerenza discorsiva. Come già ampiamente discusso nel capitolo precedente, i MD rappresentano elementi linguistici che segnalano coinvolgimento, partecipazione e volontà degli interlocutori a collaborare alla costruzione del discorso, assolvendo particolari funzioni discorsive nella conversazione verbale. Per rendere scorrevole la narrazione, il parlante deve costruire una struttura complessa collegando gli enunciati attraverso meccanismi linguistici di coesione come i MD che permettono di stabilire relazioni tra eventi:

- (1) Maria è andata al supermercato per comprare dei biscotti *ma* il supermercato era chiuso.

La chiusura del supermercato è un evento imprevisto che non ha permesso a Maria di comprare dei biscotti. Il parlante ha ricostruito il testo inserendo *ma* che indica un imprevisto o una complicazione e che permette all'ascoltatore di interpretare il messaggio "Maria non ha comprato i biscotti".

⁹ Per chiarire meglio questo concetto si veda la frase: "Maria *anche* oggi ha mangiato la pasta". In questa frase, *anche* modifica l'elemento che lo segue (*oggi*) e non si riferisce al soggetto che lo precede (*Maria*); *anche* evidenzia una relazione tra due informazioni (una esplicita: oggi ha mangiato la pasta; una implicita: *anche* nei giorni precedenti ha mangiato la pasta) in quanto grazie a questo connettivo interpretiamo che Maria ha mangiato la pasta non solo oggi ma anche nei giorni precedenti.

Assimilare tali meccanismi rappresenta uno dei passaggi più complessi nel processo di acquisizione del linguaggio in quanto contribuiscono all'organizzazione del discorso e alla comprensione dei messaggi tra interlocutori (Borreguero 2009). Con lo sviluppo del linguaggio, già intorno ai tre anni, i bambini introducono i primi connettivi per definire i rapporti tra gli eventi descritti; si tratta prevalentemente di congiunzioni che in seguito si evolvono in locuzioni temporali e/o nessi causali (Bruner 1990). Ferraris (2004), in accordo con la tesi di Bruner (1990) sul nesso tra età e utilizzo dei connettivi, aggiunge che intorno ai 4 – 5 anni la frequenza d'uso di questi elementi (in particolare del *ma*) è molto alta rispetto alla fase successiva; infatti, dopo i 5 – 6 anni la produzione di questi *items* diminuisce fino a stabilizzarsi gradualmente nel tempo.

Il percorso di apprendimento di questi connettivi nella L1 procede da un uso pragmatico-testuale a un uso semantico sia per quanto riguarda i connettivi avversativi e additivi (come *ma* e *anche*) sia per quanto riguarda i connettivi causali (come *perché*) (Ferraris 2004). Anche per questi ultimi infatti già verso i tre anni di vita cominciano a comparire le prime occorrenze con un uso prevalentemente pragmatico e verso i 4 – 5 anni aumenta il divario tra uso pragmatico e uso semantico a favore del primo (introducendo descrizioni o cambi di argomento). Questo divario, esattamente come per i connettivi avversativi, si riduce e si stabilizza verso i 5 – 6 anni mantenendo la prevalenza dell'uso pragmatico (Ferraris 2001).

È bene ribadire che questo lavoro di tesi non tratterà lo sviluppo dei MD nella lingua materna; tuttavia si è ritenuto utile presentarne una breve descrizione per permettere un confronto coerente con gli studi di taglio acquisizionale L2 discussi di seguito.

2.2 Marcatori discorsivi e organizzazione del discorso in italiano L2

L'esigenza di connettere le diverse parti di un testo e di evidenziare i differenti tipi di relazione (di tempo, di causa ecc.) è senza dubbio un bisogno universale (Lo Duca

1999); tuttavia ogni lingua assolve a questo compito in maniera differente (Ferraris 2001).

La naturalità e la frequenza con la quale vengono usati i MD da parte dei parlanti nativi è una manifestazione caratteristica di un alto livello di competenza linguistica; tale caratteristica potrebbe essere sfruttata nell'insegnamento di una lingua straniera ma purtroppo viene ancora troppo spesso trascurata (Nigoević e Sučić 2011). Solo recentemente la ricerca linguistica ha rivolto l'attenzione all'acquisizione di questi elementi in L2.

L'interesse per i MD in ambito didattico si è sviluppata anche grazie al ruolo che ha assunto l'aspetto socio-pragmatico nelle indicazioni sull'insegnamento delle lingue del QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento) del 2004. Il QCER per le lingue considera che l'apprendente di una L2 deve essere in grado di gestire – in relazione al proprio livello di competenza linguistica – non solo le regole del sistema linguistico ma anche le competenze socio-pragmatiche fra le quali rientra l'uso dei MD. I recenti studi sull'acquisizione dei MD in italiano L2 e l'inserimento di questi all'interno del QCER hanno attirato l'attenzione di diversi ricercatori che si sono attivati per elaborare nuovi testi di studio di italiano per stranieri con proposte didattiche mirate ad approfondire i marcatori discorsivi come *Contatto C1* di Bozzone, Costa e Piantoni (2013) o *Bellissimo 3!* di D'Annunzio, De Marco e Filotico (2014).

I MD sono elementi complessi da acquisire per gli apprendenti di una lingua straniera a causa delle caratteristiche pragmatiche, semantiche ed extralinguistiche che li contraddistinguono ma sono di fondamentale importanza per il loro contributo all'efficacia della comunicazione orale (Pernas 2009). A questo proposito, anche Jafrancesco (2015) ne rileva l'importanza aggiungendo che il buon utilizzo dei MD in realtà, anche se non contribuisce al contenuto proposizionale, svolge un ruolo centrale a livello interazionale (utile a coordinare il discorso tra i parlanti) e metatestuale (utile alla strutturazione del turno conversazionale).

Come già specificato nel § 1.2, i MD possono avere origine da diverse categorie grammaticali come il verbo (*guarda, vedi*), l'avverbio (*ecco, vedi*), le congiunzioni (*e*,

ma) e/o altri costrutti frasali; questa eterogeneità, unita alla multifunzionalità¹⁰ dei MD può rappresentare dei problemi nell’acquisizione dell’italiano L2. Nonostante questo, Bini e Pernas (2007: 28) hanno rilevato che i MD, specie quelli con funzione interattiva appaiono nelle conversazioni di studenti già dai primi stadi di acquisizione. Anche Benazzo (2008) e Borreguero (2009 e 2017) evidenziano che, malgrado la complessità strutturale e l’opzionalità sintattica, questi *items* appaiono molto presto nella produzione di apprendenti L2, fin dai primi stadi del processo di acquisizione, sia a livello frasale che testuale. Infatti, già nelle varietà di apprendimento iniziali della L2, il discorso viene organizzato utilizzando pochi MD con una ridotta gamma di funzioni. Data la difficoltà che l’apprendente ha tanto nell’elaborazione di un enunciato quanto nella comprensione di quello dell’interlocutore, i primi MD a essere prodotti sono per lo più segnali interattivi usati con la funzione di gestire i turni come *ma, bene, sì, no* (Borreguero 2017: 175).

A questo livello, Borreguero ha osservato nel corpus A.Ma.Dis, la presenza di molte occorrenze con la funzione di esprimere accordo su quanto detto dal proprio interlocutore come *d’accordo, va bene, ok*. Si tratta di marcatori discorsivi molto frequenti a livello iniziale (93 occorrenze su 173, circa il 54%) ma che diminuiscono nei livelli successivi. Questa alta frequenza a livello iniziale è indice dell’esigenza, da parte dell’apprendente con poca competenza linguistica, di segnalare di aver compreso le espressioni prodotte dal proprio interlocutore. Nelle fasi intermedie successive, gli apprendenti incrementano l’uso dei MD e delle funzioni da questi espresse:¹¹ fra i segnali interattivi del parlante compaiono prima i MD volti alla gestione dei turni e al controllo dell’attenzione dell’interlocutore e successivamente appaiono quelli metatestuali che segnalano l’articolazione delle varie parti del testo e il rapporto fra gli argomenti e i temi trattati nel dialogo (Andorno 2008).¹²

¹⁰ *Multifunzionalità* intesa con un doppio senso: da un lato come potenzialità di assumere diverse funzioni a seconda del contesto in cui il marcatore discorsivo è inserito (per esempio, *ma* può avere un valore enfatico oppure servire per prendere il turno o introdurre un nuovo topic), dall’altro lato si intende la possibilità che un MD ha di avere più valori all’interno del medesimo contesto (per esempio, *no?* può cedere il turno e allo stesso tempo chiedere conferma) (Bazzanella 2001)

¹¹ Per un approfondimento relativo agli studi sul percorso acquisizionale di alcuni tipi di MD si veda Guil (2015), Borreguero et al. (2017) e Borreguero (2017).

¹² Andorno (e tutti gli studi basati sul Corpus di Pavia) studia le varietà basiche e prebasiche di apprendimento, mentre tutti gli altri studi riguardano le varietà postbasiche di livello iniziale, intermedio e avanzato.

In accordo con Andorno (2008), Jafrancesco (2015) evidenzia che nelle fasi più avanzate di competenza in italiano L2 si ha un uso maggiormente differenziato di funzioni dei MD, nonché un più frequente uso di elementi linguistici espliciti che consentono una maggiore efficacia nella gestione dell'interazione e della pianificazione dell'enunciato.

2.2.1 Marcatori discorsivi nell'apprendimento: confronto tra italiano L1 e italiano L2

Se si confronta il processo di apprendimento dei nativi con quello degli apprendenti, si può notare che nel processo di apprendimento dei nativi i bambini procedono da un uso pragmatico-testuale a un uso semantico, invece, gli apprendenti di livello iniziale si comportano esattamente all'opposto: la prima comparsa di queste occorrenze si presenta con un uso semantico; successivamente, la necessità di segnalare il procedere e lo sviluppo dell'interazione (presa di turno, cessione di turno, enfattizzazione ecc.) agevola l'uso di questi *items* con valore pragmatico. Ferraris (2001) spiega questo fenomeno cognitivamente: il motivo per cui i bambini utilizzano fin da subito questi connettivi pragmaticamente è perché questi rispondono alla forte esigenza di connettere gli eventi rispetto all'uso semantico; gli adulti stranieri, al contrario, incontrano meno difficoltà ad abbinare semanticamente un connettivo alla natura di una relazione tra eventi, essendo tale rapporto già acquisito cognitivamente. Gli apprendenti di L2 adulti, possono inoltre, avere maggiori problemi nel gestire pragmaticamente le varie espressioni di connessione: l'uso pragmatico, ancor più di quello semantico è molto diverso da lingua a lingua e prima di essere padroneggiato dall'apprendente richiede lo sviluppo di una competenza L2 che si acquisisce solo nelle varietà non iniziali (Ferraris 2001). A proposito dell'uso padroneggiato dall'apprendente richiede lo sviluppo di una competenza L2 che si acquisisce solo nelle varietà non iniziali (Ferraris 2001).

A proposito dell'uso pragmatico, Romero Trillo (2002: 770) analizza due differenti corpora di parlanti nativi e apprendenti. Ipotizza, come Ferraris (2001), che l'acquisizione di una lingua materna segua un percorso binario che va dal livello

pragmatico al livello formale, per procedere in maniera simultanea negli anni di età scolare; invece, l'acquisizione di una lingua straniera segue un processo acquisizionale che va dal livello formale vs quello pragmatico (Romero Trillo 2002: 770). Purtroppo, il percorso relativo all'acquisizione pragmatica è difficile da attuare attraverso l'istruzione formale poiché la pragmatica è collegata al significato cognitivo, affettivo e socioculturale espressi dalle forme linguistiche attraverso il contatto diretto con il contesto naturale della lingua *target* che spesso manca all'interno dell'istruzione formale (Romero Trillo 2001: 783). A causa di questa mancanza di contatto naturale e diretto con la lingua *target*, può accadere che il processo acquisizionale di una L2 si arresti a un determinato livello provocando quella che i linguisti chiamano "fossilizzazione di una forma linguistica" (Selinker 1972) e che Romero Trillo estende anche all'aspetto pragmatico. Tuttavia è possibile raggiungere un certo grado di consapevolezza metapragmatica. La competenza d'uso di una lingua, seppur si sviluppi per molti aspetti in modo implicito, viene acquisita anche grazie a momenti di istruzione esplicita; infatti, come osservano Kasper e Schmit (1996:150), i genitori istruiscono esplicitamente i figli sull'uso appropriato della L1 in determinate situazioni comunicative, analogamente, seppur con pareri discordanti, diverse ricerche acquisizionali hanno mostrato che anche la pragmatica può essere insegnata (Kasper 2001; Alcón Soler e Martínez-Flor 2008). Negli studi sull'acquisizione della competenza pragmatica in L2 è dibattuta la questione dello sviluppo della competenza pragmatica in relazione allo sviluppo della competenza grammaticale: sebbene la competenza grammaticale possa predire in parte il successo comunicativo, non lo garantisce. Il rapporto tra grammatica e pragmatica si rivela abbastanza complesso e varia a seconda del livello di padronanza e dei contesti di apprendimento (Kasper e Rose 2002).

Relativamente all'apprendimento dei MD, Borreguero (2017: 173) propone un approccio funzionale allo studio dei MD in L2 che permetterebbe di determinare più chiaramente il percorso acquisizionale degli apprendenti. Questa prospettiva onomasiologica, che va appunto dalla funzione alla forma, presta particolare attenzione a come gli apprendenti usino i MD nel discorso, con quali funzioni e

come estendono l'uso di queste ultime. Come già detto nel § 1.2, i MD sono polifunzionali quindi un MD può frequentemente assumere più di una funzione nello stesso contesto, ma gli apprendenti spesso non attribuiscono ai MD le stesse funzioni che attribuiscono ad essi i nativi, infatti, spesso a un MD vengono attribuite più funzioni di quanto non faccia il nativo (Borreguero 2017: 192).

Rimanendo nell'ambito di un'analisi contrastiva tra apprendenti e nativi, Ferraris (2004) mette a confronto quantitativamente e qualitativamente le connessioni avversative e additive dell'interlingua degli apprendenti con la produzione dei nativi ed evidenzia innanzi tutto che nell'interlingua degli apprendenti le occorrenze sono più frequenti rispetto a quelle dei nativi. Rileva inoltre che entrambi i processi di acquisizione (sia nei nativi che negli apprendenti, a eccezione di quelli di livello molto iniziale) hanno la stessa tendenza ad avere una maggiore frequenza dell'avversativa *ma* con valore di MD. Man mano che si avanza con la competenza linguistica, aumentano le occorrenze pragmatico-testuali rispetto a quelle con valore semantico. Ovviamente più ci si avvicina alla lingua obiettivo, più simile ai nativi è la produzione degli apprendenti di L2; infatti, allo stadio avanzato, gli apprendenti utilizzano i marcatori (e in particolare *ma* analizzato da Ferraris (2004)) in tutte le loro funzioni.

2.2.2 Frequenza d'uso dei marcatori discorsivi nell'apprendimento dell'italiano L1 e dell'italiano L2

A proposito del connettivo avversativo *ma*, è utile confrontare queste osservazioni di Ferraris con quelle di Borreguero (2009). Anche se il corpus di Borreguero è costituito da testi scritti da ispanofoni apprendenti di italiano, è interessante notare che dal punto di vista della frequenza d'uso degli avversativi, i risultati ottenuti sono simili a quelli osservati da Ferraris (2004) nel suo corpus orale; infatti, Borreguero (2009: 55) ha rilevato che *ma* è uno dei connettivi più frequenti in tutti i livelli di apprendimento linguistico (compreso l'italiano L1) con un leggero aumento del suo uso nei livelli superiori. Ma a differenza di Ferraris, Borreguero (2009: 61) afferma che l'acquisizione delle funzioni discorsive sia come connettivo logico-

argomentativo che come elemento con funzione interazionale si svolge parallelamente e non una dopo l'altra man mano che aumentano le competenze linguistiche.

Relativamente alle connessioni additive, Andorno (1999) evidenzia che nelle prime fasi di apprendimento queste svolgono una funzione testuale e coesiva che scandisce i diversi blocchi informativi assumendo un valore segmentale (Ferraris 2004:88).¹³ L'uso di questi focalizzatori come connettivi giustificherebbe, secondo Andorno (1999), i numerosi casi del focalizzatore *anche* in posizione isolata che assumerebbe valore di MD con la funzione di *continuazione dell'enunciato* e di *mantenimento di turno*.

Per quanto riguarda invece i connettivi causali, Ferraris (2001) descrive i vari livelli di acquisizione in L2 confrontandoli con quelli dei bambini nativi nella fase di acquisizione del linguaggio (dai 3 ai 10 anni). Evidenzia che al livello molto iniziale di L2, gli apprendenti usano pochissimi connettivi, le frasi sono abbastanza frammentarie e i legami di coesione sono spesso di natura semantica e relegati al livello frasale. Nelle varietà iniziali, cominciano a comparire sia le subordinate causali introdotte da *perché*, sia il loro uso pragmatico oltre che semantico; ma il legame che si instaura è legato all'interno del periodo a livello semantico e non ancora al livello testuale. Solo a partire dalle varietà intermedie di L2 si nota un passaggio dalla connessione tra singoli contenuti proposizionali a quella tra parti di testo. A questo livello linguistico Ferraris (2001) ha notato una frequenza d'uso semantico pari a quella pragmatico/testuale. Più si avanza con il livello linguistico, più l'apprendente presenta una sintassi e un'articolazione testuale vicina alla lingua obiettivo; infatti, nelle varietà avanzate, sono presenti quasi tutte le sfumature relative al rapporto di causa dell'italiano. Confrontando questi dati con quelli dei bambini, Ferraris (2001), evidenzia che la struttura sintattica, relativamente allo sviluppo della subordinazione (Ferraris 1999), è molto simile a quella rilevata negli

¹³ Questo è mostrato in un esempio di Andorno (1999: §7.1.2):

I: la televisione l'hai guardata?

Hagos: XX le casa o che nak Ascì /

I: o a casa o da Ascì

Hagos: a casa che: + eh telegionale anche telereporter / che è Texas film

apprendenti di L2 e segue una scala di acquisizione che parte dagli avverbiali e prosegue con le complete e infine le relative. All'interno delle subordinate avverbiali, le relazioni causali sono tra le prime ad essere esplicitate sia in L1 che in L2, seguite da quelle temporali > ipotetiche > finali. Le differenze tra L1 e L2 compaiono invece al livello pragmatico. Infatti, come si è già visto per le connessioni avversative, anche nei nessi causali i bambini hanno percentuali più alte di uso pragmatico rispetto a quello semantico; invece, gli apprendenti partono da un uso semantico, e solo successivamente integrano l'uso pragmatico.

Dal punto di vista cognitivo l'apprendente di una L2 tende ad acquisire primariamente le strutture che hanno una maggiore funzionalità comunicativa e quelle in cui la funzione semantico-discorsiva è prevalente rispetto a quella di tipo formale. È importante quindi che un insegnante sia consapevole delle difficoltà di apprendimento e renda i MD oggetto di una riflessione esplicita, metalinguistica e contrastiva (Pernas et al. 2011).

2.3 Aspetti prosodici nell'acquisizione dei marcatori discorsivi in italiano L2

La prosodia è una proprietà ineliminabile del linguaggio orale. L'importanza della prosodia è confermata dal fatto che l'essere umano impara a riconoscere schemi intonativi e ritmici della lingua madre ancora prima di nascere sviluppando un proto-linguaggio che riproduce gli schemi prosodici materni (Falcone e Paoloni 2012). Nella comunicazione orale fenomeni come la modulazione della voce, intonazione, accenti, ritmo, così come la cadenza delle pause e le caratteristiche articolatorie di una lingua (pronuncia), rivestono importanza fondamentale e risultano essere caratteristiche specifiche di ogni lingua. Queste peculiarità rappresentano i parametri su cui si basa lo studio fonetico e fonologico di una lingua, identificati come tratti soprasegmentali o prosodici. L'informazione prosodica si esplica attraverso l'attivazione congiunta di più parametri fisici (durata, intensità e F0), che variano in funzione della modalità di una frase (assertiva,

interrogativa, esclamativa o imperativa) e forniscono informazioni sugli stati emotivi del parlante (rabbia, felicità, disgusto, ecc.).¹⁴

Per saper comunicare oralmente in una seconda lingua non è sufficiente quindi avere una buona conoscenza delle strutture morfosintattiche, né un ricco bagaglio lessicale; ma attraverso una buona padronanza della componente prosodica il parlante può trasmettere alcune informazioni, ad esempio, sul suo stato emotivo: un modo di parlare veloce e con tono elevato può essere associato a uno stato emotivo ansioso; un modo di parlare lento e con tono basso potrebbe corrispondere a una depressione dell'umore, alla tristezza o alla rassegnazione, ecc. (Davitz 1964: 193). La componente prosodica porta a evidenziare concetti e a cogliere sfumature di significato, ed avendo anche natura fonologica, opporre significati. La prosodia favorisce quindi la corretta decodifica dei messaggi in quanto risolve eventuali ambiguità che potrebbero presentarsi in un contesto di acquisizione di una lingua straniera.

È utile sottolineare che non si può parlare di pragmatica senza tenere in considerazione anche gli aspetti prosodici; colui che desidera apprendere una L2 ha come scopo principale quello di farsi comprendere e di comprendere i messaggi che gli sono rivolti. Gli insegnanti, in linea con la formazione delle diverse abilità, devono avere obiettivi vari e diversi rispetto al passato; infatti, non devono limitarsi a trasmettere solo le componenti morfosintattiche e lessicali della lingua, ma devono anche prestare attenzione al raggiungimento di una buona competenza fonologica (segmentale e prosodica). Per questo motivo, l'obiettivo degli insegnanti dovrebbe essere quello di promuovere una pronuncia che sia ragionevolmente comprensibile in quanto componente essenziale della competenza comunicativa parlata/orale utile a favorire le interazioni e migliorarne l'integrazione sociale (l'accento straniero stigmatizza a livello sociale i parlanti e contribuisce alla creazione di stereotipi negativi su alcuni apprendenti). Fornendo agli studenti le

¹⁴ Gli aspetti fonetici e fonologici nello studio di una lingua furono interpretati per molto tempo in modo dicotomico ovvero come due scienze diverse. Infatti, Trubetzkoy (1939 [trad. 1971: 8] distingue il concetto di fonetica da quello di fonologia indicando con la prima la scienza dei suoni della *parole* e con la seconda la scienza dei suoni della *langue*. Con il passare degli anni nella ricerca linguistica l'opposizione tra fonetica e fonologia è stata superata (Kingston e Beckman, 1990), favorendo lo sviluppo di una visione olistica della linguistica che sintetizza sia parametri puramente fisici che proprietà espressive, aggiungendo peculiarità e significato al linguaggio.

indicazioni e gli strumenti utili ad acquisire la competenza degli elementi prosodici, molte interferenze tra L1 e L2 scompaiono, rendendo la produzione degli apprendenti più fluida e comprensibile (Intravia, 2000). Questo è ancora più vero quando si parla di lingue affini poiché gli studenti, accedendo al significato degli enunciati con il minimo sforzo, non si preoccupano di acquisire la corretta pronuncia della L2 finalizzata al raggiungimento di una competenza comunicativa spontanea ed efficace (Calvi 1995).

Tra gli autori che si sono interessati al suddetto ambito acquisizionale, De Marco (2016) offre un'analisi funzionale comparativa di tre marcatori discorsivi (*allora, quindi e però*) estrapolati da conversazioni semi-spontanee tra apprendenti con differenti L1 e differenti livelli di competenza linguistica. Lo studio analizza la combinazione tra caratteristiche acustiche¹⁵, funzionali e posizionali dei MD all'interno degli enunciati. L'autrice osserva che l'uso di questi tre MD ha principalmente una funzione metadiscorsiva e in parte interazionale; infatti, i parametri acustici rilevano che gli apprendenti usano i MD per prendere tempo e organizzare la risposta o per articolare meglio un lungo turno di parola; inoltre, gli apprendenti di livello inferiore usano una varietà di forme e funzioni di MD diversi da quelle che assegnerebbero i nativi nelle stesse situazioni conversazionali; solo gli apprendenti di livello superiore hanno prodotto dei risultati più simili a quelli dei nativi (De Marco 2016: 85).

Gli studi¹⁶ condotti finora sull'acquisizione dei MD si sono occupati principalmente della competenza comunicativa, della frequenza d'uso e delle strategie conversazionali. Si tratta di studi che riguardano prevalentemente l'ambito semantico e sintattico anche se recentemente sta prendendo piede l'interesse per

¹⁵ Le caratteristiche acustiche a cui fa riferimento De Marco (2016: 71) sono i parametri di durata dei MD misurata in millisecondi, durata totale delle vocali accentate e non accentate e *speech rate* ovvero numero di sillabe per unità di tempo. I suddetti parametri di analisi dei MD sono stati correlati con le caratteristiche del contesto con la finalità di osservare come i segnali acustici possano portare a una variazione di significato all'interno della stessa forma o posizione del MD.

¹⁶ Tra gli studi più rappresentativi si può consultare: Andorno (2005, 2007, 2008); Bardel (2003, 2004); Berruto (2001); Borreguero (2009, 2012, 2017); Chini (2015); Manili (2001); Jafrancesco (2015); Ferraris (2004); Nigoević Sučić (2011).

le competenze pragmatiche e comunicative dei MD nell'ambito dell'acquisizione delle lingue romanze (Borreguero e Thoerle 2016).¹⁷

Al di là degli sviluppi teorici, lo studio della prosodia ha importanti applicazioni che investono la vita quotidiana e che sempre più presentemente possono interessare aspetti educativi come l'acquisizione di una lingua straniera: un basso grado di competenza prosodica da parte dell'apprendente nella lingua straniera può avere un forte impatto sulla credibilità del messaggio pronunciato generando nell'ascoltatore stereotipi negativi derivanti dalla provenienza o dalla cultura del parlante (De Meo 2011). Quello che si vuole qui proporre è un approccio a livello prosodico nello studio dei MD per offrire alla didattica elementi che rendano più completa l'acquisizione di una lingua favorendo l'accesso al significato e rendendo il parlante più sicuro di sé nell'interazione con gli altri. Ci sembra utile, attraverso questo lavoro di tesi, dare un valore aggiunto ai vari studi relativi all'acquisizione dei MD, discutendone e descrivendone gli aspetti prosodici implicati con questi items.

2.4 Misurazione dei parametri acustici

La comunicazione orale si svolge dunque attraverso l'interdipendenza di fattori segmentali e fattori prosodici; nella letteratura sperimentale la funzione dei fattori prosodici è regolatrice della dinamica comunicativa in modo distintivo e contrastivo (Sorianello 2006: 16). Mentre gli elementi segmentali seguono regole legate alla struttura linguistica, la prosodia è il prodotto di sovrapposizioni di effetti non sempre facilmente distinguibili, il cui comportamento è però intellegibile tramite l'analisi di parametri acustici misurabili (durata, intensità e frequenza fondamentale) che permettono un'analisi fisica, quindi oggettiva, del processo di acquisizione di una L2.

¹⁷ Tra gli studi prosodici sui marcatori discorsivi relativi ad altre lingue sono significativi i lavori di Horne et al. (1999) per i marcatori discorsivi svedesi e Romero trillo (2016) per i marcatori discorsivi in lingua inglese.

Prima di procedere alla misurazione dei parametri acustici che si svolgerà nel capitolo 4, 5 e 6, sembra opportuno presentare un brevissimo excursus riassuntivo su di essi per permettere una lettura più agevolata dell'analisi svolta.

Uno dei parametri acustici misurabili è la durata, ossia la quantità di tempo impiegato per produrre una qualsiasi unità linguistica. In altri termini la durata è il tempo impiegato a compiere un gesto articolatorio per la produzione di una unità di parlato. Acusticamente la durata esprime il tempo che intercorre tra l'inizio e la fine di un fono (con unità di misura in millisecondi). Chun (2002) ha rilevato che non sempre è possibile determinare precisamente i confini sillabici all'interno della catena del parlato poiché spesso le fasi articolatorie sono sovrapposte e dunque l'analisi prosodica diviene impraticabile. In questo lavoro la durata sarà riferita al tempo che ogni parlante impiega per pronunciare un MD. È necessario evidenziare che a causa di sovrapposizioni di fasi articolatorie, come evidenziano anche diversi studi sull'argomento (Chun 2002), non è stato possibile analizzare alcune occorrenze di MD prodotte sia dai nativi che dagli apprendenti specie nei livelli avanzati.¹⁸

In generale, la variazione di durata è percepita come variazione di lunghezza dei segmenti fonici e può avere una valenza semantica distintiva poiché due parole possono avere significati diversi in funzione della durata di un singolo fono. In italiano, per esempio, la variazione della durata delle consonanti può portare ad un cambiamento semantico (e.g., *pala-palla, cane-canne*); di contro, la vocale di durata breve o lunga non porta a una distinzione di significato. In altre lingue invece, l'allungamento vocalico può esprimere un cambiamento di significato; ciò avviene per esempio nel coreano per le coppie minime (Lee 1990):

pa:m (castagna) vs. *pam* (notte)

nu:n (neve) vs. *nun* (occhio)

i:l (lavoro) vs. *il* (uno).

¹⁸ Altri autori si sono occupati della durata dal punto di vista prosodico come Smith e Kenney (1999): gli autori hanno analizzato la durata delle singole parole da parte di apprendenti di una L2 e hanno notato che con l'avanzare del livello di competenza della lingua L2, i parlanti esibiscono una diminuzione della durata delle singole parole indice di un aumento della velocità di elocuzione esattamente come avviene nello sviluppo del linguaggio L1.

Altro esempio interessante ci viene fornito dal latino in cui la durata della vocale “a” in *mālus* (melo) e *mālus* (cattivo) denota una distinzione semantica.¹⁹

Il secondo parametro acustico misurabile è l'intensità. Trattandosi di un parametro esposto a condizionamenti ambientali e/o emotivi, non verrà preso in considerazione nella nostra analisi poiché non è un parametro rilevante per l'obiettivo di questo lavoro. Nonostante ciò, è utile evidenziare che tra intensità e spazio tonale si ravvisa un condizionamento vicendevole per cui ad un maggiore volume della voce corrisponde anche un incremento dello spazio tonale (Lieberman e Pierrehumbert 1984) producendo una variazione d'intensità che non ha valore fonologico come la durata ma può essere distintiva di significato e può esprimere diverse intenzioni comunicative. L'intensità, dal punto di vista fisico, è rappresentata dall'ampiezza di oscillazione di un'onda rispetto al valore di quiete; così l'intensità di un suono corrisponde alla variazione dell'ampiezza di oscillazione dell'onda sonora in propagazione. La sensazione di intensità con cui viene percepito un suono della voce dipende principalmente dalla sua energia, cioè dalla forza articolatoria dell'emissione fonica e dall'interazione tra l'energia della pressione dell'aria espiratoria e la conseguente vibrazione delle pliche vocali. Percettivamente, l'intensità di un suono è dunque direttamente correlata al volume del suono emesso; per tale motivo si utilizza il decibel come unità di misura dell'intensità acustica (Soriano 2006: 32). L'intensità può essere misurata con l'ausilio di programmi computazionali che, utilizzando specifici algoritmi, la esprimono graficamente attraverso una curva di energia (spettro acustico) che risulta essere il prodotto della sovrapposizione di differenti variabili come l'accento, l'intonazione e il contesto ambientale in cui avviene la comunicazione (Soriano 2006: 16).

Il terzo parametro acustico misurabile è la frequenza fondamentale. Questo parametro è di fondamentale importanza in questo lavoro in quanto attraverso un'analisi spettro-acustica di registrazioni di conversazioni semi-guidate verrà

¹⁹ Il latino tardo non possiede più la quantità sillabica del latino classico e questo si ripercuote nelle lingue romanze per cui la quantità sillabica non è un tratto fonologicamente distintivo. Per questa ragione, probabilmente, la realizzazione o la non realizzazione della durata vocalica da parte degli apprendenti potrebbe dipendere dal sistema vocalico della loro lingua madre.

indagata la variazione melodica dei MD. A tale scopo bisogna avere dimestichezza con strumenti fisico-acustici e competenze terminologiche che verranno di seguito descritte.

Dal punto di vista fonetico la melodia è il risultato delle variazioni di altezza tonale con cui vengono prodotti i suoni. Nell'ambito acustico l'intonazione quindi ha caratteristiche fenomenologiche molto complesse e contribuisce alla caratterizzazione sintattica, semantica e pragmatica del messaggio linguistico (Soriano 2006: 27).

La variazione intonativa della voce umana è riferita a livello fisiologico alla variazione di pressione dell'aria emessa dai polmoni che passa nel tratto laringeo, dove sono situate le pliche vocali. La variazione di vibrazione delle pliche vocali corrisponde alle modulazioni della voce; l'espressione acustica delle vibrazioni glottidali, cioè il numero di vibrazioni delle pliche vocali nell'unità di tempo, è rappresentata dalla *frequenza fondamentale* e si suole rappresentarla con il simbolo f_0 la cui unità di misura è l'Hertz (Hz), numero di cicli per unità di tempo. In altri termini, la risposta in frequenza esprime il timbro del segnale glottico: la velocità di vibrazione delle pliche vocali genera differenze della frequenza di risonanza e di altezza dei suoni (*pitch*) emessi durante l'attivazione del meccanismo laringeo.

I metodi di rappresentazione della frequenza fondamentale tengono in considerazione parametri temporali (il periodo T espresso in secondi è funzione inversa della frequenza) o spettrali. Solitamente i suoni della voce umana sono rappresentati attraverso spettrogrammi raffiguranti onde complesse; attraverso un operatore matematico chiamato "Trasformata di Fourier" le onde complesse possono essere scomposte in armoniche semplici (Figura 1), più facili da analizzare e interpretare. Tramite la scomposizione in minimi termini di un'onda complessa può essere individuata la componente frequenziale base della struttura armonica del suono emesso dalla voce, caratterizzando così la prima armonica, cioè la frequenza fondamentale; le armoniche successive risultano essere dei multipli della frequenza fondamentale.

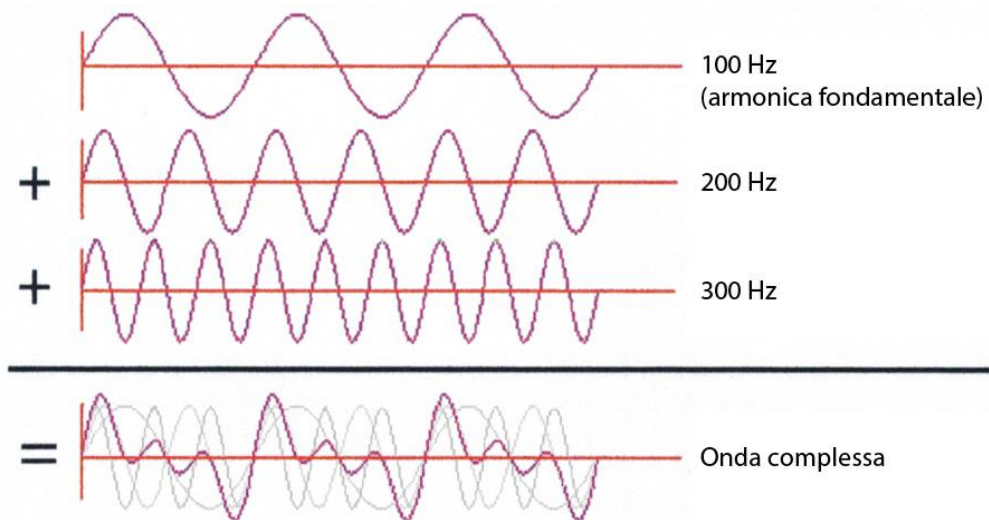


Figura 1. Rappresentazione spettrale della scomposizione di un suono complesso in tre onde acustiche semplici (armoniche) caratterizzate da tre frequenze diverse tra cui una con Hz più bassi definita “fondamentale”.

Questa metodologia permette di quantificare scientificamente i tratti intonativi mettendo sullo stesso piano il fenomeno acustico e quello percettivo attraverso l'utilizzo di alcuni accorgimenti psicoacustici. La scala psicoacustica utilizzata nell'analisi percettiva è quella in semitoni: l'uomo ha la capacità di distinguere suoni con frequenze diverse e la soglia discriminativa può essere espressa in una scala di tipo musicale basata sulla nozione di “Semitono” (St). La scala musicale di cui si parla è composta da 12 semitoni e la distanza tra due frequenze, delle quali la maggiore è il doppio di quella minore, prende il nome di ottava. È necessario precisare che sebbene l'orecchio umano riesca a distinguere frequenze diverse, queste non possono essere comprese in intervalli frequenziali inferiori a un quarto di tono (De Dominicis 2010). Nella divisione in semitoni dell'intervallo di frequenza, la soglia superiore del semitono (frequenza massima) è il 6% più alta di quella inferiore (frequenza minima). Questa divisione corrisponde alla conversione delle frequenze acustiche in semitoni utilizzando una legge matematica di tipo logaritmico.

La frequenza fondamentale varia in funzione delle caratteristiche fisiche del parlante, cioè alla diversa lunghezza e al diverso spessore delle corde vocali. Le corde vocali dell'uomo sono più lunghe e più spesse rispetto a quelle femminili o a quelle dei pre-adolescenti; infatti, la frequenza sulla quale si muove la voce

maschile va da 70 a 150 Hz, quelle delle donne permettono movimenti su frequenze più alte, comprese tra 180 e 270 Hz, mentre le corde vocali dei bambini sono ancora più corte e più sottili permettendo intervalli compresi tra i 230 e i 350 Hz. Risulta necessario quindi, per una corretta analisi dei dati spettrali della f_0 , una normalizzazione delle frequenze.

L'utilizzo della scala in semitoni è uno dei metodi che permette di annullare le differenti estensioni vocali non riconducibili a parametri prosodici, rendendo le curve intonative dei parlanti confrontabili. La normalizzazione realizzata attraverso il rapporto tra i valori massimi di f_0 dei segmenti analizzati e il valore più basso di f_0 , rende possibile l'individuazione di una serie di punti di allineamento della curva intonativa e dunque della variazione tonale dell'enunciato (Vitale et al. 2015).

Nella scansione intonativa di un enunciato si possono individuare, grazie alla variazione dei tre parametri energia, *pitch* e ritmo, alcuni elementi di discontinuità acustiche (pause, allungamenti di foni, bruschi abbassamenti di f_0 , rallentamento della velocità di eloquio, fenomeni di *resetting* (Caputo 1992), che danno origine a unità tonali (o sintagmi intonativi). Le unità tonali rappresentano porzioni coerenti sia semanticamente che sintatticamente di un enunciato che vengono utilizzate per definire i contorni intonativi e il livello di segmentazione prosodico. Questo aiuta meglio a evidenziare quelle che rappresentano le funzioni dell'intonazione (modalità di una frase, informazioni sulla sintassi e sui caratteri paralinguistici).

Come si è visto, la curva intonativa può assumere morfologie complesse; tuttavia è possibile che si realizzino profili intonativi progressivamente discendenti o ascendenti. Nel primo caso si parla di *declinazione intonativa* (Cohen e Hart 1967) del *pitch*, nel secondo caso si parla di *final rise* (risalita finale del *pitch*). Questa differenza può fornire informazioni di tipo modale. Infatti, nelle frasi assertive è possibile notare come la declinazione sia accompagnata da un progressivo abbassamento del *pitch range*, cioè l'intervallo tra i valori di f_0 massimi (che definiscono la *topline*) e quelli minimi (delimitati dalla *baseline*), e da una riduzione tonale tale per cui l'ampiezza della f_0 è maggiore all'inizio dell'enunciato e minore alla fine (Figura 2); diversamente, nelle frasi interrogative accade un progressivo aumento dei valori di f_0 , realizzando un *final rise*.

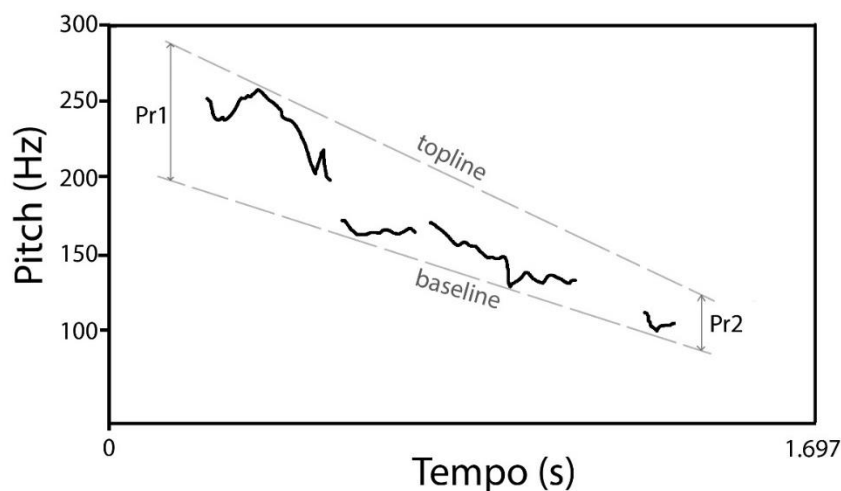


Figura 2. Rappresentazione della frequenza fondamentale delimitata dalla *topline* (linea ideale di congiunzione dei picchi massimi della f_0) e dalla *baseline* (linea ideale dei minimi). Si noti come il *Pitch range 1* (Pr1) iniziale sia inferiore a quello finale (Pr2).

Relativamente alla prosodia, volendo fare un esempio specifico, Lepschy (1978) afferma che è possibile classificare i movimenti tonali usati in italiano in cinque tipi fondamentali, ciascuno con funzioni diverse:

- Discendente: esprime certezza; viene usato per le frasi dichiarative e interrogative retoriche e quelle che contengono termini quali *chi, come, quando, quale* ecc.)
- Ascendente: esprime incertezza; viene usato per le interrogative che richiedono come risposta un *sì* o un *no*; può anche indicare sospensione dell'espressione.
- Costante, o costante/ascendente: esprime informazione incompleta, esitazione e incertezza;
- Discendente/ascendente: esprime un dubbio relativo a un'affermazione; viene usato nelle domande a eco, o in domande che esprimono sorpresa; può indicare enfaticamente la sospensione, mettere in dubbio una affermazione precedente, e mutare una interrogativa di tipo *sì/no* in una che si apre a risposte aperte.
- Ascendente/discendente: esprime un'affermazione energica, insistita; viene usato per contraddire o correggere affermazioni precedenti (formulate o presupposte); può avere valore concessivo, indicando che ci sono delle riserve o delle implicazioni.

La prosodia svolge dunque un ruolo importante e compie una funzione distintiva nella produzione di significati interazionali (Selting 2010)

Relativamente all'analisi spettro-acustica del parlato, non bisogna tralasciare l'identificazione dei confini delle catene foniche e delle pause silenziose. Per pausa silenziosa si intende un intervallo di tempo in cui non viene pronunciato alcun suono e si misura in millisecondi (ms). Le pause non silenziose sono invece rappresentate da vocalizzazioni o prolungamenti vocalici che risultano fenomeni normali nel parlato spontaneo ma possono anche essere legati a difficoltà a elaborare un prodotto linguistico (Sorianello 2006). Al fine di evitare di considerare la pausa silenziosa alla stessa stregua di un non-suono caratteristico delle occlusive, si suole considerare "pausa" un intervallo non inferiore a 100 ms (De Meo e Xu 2015). Una volta stabilita la delimitazione delle catene foniche, per ottenere il maggior numero di informazioni possibili da un corpus vocale, è necessario procedere alla misurazione di diversi elementi, oltre alla misurazione della durata delle già citate pause silenziose, si può procedere all'analisi del numero di sillabe realmente prodotte dal parlante e la loro durata. Altro valore misurabile è la variazione dell'ampiezza della frequenza fondamentale, cioè la differenza tra il valore massimo e minimo di f_0 .

2.5 Indici prosodici

Tra gli indici prosodici che forniscono ulteriori informazioni sul parlato si menzionano qui la fluenza, la Velocità di Articolazione (VdA) e La Velocità di Eloquio (VdE). Sebbene gli indici prosodici che si potrebbero rappresentare per analizzare il parlato e/o segmenti di parlato sono diversi, in questo paragrafo ci limiteremo alla descrizione della *fluenza*, e alla differenza tra *velocità di eloquio* e *velocità di articolazione* funzionali al lavoro di analisi di questa tesi.

2.5.1 Fluenza

La fluenza è data dal rapporto tra il numero di sillabe prodotte e il numero di catene foniche contenute nel parlato analizzato (Kormos e Denes 2004). Un aspetto importante per quanto riguarda il maggior o minor grado di fluenza è la produzione di fenomeni di esitazione e pause caratterizzati da un'alta occorrenza e durata.

Fillmore (1979) definisce la fluenza come la capacità di parlare con poche pause, senza esitazioni ed esprimere il messaggio in modo creativo, coerente e razionale. Durata e frequenza delle pause possono dunque influire sul riconoscimento di un parlante straniero o comunque sulla percentuale di competenza globale linguistica di un parlante (Lennon 1990). Infatti, un apprendente con un basso livello fa più pause di un apprendente con un alto livello di competenza linguistica L2 o del nativo; la frequenza e la durata delle pause decrescono man mano che si fa esperienza della lingua (Trofimovich 2007).

2.5.2 *Velocità di eloquio e di articolazione*

Sia la Velocità di Articolazione (VdA) che la Velocità di Eloquio (VdE) sono rappresentate dal numero di sillabe prodotte nell'unità di tempo e si misurano in sillabe al secondo (sill/s); tuttavia sussistono peculiari differenze.

La VdE è un indice di tipo quantitativo ed equivale al rapporto tra il numero di sillabe prodotte per unità di tempo tenendo conto delle pause. Il tempo di elocuzione (derivato dalla VdE) è una misura capace di caratterizzare lingue diverse o differenziare il parlato dal punto di vista stilistico (Soriano 2006: 30).

Diversamente, la VdA è un indice di tipo qualitativo, che misura il numero di sillabe per unità di tempo ma non tiene conto delle pause, quindi si riferisce solo alla velocità con cui un parlante articola un certo numero di sillabe per secondo all'interno di una catena fonica (Skehan e Foster 1999). In altri termini la VdA può dare indicazioni riguardo il grado di accuratezza del gesto articolatorio, ossia un'elevata velocità di articolazione corrisponde ad una riduzione della comprensibilità del parlato.

2.6 Modelli teorici per le rappresentazioni intonazionali

I primi studi sull'intonazione risalgono al periodo di fine Ottocento e inizio Novecento venivano impostati seguendo due linee di ricerca che si basavano su due approcci contrapposti: il metodo fonetico concreto e il metodo fonologico astratto.

Il primo metodo, di tipo fonetico, veniva condotto con l'ausilio di strumenti capaci di individuare i parametri acustici che definivano i caratteri intonativi di un enunciato considerandolo come un continuum intonativo da osservare nella sua globalità. Il secondo approccio, di tipo fonologico, si basava su analisi empiriche volte a concepire strutture linguistiche discrete e formalmente astratte.

✓ *Modello configurazionale*

Un modello di tipo concreto venne sviluppato in Inghilterra (Sweet 1892; Armstrong e Ward 1926; Jones 1956) e teneva conto della configurazione delle curve intonative. Questo metodo, detto "configurazionale o globale" (in quanto, al fine dell'analisi intonativa, riteneva non possibile ridurre in unità discrete la curva intonativa) era basato sui contorni melodici (*tunes*). Successivamente, con Palmer (1933) si realizza una modifica a tale visione: la curva intonativa venne considerata come una sequenza di unità tonali. Il concetto di unità tonale viene interpretato da Crystal (1969) come una struttura unitaria formata da un nucleo obbligatorio (unità tonale prominente composta da movimenti tonali semplici e composti)²⁰ che viene eventualmente corredato da una pre-testa (sillaba atona che precede una sillaba tonica della testa), una testa (sillabe toniche e atone pre-nucleari) e una coda (sillabe toniche e atone post-nucleari).

✓ *Modello per livelli*

Contemporaneamente allo sviluppo del modello inglese di tipo concreto quantitativo si contrapponeva il modello astratto (qualitativo) per livelli proposto dalla scuola di pensiero statunitense. Caratterizzare quantitativamente una curva intonativa attraverso l'analisi di sequenze di unità tonali privava la possibilità di fornire interpretazioni che si focalizzavano sull'aspetto percettivo. Le prime analisi morfologiche delle curve intonative si devono a Bloomfield (1933) che diede l'input al modello per livelli sviluppato da Pike (1945). Quest'ultimo riteneva che i *pitch contours* definiti da Bloomfield (*rising, falling o falling-rising*) erano insufficienti per l'analisi intonativa in quanto i contorni "are affected or caused by the individual's physiological state" (Pike, 1945: 20-21); per tanto Pike ritenne necessario

²⁰ Movimenti Semplici: Discendente, Ascendente e Piatto; Movimenti Complessi: Ascendente-Discendente, Ascendente-Discendente-Ascendente, Discendente-Ascendente-Discendente.

specificare le strutture interne di questi contorni e distinguerne le variazioni. Analizzò i contorni come sequenze di quattro livelli di altezza tonale (*pitch height*) da 1 a 4: 1 = molto alto, 2 = alto, 3 = medio e 4 = basso. È ovvio che, considerando la complessità delle curve intonative, categorizzare l'andamento melodico di un enunciato esclusivamente con i quattro livelli proposti risulta riduttivo, per cui tale modello non è stato esule da critiche da parte di diversi autori (tra cui Bolinger 1949; 1951) che sottolineano anche come i livelli considerati isolatamente possano procurare problemi dal punto di vista semantico.

✓ *Modello Metrico-Autosegmentale*

Una rielaborazione dell'approccio fonologico è quella proposta da Goldsmith (1976) il quale elaborò un modello definito metrico-autosegmentale che, grazie agli apporti migliorativi di Pierrehumbert, risulta il modello tuttora più utilizzato (Soriano 2006:81), anche per lo studio delle lingue romanze (Roseano e Fernández 2013; Frota e Prieto 2015). Il modello autosegmentale postula che le modulazioni intonative espresse come movimenti della frequenza fondamentale si verificano in corrispondenza di prominente all'interno di un enunciato (Pierrehumbert 1980); in altri termini il contorno intonativo è rappresentato da una sequenza di accenti (*Pitch Accents*) tra loro oppositivi, quindi di tipo binario, costituiti dal livello tonale H (alto) e L (basso). Il *Pitch Accent* è associato solo a sillabe metricamente prominenti tale che possa essere loro fornito un livello tonale H o L, riuscendo così a identificare i segmenti dell'enunciato linguisticamente significativi. Oltre agli accenti associati alle sillabe metricamente prominenti, ovvero i *pitch accent*, il modello metrico-autosegmentale riconosce anche quelli associati ai confini intonativi, ovvero i *phrasal tones* che comprendono i *phrase accents* e i *boundary tones*, che delimitano costituenti prosodici di due livelli: il sintagma intermedio e quello intonativo. Il *phrase accent* identifica il sintagma intermedio composto almeno da un accento intonativo e uno di sintagma; il *boundary tone*, identifica un sintagma intonativo composto da uno o più sintagmi intermedi e sono presenti alla fine di un sintagma intonativo su materiale segmentale atono compreso tra la fine del *phrase accent* e la fine dell'unità intonativa (Soriano 2006: 81)

Il modello più utilizzato per trascrivere le annotazioni intonative del modello autosegmentale è rappresentato dal ToBI (*Tone and Break Indices*) che riduce i possibili movimenti intonativi risultanti dalle combinazioni tra H e L. ToBI è un sistema di etichettatura prosodica oggettivo che ha la finalità di creare un modello standard per la codifica prosodica dei corpora di parlato naturale. La versione standard consta di quattro livelli di annotazione temporalmente sincronizzati con la forma d'onda dell'enunciato e con il contorno di F0; il primo è il livello ortografico che riporta la trascrizione ortografica dell'enunciato; il secondo è il livello tonale che indica i fenomeni intonativi rilevanti; il terzo è il livello degli indici di giuntura, ovvero, riporta la presenza di confini tra le parole; l'ultimo è il livello misto che evidenzia la presenza di fenomeni paralinguistici come disfluenza, pause piene, tosse, respiro ecc. (Soriano 2006:97)

✓ *Teoria intonazionale IPO*

Come già accennato, le critiche rivolte ai modelli sopraesposti non mancano. Da un lato il modello configurazionale veniva criticato per il suo spiccato carattere intonativo e per la mancanza di una visione fonologica (Felloni 2011) e dall'altro diversi autori sottolineavano la difficoltà di rappresentare la complessità dei profili intonativi attraverso la combinazione di pochi tratti binari (Albano Leoni 2009) e l'incapacità di tenere conto delle variazioni melodiche che possono occorrere in una medesima lingua. Per tale motivo, verso la fine del XX secolo si è tentato di sviluppare delle visioni interpretative che armonizzassero le due posizioni opposte. Una delle teorie che tenta di mediare i metodi di analisi fonologico-astratto e fonetico-concreto è quella di tipo intonativa IPO (*Instituut voor Perceptie Onderzoek*) nata in Olanda. Sebbene questa teoria (Hart et al. 1990) sia di natura configurazionale – poiché tiene conto della dinamica parlato e considera i contorni intonativi come combinazioni di unità discrete – ritiene importante il punto di vista dell'ascoltatore considerando solo le informazioni pertinenti ai fini della comunicazione. La teoria IPO non ritiene sufficiente considerare i contorni intonativi caratteristici dell'approccio configurazionale in quanto in questo modo si trascurerebbero i movimenti di transizione invariabili che potrebbero rilevarsi significativi. La metodologia è basata sull'unità minima (*pitch movement*) della f_0 ,

che rappresenta i movimenti tonali rilevanti. La convergenza dei due modelli concreto e astratto si compie grazie ad una corretta definizione dei movimenti tonali per cui più *pitch movement* (unità atomistiche) andranno a realizzare la frequenza fondamentale stilizzata, detta *pitch contour* (caratteri globali dell'enunciato).

Dopo questa breve descrizione della componente prosodica utile alla comprensione dell'analisi che si svolgerà in questo lavoro di tesi, nel capitolo seguente, si procederà alla descrizione della metodologia utilizzata per la raccolta di un corpus finalizzato a un'analisi di tipo prosodico e alla struttura dello stesso.

CAPITOLO 3

METODOLOGIA E DESCRIZIONE DEL CORPUS

Dopo aver presentato, nei capitoli precedenti, il quadro teorico all'interno del quale si colloca questo lavoro, all'incrocio tra gli studi di analisi del discorso, quelli acquisizionali e la teoria prosodica, questo capitolo è dedicato alla metodologia adottata per raggiungere l'obiettivo di questa ricerca.

Si procederà con la descrizione della modalità di raccolta e creazione del corpus (§ 3.1) costituito da interazioni simmetriche tra apprendenti ispanofoni, francofoni e nativi italiani. In seguito (§ 3.2) verrà discussa la fase di registrazione delle conversazioni avvenuta in parte in camere anecoiche e in parte in silenziose aule universitarie; inoltre, verrà presentata la scheda tecnica utilizzata per raccogliere le informazioni personali di ogni parlante. Il terzo paragrafo (§ 3.3) sarà dedicato alla descrizione dettagliata della struttura del corpus comprensivo di file audio e trascrizioni. Seguirà la presentazione relativa alla fase di analisi e all'utilizzo del software di analisi acustica Praat (§ 3.4). Nel paragrafo § 3.5 sarà descritta la normalizzazione dei dati relativi alla F0 in scala di semitoni utile per eliminare le differenze fisiologiche di genere. Infine, verrà presentata l'analisi della VdA che, permettendo di rilevare il grado di accuratezza della pronuncia, può fornire informazioni sulla competenza linguistica del parlante.

3.1 Elaborazione del Corpus

3.1.1 I corpora di italiano L2

Un corpus linguistico di L2 è un insieme di testi orali e/o scritti prodotti da apprendenti di una lingua straniera in situazione spontanea o semi-spontanea raccolti allo scopo di studiare le produzioni linguistiche degli apprendenti (Cacchione e Borreguero 2017: 15). La creazione di corpus ad uso didattico per l'italiano L2 risale agli anni ottanta con il corpus di Pavia. Questo corpus fu creato

per porre attenzione sull'acquisizione della competenza orale in italiano L2 da parte di apprendenti la cui L1 era tipologicamente molto distante dall'italiano (come tigrino, arabo, cinese). Invece, Vedovelli (2006) cura il corpus LIPS (Lessico di frequenza dell'italiano Parlato dagli Stranieri) costituito da cento ore di parlato di apprendenti di diverse L1. I testi ivi raccolti sono le prove orali degli esami di certificazione CILS dell'Università per Stranieri di Siena svolti nelle sedi italiane e straniere. Le varietà analizzate in questo corpus sono quelle post-basiche, intermedie e avanzate (B1 a C2 del QCER) ed è interessante per la sua dimensione longitudinale, ovvero per la possibilità di confrontare la produzione di uno stesso apprendente a distanza di due o tre anni per poter così confrontare il livello intermedio con quello di livello avanzato e tracciare i lineamenti del percorso acquisizionale. Negli anni successivi altri corpora sono stati creati con la finalità di analizzare il percorso acquisizionale come l'Archivio Digitale Italiano L2 (ADIL2) composto da testi scritti e orali di diversa tipologia testuale, prodotti in contesti formali da apprendenti di diversa origine e provenienza (Cacchione e Borreguero 2017: 18).

La maggior parte degli studi sui corpora di testi scritti e/o orali è dedicata all'annotazione degli errori e delle deviazioni dell'interlingua rispetto alla lingua *target* contraddicendo il concetto stesso di interlingua proposto da Selinker (1972) (Cacchione Borreguero (2017: 19)). Corino e Marellò (2009: 279), per esempio, descrivono e utilizzano il corpus VALICO²¹ per individuare gli errori più frequenti commessi dagli apprendenti, tenendo conto anche dei dati sociolinguistici, presenti nel corpus, che descrivono con precisione il profilo degli apprendenti (come gli anni di studio della lingua, la conoscenza di altre lingue straniere, i contatti con l'italiano

²¹ Vedi www.valico.org VALICO.org è un portale di ricerca linguistica e glottodidattica, di formazione per insegnanti e studenti di italiano LS nato intorno a VALICO (Varietà Apprendimento Lingua Italiana Corpus Online), il corpus di apprendenti creato presso l'Università di Torino nel 2003. Il sito si presenta come una finestra sul mondo dell'apprendimento/insegnamento dell'italiano e mira ad offrire ai linguisti un corpus annotato per parte del discorso e tipo testuale per fare ricerche sull'italiano L2. Offre inoltre ai docenti strumenti utili per la riflessione sui modi di utilizzare nella didattica corpora in rete bilanciati e annotati e agli studenti esercizi con correzione immediata e spiegazione dell'errore commesso.

ecc.).²² Il Coprus VALICO è un sottocorpus del GranValico (<http://www.valico.org/granvalico.html>) ed è costituito da testi che si possono dividere in due gruppi: il gruppo dei testi prodotti a partire da un *input* visivo, ovvero la presentazione di vignette, e il gruppo de testi prodotti a partire da un tema fissato da docente o altri temi liberi sia narrativi che argomentativi. Il compito proposto agli apprendenti è quello di mettere per iscritto la storia che sono in grado di ricostruire osservando la sequenza di vignette o continuare un racconto a partire da un *input* fornito dal docente. I testi sono stati raccolti in diversi paesi (Spagna, Italia, Francia, Germania, Polonia e Stati Uniti) ed è composto da apprendenti ispanofoni di italiano L2 che si possono distribuire in quattro livelli di apprendimento in funzione del numero di anni di studio della lingua italiana.

Nell'ambito degli studi sui MD, nel 2006 è stato creato il corpus A.Ma.Dis (Acquisizione dei Marcatori Discorsivi) da un gruppo di ricercatori del dipartimento di italiano dell'Universidad Complutense de Madrid coordinato inizialmente dalla professoressa Guil e successivamente dalla professoressa Borreguero. Il corpus è stato costruito con la finalità di studiare lo sviluppo della competenza discorsiva orale e in particolare l'acquisizione dei MD. Si tratta di un corpus di italiano parlato costituito da trentasei interazioni di cui dodici simmetriche prodotte da dodici apprendenti ispanofoni e ventiquattro asimmetriche prodotte dai dodici apprendenti ispanofoni e da due docenti di madrelingua italiana. Ogni apprendente ha partecipato a due interazioni simmetriche e a due asimmetriche (di circa dieci minuti) con il metodo di elicitazione del *roleplay* dando un ampio

²² Il corpus Valico si è rivelato un utilissimo strumento per la formazione di studenti del corso di laurea in didattica delle lingue moderne (futuri insegnanti perché offre loro la possibilità di constatare quali sono gli errori più frequenti commessi dagli apprendenti. Inoltre, sono stati obbligati a riflettere sulle cause di quegli errori, sulla variazione del lessico e delle strutture sintattiche usate per descrivere gli eventi, raggiungendo un livello di consapevolezza maggiore e una migliore conoscenza della loro stessa L1 (Corino e Marellò 2009: 281). Inoltre, i testi del corpus sono stati manipolati per creare delle attività da proporre agli apprendenti di Italiano L2 (come rimettere in ordine pezzi di testo o creazione di distrattori nei test a scelta multipla: si enuclea il tipo di errore su cui si vuole focalizzare l'attenzione all'interno di un enunciato prodotto da apprendenti) basate sulla ricerca dell'errore per stimolare, per esempio, l'apprendente a consultare la grammatica (Corino e Marellò 2009: 283).

marginale di improvvisazione e permettendo perfino agli apprendenti di livello A2 di impiantare una conversazione.²³

3.1.2 *Modalità di raccolta del corpus*

Come già accennato, il corpus è stato raccolto principalmente per studiare i MD da una prospettiva acquisizionale ma anche per richiamare l'attenzione didattica su queste unità linguistiche spesso assenti dalla riflessione linguistica in aula (Pernas et al. 2011).

La creazione del corpus utilizzato per l'argomento di questa tesi ha preso spunto dal corpus A.Ma.Dis²⁴ Il corpus di registrazioni è stato infatti realizzato con la tecnica dell'elicitazione; tramite il metodo del roleplay lasciando ampio spazio all'improvvisazione. Si tratta di una tecnica che stimola la produzione orale creando così un parlato "elicitato" che può essere definito "semi-spontaneo" (Cerrato 2006), permettendo ai parlanti di distrarsi dal reale scopo della registrazione per calarsi in situazioni date dal ricercatore, favorendo la produzione di espressioni utili al tema di ricerca (Eskenazy 1993; Gibbon et al. 1997). Indurre i parlanti a interpretare determinati ruoli tramite un compito non linguistico serve ad attenuare quello che Labov (1972) definì "paradosso dell'osservatore".²⁵ In questo modo le tecniche di elicitazione consentono di controllare la produzione dei parlanti sul livello di analisi che interessa. Nel nostro caso si è scelto di far calare gli apprendenti in due situazioni particolari dove veniva assegnato loro il compito di discutere su una

²³ Dato che il corpus è stato creato con la finalità di studiare e analizzare i MD, i testi sono stati proposti a studenti universitari del Máster para la Formación del Profesorado (percorso di italiano) dell'Universidad Complutense di Madrid durante l'anno 2015 - 2016 chiedendo loro di individuare i connettivi dopo aver fornito loro una definizione degli stessi e di riempire una tabella riepilogativa elaborata in base a criteri semantici. I risultati dell'esercitazione svolti dal gruppo di ricerca sono coerenti con la teoria dell'acquisizione che assume un valore che va oltre la validazione dei dati stessi; si tratta del valore didattico, cioè della possibilità di fare un percorso di tipo induttivo e considerare la classe (in questo caso una classe universitaria) come una comunità di ricercatori guidati da un esperto che è il docente.

²⁴ L'acronimo A.ma.Dis corrisponde a Acquisizione di Marcatori Discorsivi (Guil et. Al 2008).

²⁵ Il paradosso dell'osservatore secondo Labov (1972) consiste proprio nella presenza dell'osservatore durante la raccolta dei dati. Secondo Labov, infatti, scopo della ricerca linguistica su una comunità di parlanti è scoprire come la gente parla quando non è sottoposta ad una osservazione sistematica; ma solo con una osservazione sistematica possiamo raccogliere questi dati.

situazione problematica per trovare (o negoziare) una soluzione (task-oriented interactions). I temi presentati agli apprendenti sono stati i seguenti: (a) “immaginate di condividere un casa/appartamento, il proprietario vi ha aumentato l’affitto e dovete trovare una soluzione” e (b) “immaginate di organizzare una vacanza insieme tenendo conto dei gusti e degli interessi dei parlanti e degli amici che potrebbero far parte del viaggio”.

La presente ricerca è stata condotta analizzando queste interazioni simmetriche tra parlanti nativi e parlanti non nativi di italiano. I parlanti non nativi sono di madrelingua spagnola (Sp) e francese (Fr).

Le registrazioni si sono svolte tra il 2014 e il 2015 in Francia (presso l’Università di Orléans e nella scuola di Lingue Straniere *Prestige Interlanguage* della medesima città), in Spagna (presso la *Escuela de Idioma de Alcorcón* e presso la UCM) e in Italia in cui si è scelto un campione di coppie rappresentativo di 5 regioni italiane (Tab. 1C), da Nord a Sud: Lombardia, Toscana, Campania, Calabria e Sicilia. In tal modo si è cercato di avere un background da utilizzare come riferimento. I parlanti non nativi sono apprendenti di lingua italiana L2, studenti universitari o giovani lavoratori laureati. Il corpus composto da 84 parlanti è formato da 54 femmine e 30 maschi di età compresa tra i 19 e i 35 anni.

La selezione dei parlanti è avvenuta con la collaborazione dei docenti dei centri linguistici in cui sono avvenute le registrazioni, i quali hanno indicato il livello di competenza linguistica di ciascuno studente corrispondente al QCER A2, B1 e C1 al fine di avere un quadro esaustivo sull’utilizzo dei MD durante le fasi di acquisizione dell’ italiano e poter così fare un confronto con le produzioni linguistiche dei parlanti nativi (ITA). Gli apprendenti sono stati poi suddivisi per gruppi a seconda del loro livello di competenza linguistica;

1) 12 apprendenti ispanofoni di livello A, 12 di livello B, 12 di livello C

2) 12 apprendenti francofoni di livello A, 12 di livello B, 12 di livello C

Ogni livello è composto quindi da 12 parlanti raggruppati in 6 coppie; ogni coppia ha avuto a disposizione circa 5 – 8 minuti per sviluppare ognuno dei due argomenti sopra esposti.

Nelle tabelle 1A e 1B si elencano tutti gli apprendenti che hanno partecipato allo studio e si offrono alcune informazioni per quanto riguarda genere, età, livello educativo e conoscenza di altre lingue.

Allo scopo di avere un punto di riferimento per l'analisi delle varietà di apprendimento, è stato raccolto anche un piccolo corpus di 12 parlanti nativi italiani nati e vissuti in 5 diverse regioni italiane. Nella Tabella 1C si presenta l'elenco di parlanti nativi italiani che sono stati registrati con le stesse informazioni sociolinguistiche già presentate nelle tabelle 1A e 1B per i parlanti non nativi.

Tutte le trascrizioni e le conversazioni registrate si trovano sul DVD in allegato.

Apprendenti	N.	Codice conversazione	Nome	sessu	Età	scolarizzazione	altre lingue	
Ispanofoni	Livello A	1	ABRUMA	Bruno	M	20	SU	Portoghese A2
		2		Marina P	F	20	SU	Ita A2
		3	AIREJUAN	Irene	F	35	LI	Ing B1
		4		Juan	M	28	SU	Ing B1
		5	AMAPI	Marta	F	27	SU	Ted A2
		6		Pilar	F	20	SU	Fra B1 - Ing B1
		7	APARO	Pablo	M	20	SU	Ita A2
		8		Roberto	M	20	SU	Ing B1
		9	ARUMA	Marina A	F	35	LI	Ita A2
		10		Ruth	F	26	SU	Ing B1
		11	ASAMA	Sara	F	23	SU	Fra B1- Ing B1
		12		Marina D	F	20	SU	Fra B1- Ing B1
	Livello B	1	BCAREVA	Carlos	M	34	LI	Ing B1
		2		Eva	F	30	LI	Ing B1
		3	BJOSI	Silvia	F	35	LI	Fra B1- In B1
		4		Jose	M	32	SUL	Fra B1- Ing B1
		5	BMABE	Beatrice	F	35	SUL	Ing B1
		6		Marisa	F	35	SUL	Ing B1
		7	BMAIV	Ivan	M	34	LI	Ing C1- Fra C1
		8		M. Jesus	F	24	SU	Ing C1
		9	BLISI	Lidia	F	20	SU	Ing B1
		10		Silvia	F	26	SU	Ing B1
		11	BTARA	Tania	F	27	SU	Fra B1- Ing B1
		12		Raquel	F	22	SU	Fra B1- Ing B1
	Livello C	1	CESTEJUAN	Juanma	M	29	SU	Ing B1
		2		Ester	F	29	LI	Ing B1- Fra B1
		3	CEVALMU	Almudena	F	35	LI	Ing B1
		4		Eva	F	32	LI	Ing B1
		5	CGUEST	Gustavo	M	30	LI	Ing B1
		6		Ester	F	22	SU	Ing B1- Fra A2
		7	CJOSEMA	Jose	M	33	LI	Ing C1
		8		Marivi	F	33	LI	Ing C1
		9	CLAUSA	Salva	M	21	LI	Ing C1
		10		Laura	F	20	SU	Ing C1
		11	CRAULIRE	Raul	M	34	LI	Ing B1
		12		Irene	F	27	LI	Ing B1

Tabella 1A. Tabella riassuntiva relativa a nome del parlante, sesso (F=femmina; M=maschio), età, grado di istruzione (SU= studente universitario; SUL=studente universitario lavoratore; LI=laureato impiegato), altre competenze linguistiche (ing=inglese; fra=francese; ted=tedesco; ita=italiano; por=portoghese) del corpus spagnolo analizzato.

Apprendenti	N.	Codice conversazione	Nome	ses so	Età	scolarizzazione	altre lingue	
Francofoni	Livello A	1	AADRHE	Heloise	F	20	SU	Ing B1
		2		Adrien	M	20	SU	Ing B1
		3	AALIFLO	Alicia	F	20	SU	Ing B1
		4		Florence	F	20	SU	Ing B1
		5	AASTRIKI	Astrid	F	21	SU	Ing B1
		6		Killian	M	20	SU	Ing B1
		7	AASTVAL	Astrid	F	20	SU	Ingl B1
		8		Valentine	F	20	SU	Ing B1
		9	ACLEPHE	Phebe	F	21	SU	Ing B1
		10		Claire	F	21	SU	Ing B1
		11	ACLESO	Clemence	F	20	SU	Ing B1
		12		Solene	F	20	SU	Ing B1
	Livello B	1	BAUSO	Aurore	F	22	SU	Ing B1
		2		Solene	F	22	SU	Ing B1
		3	BELBA	Baptiste	M	20	SU	Ing B1
		4		Elise	M	20	SU	Ing B1
		5	BELEPIE	Elena	F	21	SU	Ing B1
		6		Pierre	M	21	SU	Ing B1
		7	BJEACLE	Clemente	M	20	SU	InglB1-Spa B1
		8		Jean	M	20	SU	InglB1-Ted B1
		9	BLETAI	Lea	F	20	SU	InglB1-ted B1
		10		Tail	F	20	SU	IngB1-spa B2
		11	BMEMA	Melanie	F	21	SU	Ing B1
		12		Matilde	F	21	SU	Ing B1
	Livello C	1	CCOEYA	Eya	F	21	SU	InglB2-Spa B1
		2		Costanza	F	21	SU	Ing B1
		3	CERTHE	Edwan	M	20	SU	Ing B2
		4		Theo	M	20	SU	Ing B2
		5	CMAEM	Emma	F	20	SU	Ing B1-Spa A2
		6		Mathilde	F	20	SU	InglB1-Spa A2
		7	CNOEMAE	Maelle	F	20	SU	Ing B1-Spa B2
		8		Noe	M	20	SU	Ing B2
		9	CROYO	Roman	M	20	SU	Ing B2-Spa A2
		10		Yohan	M	20	SU	Ing B2
		11	CTHOMA	Mathilde	F	21	SU	Ing B2-Spa A2
		12		Thomas	M	21	SU	Ing B2-Spa A2

Tabella 1B. Tabella riassuntiva relativa a nome del parlante, sesso (F=femmina; M=maschio), età, grado di istruzione (SU= studente universitario), altre competenze linguistiche (ing=inglese; spa=spagnolo; ted=tedesco) del corpus francese analizzato.

Al fine di facilitare la naturalezza e la fluidità della conversazione sono state prescelte coppie composte da conoscenti (amici o colleghi), anche nell’ottica di limitare gli interventi dell’osservatore nella gestione della conversazione stessa; infatti il ruolo dell’osservatore è stato quello di ascoltare e gestire gli strumenti multimediali per la rilevazione audio.

Parlante	N.	Codice conversazione	Nome	sesso	età	scolarizzazione	Provenienza
Nativi italiani	1	CAFRA	Catena	F	29	LI	Palermo (Sicilia)
	2		Francesco	M	29	LI	Palermo (Sicilia)
	3	FIANG	Angelo	M	35	LI	Lamezia Terme (Calabria)
	4		Fiorella	F	33	LI	Lamezia Terme (Calabria)
	5	GIVI	Gianni	M	35	LI	Lamezia Terme (Calabria)
	6		Vittorio	M	34	LI	Lamezia Terme (Calabria)
	7	IMMAGIO	Imma	F	25	SU	Napoli (Campania)
	8		Giovanni	M	25	SU	Napoli (Campania)
	9	ISAGIAN	Isabella	F	35	LI	Varese (Lombardia)
	10		Gianluca	M	35	LI	Varese (Lombardia)
	11	MIRMAR	Miriam	F	20	SU	Firenze (Toscana)
	12		Marta	F	24	SU	Firenze (Toscana)

Tabella 1C. Tabella riassuntiva relativa a Nome del parlante, sesso (F=femmina; M=maschio), età, grado di istruzione (SU= studente universitario; LI=laureato impiegato) e provenienza del corpus italiano analizzato.

3.2 Fase di registrazione e strumenti utilizzati

Allo scopo di avere la migliore qualità acustica possibile per svolgere l’analisi prosodica, le registrazioni si sono svolte all’interno di camere anecoiche presso l’Universidad Politécnica di Madrid e l’Università L’Orientale di Napoli.²⁶ La camera anecoica è un ambiente trattato acusticamente totalmente isolato da qualsiasi rumore esterno. Le registrazioni in camera anecoica garantiscono un segnale vocale il più fedele possibile a quello realmente emesso dall’apparato fonatorio dei parlanti, senza interferenze ambientali e rumori di fondo. Tuttavia, non sempre è stato possibile fare le registrazioni in camere anecoiche, per cui si è fatto uso di un registratore SONY ICD-AX412FS con formato di registrazione Wave.

²⁶ Ringraziamo l’Università “l’Orientale di Napoli” e l’Universidad Politécnica di Madrid per la possibilità che ci hanno offerto di effettuare le registrazioni in camere anecoiche.

La frequenza di campionamento utilizzata dagli strumenti delle camere anecoiche è di 44100 Hz, diversamente dalla frequenza del registratore Sony che utilizza una frequenza di campionamento di 48000 Hz. Infine, tutte le conversazioni acquisite sono caratterizzate da una conversione analogico/digitale a 32 bit.

Per le registrazioni effettuate fuori dalle camere anecoiche, è stato necessario utilizzare una serie di accorgimenti per minimizzare i disturbi ambientali e permettere così una discreta qualità del segnale acustico idoneo per un'analisi prosodica: in ognuno dei luoghi in cui sono state registrate le conversazioni, sono state predisposte delle aule silenziose il più lontano possibile da eventuali disturbi esterni (automobili o dispositivi elettromeccanici, parlanti estranei alla conversazione, animali domestici, ecc.) e si è posizionato il registratore il più vicino possibile ai parlanti alla distanza di circa 30 cm.

In tale ottica, prima di iniziare ogni sessione di registrazione i parlanti sono stati istruiti al fine di evitare rumori di fondo (come spostamenti di sedie, rumori fatti con mani e piedi o oggetti vari) e per evitare disturbi del segnale acustico si è provveduto inoltre allo spegnimento di eventuali dispositivi elettronici posseduti dai parlanti o presenti nell'ambiente di registrazione.

Poco prima della sessione di registrazione è stata compilata la scheda tecnica relativa alla descrizione dei parlanti, ai luoghi e ai tempi in cui la conversazione si è svolta (Tabella 2):

Scheda Tecnica		
Data della registrazione	<i>gg/mm/aa</i>	
Tempo della registrazione	<i>hh:min:sec</i>	
Luogo	<i>Località</i>	
Tema	<i>Affitto / vacanza</i>	
Tipo di conversazione	<i>Interpersonale</i>	
Tono	<i>Informale</i>	
Canale	<i>Orale</i>	
Anagrafica dei partecipanti		
Numero partecipanti: 2		
Nome	<i>Parlante 1</i>	<i>Parlante 2</i>
Sesso		
Età		
Residenza		
Professione		
Titolo di studio		
Lingua madre		
Altre lingue (QCER)		

Tabella 2. Esempio di scheda tecnica utilizzata per reperire dati sul luogo e tempo della registrazione e sulla descrizione dei parlanti e compilata prima di iniziare la registrazione audio delle due conversazioni proposte.

Le informazioni raccolte in queste schede costituiscono il profilo di ogni partecipante comprendente il livello d'istruzione, la professione, l'età, il sesso e il contesto in cui vive. Si tratta delle classiche varianti analizzate negli studi sociolinguistici e qui adottate anche per la linguistica del corpus. La conoscenza di altre lingue è tra le informazioni più rilevanti per le analisi del corpus in quanto, questa può essere fonte di interferenza linguistica. La conoscenza di una lingua straniera condiziona in qualche modo ogni successivo apprendimento e ne viene a sua volta condizionata (Calvi 1982: 11). Questo risulta ancora più importante nell'apprendimento dell'italiano data la scarsa presenza di questa lingua nella scuola secondaria in cui hanno il predominio le lingue inglese e francese; chi si avvicina allo studio della lingua italiana lo fa quindi dopo aver imparato una lingua obbligatoria a scuola. La conoscenza di altri codici linguistici è un fattore di cui bisogna tenere conto nella pratica didattica poiché c'è un'alta probabilità che le interferenze tra le diverse lingue straniere siano influenzate dall'affinità tra i sistemi linguistici delle lingue straniere che si stanno studiando più di quanto non lo sia la

lingua madre (Calvi 1982: 12); questo è ancora più significativo quando si tratta di lingue affini come italiano, francese e spagnolo.

3.3 Struttura del corpus e trascrizioni

Il corpus raccolto consta di 84 conversazioni, 12 per ogni livello, per un totale di 8 ore e 50 minuti di conversazione (vedi Tabella 3):

MINUTI DI CONVERSAZIONE SUDDIVSI PER LIVELLO			
NATIVI	80 minuti		
APPRENDENTI:	Livello A	Livello B	Livello C
Ispanofoni	106 minuti	130 minuti	58 minuti
Francofoni	60 minuti	56 minuti	45 minuti

Tabella 3. Minuti di conversazione per i parlant nativi; Ispanofoni; Francofoni di livello base (A); intermedio (B) e avanzato (C)

Il corpus quindi analizzato consta di un totale di 43.382 parole (Tabella 4):

NUMERO DI PAROLE SUDDIVISO PER LIVELLO			
NATIVI	7955 Parole		
APPRENDENTI:	Livello A	Livello B	Livello C
Ispanofoni	6482 parole	9701 parole	8988 parole
Francofoni	2891 parole	3747 parole	3618 parole

Tabella 4. Numero di parole rilevato per ogni gruppo di livello.

Dopo aver registrato le 84 conversazioni si è proceduto alla trascrizione secondo le convenzioni utilizzate nell'Analisi Conversazionale (AC) con le modifiche introdotte dal gruppo Val.Es.Co.²⁷ Tali convenzioni di trascrizione (Tabella 5) hanno come

²⁷ Val.Es.Co. è l'acronimo di Valencia, Español Coloquial. Si tratta di un gruppo di ricerca nato nel Dipartimento di Filologia Spagnola dell'Università di Valencia nel 1990. L'oggetto di studio di questo gruppo è la lingua spagnola colloquiale. Il gruppo è diretto da Antonio Briz e costituito da professori e assegnisti di ricerca dei Departament de Filología Española de la Universitat de València e Departament de Filología Española de la Universidad de Alicante. www.valesco.es

obiettivo adattare le convenzioni del AC (Sacks, Jefferson, Schegloff 1974) per analizzare e descrivere la lingua colloquiale.

La trascrizione di un corpus orale permette di “scorrere” visivamente i fenomeni conversazionali. Se si opta per un metodo di trascrizione complesso includendo ogni sorta di informazione si rischia di perdere la visione di insieme del testo e di dilatare il tempo di lettura della trascrizione (Pallotti 1999: 372). Se si vuole presentare un testo leggibile agevolmente è necessario scegliere un metodo di trascrizione i cui simboli siano di immediata comprensione per chi legge senza che il testo sia reso confuso da simboli di ogni specie. Tra i metodi di trascrizione che rispecchiano questo criterio, il più conosciuto e utilizzato negli ultimi trent'anni dagli analisti della conversazione è il metodo jeffersoniano (Jefferson 1984) da cui il gruppo Val.Es.Sco prende spunto per la trascrizione del proprio corpus.²⁸ Si ritiene che il metodo jeffersoniano riadattato dal gruppo Val.es.co sia sufficientemente completo da permettere al lettore di comprendere e decodificare la conversazione originale e allo stesso tempo sufficientemente ridotto da permettere una lettura fluida. Ogni simbolo di trascrizione rappresenta un unico fenomeno linguistico tale da poter riprodurre il più fedelmente possibile all'interno della conversazione le questioni relazionate con l'alternanza dei turni, la sovrapposizione di voci, interruzioni, pause e silenzi, intonazione, fenomeni di enfasi, problemi relazionati con espressioni dubbiose o indecifrabili, ecc. Nella Tabella 5 si riportano i segni fondamentali del sistema di trascrizione proposto dal gruppo Val.es.Co e utilizzato nella trascrizione del nostro corpus.

²⁸ Per una descrizione in lingua italiana del metodo jeffersoniano si veda Fatigante (2006).

SEGNO	SIGNIFICATO
:	cambio di voce
A:	intervento di un interlocutore identificato come A (che può essere l'iniziale del nome)
§	successione immediata, senza pause, tra due espressioni di distinti interlocutori
=	mantenimento del turno di un partecipante in una sovrapposizione di voci
[identifica il momento esatto in cui inizia una sovrapposizione di voci
]	identifica il momento esatto in cui termina il parlato simultaneo
-	Re-inizio e autointerruzione senza pausa
/	pausa corta, inferiore a mezzo secondo
//	pausa tra mezzo secondo e un secondo
///	pausa di un secondo o poco più
(5")	silenzio di 5 secondi (si indica il numero di secondi nelle pause che superano un secondo)
↑	intonazione ascendente
↓	intonazione discendente
→	intonazione mantenuta o sospesa
(())	frammento indecifrabile
°()°	frammento pronunciato con una intensità bassa o prossima al sussurro
RISATE, TOSSE, GRIDA	appaiono al margine degli enunciati. Nel caso delle risate, se sono simultanee a quello che si dice, si trascrive l'enunciato e in nota a pie di pagina si indica "TRA RISATE"
Aa	allargamento vocalico (in questo caso della vocale a)
Nn	allargamento consonantico (in questo caso della consonante n)
!?	Interrogativa esclamativa
?	Interrogativa
!	Esclamativa
<i>Lettere corsive</i>	riproduzione e imitazione di espressioni (stile diretto)
Note a pie di pagina	annotazioni pragmatiche che offrono informazioni sulle circostanze dell'enunciato. Caratteristiche complementari al canale verbale. Aggiunge informazioni necessarie per la corretta interpretazione di determinate parole (es. corrispondenza straniera della parola trascritta, sigle ecc.)

Tabella 5. Tavola sinottica dei segni fondamentali del sistema di trascrizione Val.es.co. utilizzati nella trascrizione del nostro corpus.

3.4 Fase di analisi e utilizzo del PRAAT

Terminata la trascrizione si è passati ad una analisi di tipo quantitativo, con l'obiettivo di individuare i MD più frequenti e procedere successivamente alla loro analisi prosodica. Per l'analisi quantitativa ci si è serviti dei file *word* in cui è stata

effettuata la trascrizione del corpus. All'interno di ogni file sono stati evidenziati e contati con la funzione *trova* tutti i MD presenti con la finalità di stabilire quali fossero i più frequenti.

Stabilito che le occorrenze che sono state prodotte più frequentemente si riferiscono ai MD *ma*, *perché* e *anche*, il passo successivo è stato quello di verificare la frequenza d'uso di ognuno di questi tre MD. Per attuare una comparazione dei dati, poiché la durata delle conversazioni prodotte dai parlanti è variabile, così come il numero di parole prodotte, si è reso necessario rapportare il dato quantitativo al numero di parole prodotte da ciascun parlante; per ottenere un dato coerente a tutte le conversazioni si è proceduto a considerare il rapporto della frequenza d'uso dei MD ogni 100 parole prodotte (Tabella 6):

Livello	Parlante	Tot parole	N. <i>ma</i>	N. di <i>ma</i> Ogni 100 Parole	Dev. Stand.	N. <i>anche</i>	N. di <i>anche</i> Ogni 100 parole	Dev. Stand.	N. <i>perché</i>	N. di <i>perché</i> ogni 100 parole	Dev. Stand.
SP A	Bruno	677	8	1,2	1,2	1	0,1*	0,1*	3	0,4	0,4
SP A	Irene	311	3	1,0	1,0	2	0,6	0,6	4	1,3	1,3
SP A	Juan	526	10	1,9	1,9	2	0,4	0,4	6	1,1	1,1
SP A	Marina	663	8	1,2	1,2	6	0,9	0,9	6	0,9	0,9
SP A	Marina	445	5	1,1	1,1	1	0,2	0,2	5	1,1	1,1
SP A	Marina	797	3	0,4	0,4	6	0,8	0,8	9	1,1	1,1
SP A	Marta	854	6	0,7	0,7	1	0,2	0,2	8	0,9	0,9
SP A	Pablo	400	3	0,8	0,8	1	0,3	0,3	3	0,8	0,8
SP A	Pilar	576	11	1,9	1,9	6	0,7	0,7	6	1,0	1,0
SP A	Roberto	404	7	1,7	1,7	1	0,2	0,2	1	0,2	0,2
SP A	Ruth	498	9	1,8	1,8	1	0,2	0,2	6	1,2	1,2
SP A	Sara	331	5	1,5	1,5	8	2,4*	2,4*	1	0,3	0,3
SP A		Tot. 6482	Tot. 79	Media 1,2	Dev. 0,5	Tot. 36	Media 0,5	Dev. 0,3	Tot. 58	Media 0,9	Dev. 0,4
SP B	Beatrice	603	6	1,0	1,0	4	0,7	0,7	5	0,8	0,8
SP B	Carlos	669	3	0,4	0,4	5	0,7	0,7	2	0,3	0,3
SP B	Eva	761	18	2,4	2,4	4	0,6	0,6	5	0,7	0,7
SP B	Ivan	479	5	1,0	1,0	2	0,2	0,2	0	0,0	0,0
SP B	Jose	655	5	0,8	0,8	1	0,2	0,2	0	0,0	0,0
SP B	Lidia	872	11	1,3	1,3	3	0,3	0,3	14	1,6*	1,6*
SP B	Maria Jose	1065	19	1,8	1,8	1	0,2	0,2	9	0,8	0,8
SP B	Marisa	1308	17	1,3	1,3	11	0,8	0,8	15	1,1	1,1
SP B	Raquel	828	19	2,3	2,3	6	0,7	0,7	2	0,2	0,2

SP B	Silvia	695	19	2,7	2,7	6	0,9	0,9	0	0,0*	0,0*
SP B	Silvia	1109	21	1,9	1,9	3	0,3	0,3	9	0,8	0,8
SP B	Tania	657	10	1,5	1,5	5	0,8	0,8	5	0,8	0,8
SP B		Tot.	Tot.	Media	Dev.	Tot.	Media	Dev.	Tot.	Media	Dev.
SP B		9701	152	1,6	0,7	51	0,5	0,3	66	0,8	0,5
SP C	Almudena	824	11	1,3	1,3	3	0,4	0,4	1	0,1	0,1
SP C	Ester	347	4	1,2	1,2	1	0,3	0,3	4	1,2	1,2
SP C	Ester	632	4	0,6	0,6	1	0,2	0,2	1	0,2	0,2
SP C	Eva	857	1	0,1	0,1	3	0,4	0,4	9	1,1	1,1
SP C	Gustavo	856	4	0,5	0,5	6	0,7	0,7	3	0,4	0,4
SP C	Irene	639	6	0,9	0,9	3	0,5	0,5	5	0,8	0,8
SP C	Jose	716	2	0,3	0,3	0	0	0	1	0,1	0,1
SP C	Juanma	755	17	2,3	2,3	2	0,3	0,3	7	0,9	0,9
SP C	Laura	1073	12	1,1	1,1	4	0,4	0,4	5	0,5	0,5
SP C	Marivi	787	7	0,9	0,9	4	0,5	0,5	6	0,8	0,8
SP C	Raul	504	4	0,8	0,8	2	0,4	0,4	4	0,8	0,8
SP C	Salva	998	12	1,2	1,2	5	0,5	0,5	8	0,8	0,8
SP C		Tot.	Tot.	Media	Dev.	Tot.	Media	Dev.	Tot.	Media	Dev.
SP C		8988	84	0,9	0,6	34	0,4	0,2	54	0,6	0,4
FR A	Adrien	189	6	3,2	3,2	2	0,5	0,5	2	1,1	1,1
FR A	Alicia	191	6	3,1	3,1	1	2,1	2,1	2	1,0	1,0
FR A	Astrid	334	15	4,5	4,5	12	3,6*	3,6*	10	3,0	3,0
FR A	Astrid	292	4	1,4	1,4	0	0*	0*	4	1,4	1,4
FR A	Claire	224	10	4,5	4,5	0	0*	0*	6	2,7	2,7
FR A	Clemence	119	8	6,7	6,7	0	0*	0*	1	0,8	0,8
FR A	Florence	234	13	5,5	5,5	3	1,3	1,3	2	0,9	0,9
FR A	Heloise	310	11	3,5	3,5	2	0,6	0,6	9	2,9	2,9
FR A	Killian	199	14	7,0	7,0	1	0,5	0,5	3	1,5	1,5
FR A	Phebi	357	14	3,9	3,9	3	0,8	0,8	6	1,7	1,7
FR A	Solene	261	3	1,1	1,1	1	0,8	0,8	4	1,5	1,5
FR A	Valentine	176	2	1,1	1,1	3	1,3	1,3	3	1,7	1,7
FR A		Tot.	Tot.	Media	Dev.	Tot.	Media	Dev.	Tot.	Media	Dev.
FR A		2891,5	109	3,8	2	30	1	0,6	52	1,8	0,8
FR B	Aurora	321	10	3,1	3,1	5	1,6	1,6	3	0,9	0,9
FR B	Baptiste	472	1	0,2*	0,2*	10	2,1*	2,1*	7	1,5	1,5
FR B	Clemence	308	17	5,5	5,5	1	0,3*	0,3*	1	0,3	0,3
FR B	Elena	241	13	5,4	5,4	4	1,7	1,7	4	1,7	1,7
FR B	Elise	394	5	1,3	1,3	2	0,5	0,5	2	0,5	0,5
FR B	Jean	310	32	10,3*	10,3*	2	0,6	0,6	6	1,9	1,9
FR B	Lea	208	6	2,9	2,9	3	1,4	1,4	0	0,0	0,0
FR B	Matilde	270	7	2,6	2,6	4	1,3	1,3	7	2,6	2,6
FR B	Melanie	302	7	2,3	2,3	2	0,7	0,7	2	0,7	0,7
FR B	Pierre	303	12	4,0	4,0	5	1,7	1,7	1	0,3	0,3
FR B	Solene	276	10	3,6	3,6	4	1,5	1,5	3	1,1	1,1

FR B	Tail	340	8	2,3	2,3	0	0	0	0	0,0	0,0
FR B		Tot. 3747	Tot. 130	Media 3,3	Dev. 1,4	Tot. 42	Media 1,1	Dev. 0,6	Tot. 36	Media 1,1	Dev. 0,8
FR C	Costanza	296	2	0,7	0,7	0	0	0	4	1,4	1,4
FR C	Edwan	437	5	1,1	1,1	3	0,7	0,7	8	1,8	1,8
FR C	Emma	195	4	2,1	2,1	2	0,5	0,5	2	1,0	1,0
FR C	Eya	237	6	2,5	2,5	1	0,4	0,4	3	1,3	1,3
FR C	Maelle	294	3	1,0	1,0	0	0	0	3	1,0	1,0
FR C	Mathilde	223	4	1,8	1,8	2	0,9	0,9	8	3,6	3,6
FR C	Mathilde	311	0	0,0	0,0	6	1,6	1,6	4	1,3	1,3
FR C	Noe	438	6	1,4	1,4	1	0,2	0,2	7	1,6	1,6
FR C	Roman	277	6	2,2	2,2	2	0,7	0,7	5	1,8	1,8
FR C	Teo	280	13	4,6*	4,6*	0	0	0	2	0,7	0,7
FR C	Thomas	377	0	0,0	0,0	6	1,6	1,6	5	1,3	1,3
FR C	Yoah	251	0	0,0*	0,0*	1	0,4	0,4	3	1,2	1,2
FR C		Tot. 3618	Tot. 50	Media 1,4	Dev. 1,3	Tot. 24	Media 1	Dev. 0,5	Tot. 54	Media 1,5	Dev. 0,7
NATIVI	Angelo	542	8	1,5	1,5	2	0,4	0,4	5	0,9	0,9
NATIVI	Catena	729	12	1,6	1,6	16	2,2	2,2	5	0,7	0,7
NATIVI	Enrico	390	2	0,5	0,5	2	0,5	0,5	2	0,5	0,5
NATIVI	Fiorella	344	7	2,0	2,0	0	0	0	4	1,2	1,2
NATIVI	Francesco	765	6	0,8	0,8	10	1,3	1,3	7	0,9	0,9
NATIVI	Gianluca	531	7	1,3	1,3	7	1,3	1,3	5	0,9	0,9
NATIVI	Gianni	665	3	0,5	0,5	8	1,2	1,2	8	1,2	1,2
NATIVI	Giovanni	664	2	0,3*	0,3*	5	0,8	0,8	10	1,5	1,5
NATIVI	Imma	361	1	0,3*	0,3*	12	3,3	3,3	4	1,1	1,1
NATIVI	Isabella	369	17	4,6*	4,6*	8	2,2	2,2	3	0,8	0,8
NATIVI	Marta	329	6	1,8	1,8	3	0,9	0,9	3	0,9	0,9
NATIVI	Miriam	327	5	1,5	1,5	5	1,5	1,5	1	0,3	0,3
NATIVI	Serena	555	6	1,1	1,1	10	1,8	1,8	5	1,1	1,1
NATIVI	Vittorio	492	2	0,4	0,4	6	1,2	1,2	6	1,2	1,2
Nativi		Tot. 7067	Tot. 84	Media 1,1	Dev. 0,6	Tot. 104	Media 1,3	Dev. 0,6	Tot. 68	Media 0,9	Dev. 0,3
Totale		42494	688	1,9	0,7	353	0,9	0,3	392	1,1	0,2

Tabella 6. Dati quantitativi del corpus . (Il simbolo * indica numeri che si discostano nettamente dalla media)

Effettuata quindi la trascrizione in formato testo di tutti i file audio (in formato Wave) del nostro corpus, stabiliti i MD che sarebbero stati oggetto della nostra analisi e terminata una breve analisi quantitativa, si è proceduto alla pulizia di

eventuali rumori ambientali dei file audio tramite il software PRAAT,²⁹ grazie allo strumento di manipolazione “filter-remove noise”. La scelta di utilizzare il PRAAT come strumento di analisi acustica è dovuta al fatto che, essendo uno dei programmi più usati, ha il vantaggio di essere un software gratuito e facile da usare. Inoltre, permette di conseguire risultati affidabili per l’analisi prosodica e la possibilità di ottenere un segnale acustico pulito e migliorato. Il file ottimizzato è stato successivamente analizzato apportando le necessarie annotazioni limitatamente ai MD scelti utilizzando gli strumenti forniti dal software PRAAT per l’analisi spettro-acustica.

Il file registrato viene rappresentato da uno spettrogramma (una rappresentazione della quantità di frequenze disponibili nel segnale per unità di tipo) che, grazie alla generazione di file di annotazione e metadati informativi, permette di studiare le caratteristiche fonetiche e acustiche del segnale vocale, nonché la vibrazione delle pieghe vocali, attraverso i contorni delle formanti associate alle risonanze del tratto vocale. Attraverso il PRAAT è stato quindi possibile etichettare e segmentare le registrazioni vocali ed effettuare trascrizioni e annotazioni su più livelli contemporaneamente.

L’annotazione dei file audio è stata realizzata con lo strumento “TextGrid”. Il TextGrid può contenere più livelli di analisi (*tier*): nel nostro caso ne sono stati utilizzati due, uno per il MD e uno per il contesto del MD, ovvero per l’unità tonale in cui il MD è inserito. All’interno di ogni livello sono state create sequenze di intervalli, identificati attraverso il posizionamento di barre di confine (*boundary*), all’interno delle quali sono state inserite singole sillabe (Fig 1):

²⁹ Praat (dall’olandese "parlare") è un software per l’analisi scientifica del parlato molto utilizzato in linguistica. Questo software è stato elaborato e sviluppato da Boersma e Weenink (2015) presso l’Università di Amsterdam e può essere installato nella maggior parte dei sistemi operativi. PRAAT è un potentissimo strumento per l’analisi, la sintesi, la visualizzazione e la manipolazione del segnale acustico; può essere “personalizzato” e si possono creare utilissimi script di lavoro per automatizzare le procedure di analisi; consente l’etichettatura e la segmentazione su più livelli; è capace di registrare la voce in vari tipi di archivi audio e mostrarne gli spettrogrammi; inoltre, permette l’analisi dell’intonazione, dell’intensità o volume, delle formanti e può essere impostato per analisi molto complesse non solo in linguistica, ma anche in ambito medico e dagli investigatori della polizia di stato (<http://www.praat.org>).

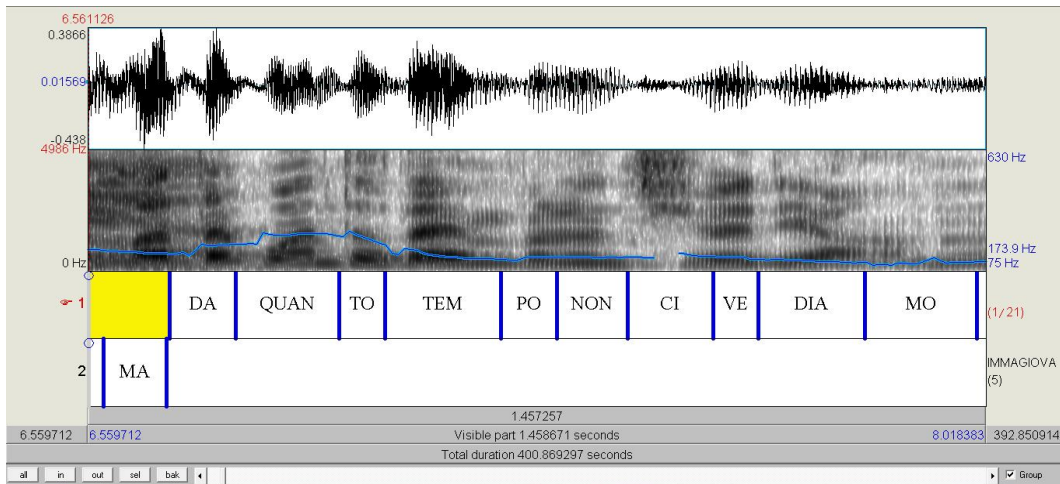


Figura 1. Livello 1: cotesto relativo al *ma* (“da quanto tempo non ci vediamo”) suddiviso in sillabe tramite barre (boundary); livello 2: sillaba del MD *ma*

3.5 Normalizzazione dei dati relativi alla F0

Di ogni singolo MD e del cotesto in cui è inserito si sono riportati su di un foglio elettronico tutti i dati necessari relativi allo spettro analizzato: la Frequenza fondamentale media, la durata e la posizione del MD rispetto alle pause (prepausale, post pausale o legato in un enunciato senza pause).

La scelta di indagare il parametro della frequenza fondamentale (F0) è dovuta all'importanza che questa riveste nella comunicazione. Le variazioni della F0 prodotta da un parlante, infatti, possono trasmettere all'interlocutore diverse informazioni: diversi profili intonativi possono corrispondere ad atti linguistici diversi come la domanda o l'asserzione, inoltre, l'intonazione si rivela molto importante ai fini della corretta interpretazione di un enunciato.

La F0 varia in funzione delle caratteristiche fisiche del parlante (cioè alla diversa lunghezza e spessore delle corde vocali). Da un punto di vista anatomico infatti, le corde vocali dell'uomo sono più lunghe e più spesse rispetto a quelle femminili o dei bambini; per questo motivo la frequenza acustica della voce maschile va da 70 a 150 Hz, quelle delle donne tra 180 e 270 Hz, mentre le corde vocali dei bambini, essendo ancora più corte e più sottili, permettono vibrazioni comprese tra i 230 e i 350 Hz. Per una corretta analisi prosodica dei dati, risulta necessario quindi, una normalizzazione delle frequenze.

La maggior parte degli studi di analisi prosodica si avvale di diverse scale psicoacustiche per la normalizzazione dei dati;³⁰ la scelta della normalizzazione in scala di semitoni trova la sua motivazione nel fatto che studi recenti (Nolan 2003: 774) hanno provato la sua maggiore affidabilità percettiva rispetto ad altre scale in quanto rappresenta meglio l'equivalenza degli andamenti acustici con la percezione del parlante.³¹ Visto che i gruppi di apprendenti considerati sono di genere misto, si è reso necessario procedere con la normalizzazione dei dati frequenziali. A tal fine, come motivato nel §2.4, si è adottata una conversione in semitoni di tutti i valori frequenziali. Nel nostro caso, per normalizzare i dati, sono stati messi a confronto i valori di frequenza (F) medi del MD e i valori medi delle sillabe del cotesto in cui esso è inserito operando il seguente calcolo:

$$(F \text{ max} - F \text{ min}) / (F \text{ min} / 12)$$

Questa operazione di normalizzazione ci ha permesso la conversione dei valori numerici acustici in una scala psicoacustica che consta di 12 semitoni. I valori normalizzati ci permettono di rendere omogenei i dati frequenziali delle diverse produzioni dei parlanti. L'importanza della normalizzazione risiede nel fatto che, ad esempio, una differenza tra 100 e 200 Hz è percepita come identica a quella tra 200 e 400 Hz, poiché lo scarto frequenziale presente in ambedue le coppie dei valori considerati equivale a un'ottava, cioè un intervallo di 12 semitoni (Devis 2011). Con la normalizzazione, il confronto dei valori frequenziali appartenenti a parlanti di sesso diverso viene standardizzato, permettendo di cogliere analogie o differenze che potrebbero altrimenti essere valutate in maniera erronea. È dunque facile intuire come, in un corpus costituito da un numero elevato di parlanti di diverso genere, i problemi derivanti dai diversi caratteri acustici possano indurre a fenomeni di incongruenza di risultati. Nel dettaglio, questa operazione ci ha permesso di sapere di quanti semitoni il *MD* si differenzia dal suo cotesto e, conseguentemente, se il valore del *MD* è più alto o più basso rispetto alla media

³⁰ Tra i metodi di normalizzazione dei dati acustici è utile menzionare la normalizzazione in semitoni, quella in quarti di tono, quella in Bark e in ERB. Per un approfondimento su questi metodi cfr. Nolan (2003).

³¹ Relativamente alla scala in semitoni musicali si può affermare che quando una frequenza è raddoppiata, la differenza rilevata dal sistema uditivo umano è sempre la stessa, cioè un'ottava (ovvero la distanza tra una frequenza e il suo valore doppio); ogni ottava musicale è divisa in 12 semitoni utili per discriminare le frequenze (Felloni 2011: 61).

delle sillabe del contesto. Questa operazione è stata ripetuta per tutte le occorrenze dei tre MD oggetto di questo studio. Dopo di ciò si è proceduto a calcolare i valori medi per ogni gruppo di livello (A, B, C, Nativi) del “*pitch range*” (espresso in semitoni) relativo alla differenza di produzione del MD rispetto al contesto in cui appare.

Non ci si è limitati solo a fare un calcolo della media generale di tutte le occorrenze trovate nel nostro corpus e metterle a confronto con il loro contesto. Si è proceduto anche alla suddivisione delle occorrenze in base alla funzione discorsiva che queste assumono all’interno della conversazione con l’obiettivo di verificare l’esistenza di variazioni tonali dipendenti dalle funzioni che i MD assumono durante una interazione verbale. Nella Figura 2 si può notare come *ma* prodotto dai nativi con due funzioni differenti abbia una variazione tonale diversa rispetto al contesto: per la funzione di *presa di turno* ha una frequenza inferiore rispetto al contesto, invece, per la funzione *contro-argomentativa* ha una frequenza superiore rispetto al contesto (Figura 4):

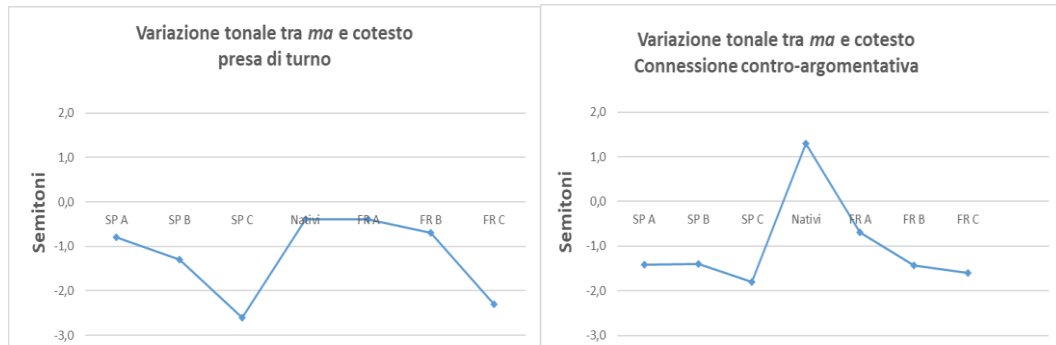


Figura 2.

Questi concetti saranno comunque oggetto di approfondimento nel capitolo 4.

3.6 Analisi della VdA

Un altro parametro di cui si è tenuto conto in questo lavoro per la descrizione prosodica dei MD è quello relativo alla durata media del MD e del contesto per

cercare di comprendere quando e perché il parlante diminuisce o aumenta la propria Vda nel pronunciare il MD.

La scelta di analizzare l'indice prosodico della Vda è dovuta al fatto che la Vda restituisce il grado di accuratezza della pronuncia. Una pronuncia più accurata dei suoni corrisponderà a valori di Vda più bassi, ovvero ad un parlato più lento (tipico degli apprendenti di livello iniziale di una L2); una produzione meno accurata equivale invece a una Vda più elevata. Questo indice prosodico dunque può fornirci informazioni sulla competenza linguistica ipotizzando che un parlante con una Vda elevata avrà una produzione meno accurata per via di un parlato più rapido tipico di chi ha una buona competenza orale della L2. Per ottenere la durata media dei MD e dei loro contesti si è utilizzato un script del software PRAAT ("duration logger") che ha permesso di ottenere automaticamente la durata di ogni sillaba (sia del MD che del contesto), calcolandone anche la media.

Ottenuti questi dati si è proceduto a calcolare la Vda (§2.5.2) di ogni singola occorrenza e, come fatto per la F0, si è calcolata la media per ogni gruppo di livello, con l'obiettivo di osservare eventuali variazioni della Vda del MD rispetto al contesto in cui è inserito e le eventuali differenze dovute alle competenze linguistiche dei parlanti. Anche per la Vda si è operata una suddivisione per gruppi funzionali, con l'obiettivo di verificare se la funzione assunta da un MD potesse realizzare delle differenze nella Vda del MD rispetto al contesto prodotto. Questi dati sono stati elaborati attraverso l'utilizzo di fogli di calcolo che hanno permesso di rappresentare tutte le differenze e confrontare così i comportamenti di tutti i parlanti nell'utilizzo dei relativi MD prodotti in relazione alle varie funzioni che ogni MD assume nel contesto (Figura 3):

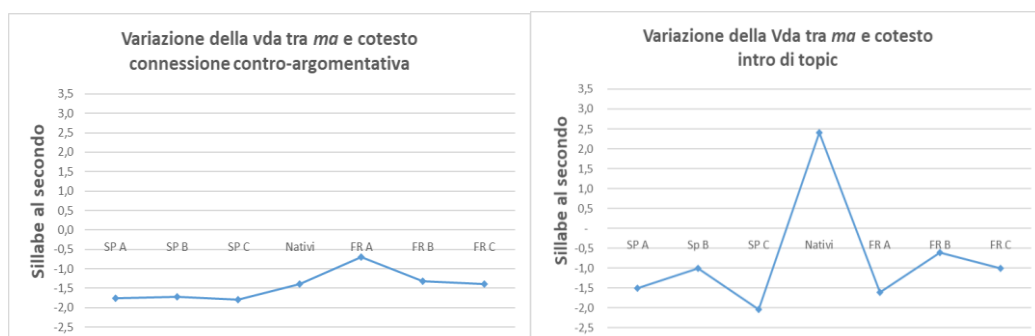


Figura 3.

Come si può notare nelle immagini della Figura 5 *ma* prodotto dai nativi assume una VdA differente a seconda della funzione che assume all'interno di una frase: per la funzione di *connessione contro-argomentativa* ha una VdA inferiore rispetto al contesto, invece, per *introdurre un nuovo topic* ha una VdA maggiore rispetto al contesto. Si rimanda alla seconda parte di questo lavoro di tesi costituita dai capitoli 4-5 e 6 per l'analisi dettagliata delle variazioni tonali e delle variazioni della VdA dei MD selezionati.

La seconda parte di questo lavoro sarà infatti dedicata alla descrizione dei tre MD scelti *ma*, *perché* e *anche* a partire dalle grammatiche di riferimento, seguita da una descrizione degli studi che seguono un approccio testuale e da una dettagliata analisi del profilo prosodico di ognuno di essi con la finalità di osservare similitudini e/o divergenze tra apprendenti e nativi.

3.7 Impostazione del lavoro

La seconda parte di questo lavoro di tesi consta di tre capitoli ognuno dei quali sarà suddiviso in due parti: una prima parte teorica sarà dedicata alla letteratura relativa al singolo MD, sia per la lingua italiana che per le lingue francese e spagnola, e una seconda parte sarà dedicata all'approccio analitico di tipo quantitativo e qualitativo.

Nella parte teorica di ogni capitolo si passeranno in rassegna le grammatiche di riferimento per ogni lingua e gli studi sul MD oggetto del capitolo stesso.

La parte pratica tratterà analiticamente tutte le occorrenze prodotte da nativi e apprendenti e la loro frequenza d'uso, calcolando la frequenza del MD ogni 100 parole e la percentuale relativa. Tutte le occorrenze prodotte dagli apprendenti saranno poi suddivise per livello e nazionalità e confrontate con quelle dei nativi. In secondo luogo, attraverso l'utilizzo del software Praat, si procederà alla individuazione ed etichettatura del MD e del relativo contesto e alla misurazione dei parametri acustici relativi alla F0 e alla VdA di questi.

Tutti i dati ricavati dalla F0 vengono normalizzati con la scala psicoacustica in semitoni per eliminare le differenze di genere tra i parlanti.

Ogni MD assume funzioni discorsive differenti che possono modificare o meno l'andamento prosodico dello stesso. A tale scopo sarà presentata la suddivisione di tutte le occorrenze in gruppi di funzioni discorsive sulle quali verrà svolta un'analisi di tipo quantitativo e qualitativo: si procederà dunque con la presentazione del numero di occorrenze del singolo MD per ogni gruppo funzionale; successivamente verranno discussi i dati prosodici degli apprendenti che saranno confrontati con quelli dei nativi. Si discuteranno, infine, tutti i risultati ottenuti con la finalità di apportare un contributo agli studi di acquisizione dei marcatori del discorso affinché si possa offrire un punto di partenza per studi sul miglioramento della didattica degli stessi.

SECONDA PARTE

DESCRIZIONE E ANALISI DEI TRE

MARCATORI DISCORSIVI:

MA – PERCHÉ – ANCHE

Introduzione: scelta dei marcatori discorsivi

Tra i MD esistenti nella comunicazione linguistica, si è scelto di analizzare quelli più frequenti nel nostro corpus ovvero *ma*, *perché* e *anche*. Si tratta di tre elementi linguistici di natura grammaticale diversa, infatti, *ma* è classificato grammaticalmente come congiunzione avversativa, *anche* come un avverbio focalizzatore e *perché* come una congiunzione subordinante.

Il primo marcatore ad essere analizzato sarà il *ma*. Questo elemento linguistico appartiene alla categoria grammaticale delle congiunzioni avversative ma viene spesso usato da apprendenti e nativi come segnale di inizio discorso o per pianificare il discorso come spesso avviene nelle interlingue (Manili 2001: 147 e Ferraris 2004: 74). Quando *ma* svolge una funzione di tipo pragmatico viene ricondotto da Manili (2001:148) alla categoria dei marcatori discorsivi argomentativi alternativi come in (1):

- (1) (Marcovaldo) ha detto: Va bene, non c'era niente da fare: Ha portato i cibi ed è andato via. *Ma* se Marcovaldo avesse visto gli occhi pieni di dubbio dei suoi bambini vicino a lui non avrebbe detto questa bugia. (Fang) (Manili 2001:148).

In questo esempio, l'avversativa *ma*, pur mantenendo il significato di *eppure*, *tuttavia*, introduce pragmaticamente il commento finale.

Il secondo marcatore discorsivo (termine che va inteso in senso largo comprendente anche i connettivi) ad essere analizzato sarà *perché* appartenente alla categoria grammaticale delle congiunzioni subordinanti ma spesso usato, soprattutto dagli apprendenti L2 (ma anche bambini L1), con usi pragmatici. Come evidenzia Berretta (1984: 248), *perché* può assumere un uso pragmatico quando introduce delle spiegazioni o delle giustificazioni relative all'enunciato prodotto precedentemente. Anche in Ferrari et al. (2008: 412) si assume una posizione simile a quella di Berretta (1984) evidenziando che *perché* può assumere una funzione testuale quando esplicita "la ragione, la causa o il motivo che determina il fatto

riferito precedentemente". Si rimanda al § 5.2.5 per la discussione sul valore testuale di *perché*.

Il sesto capitolo sarà dedicato ad *anche* classificato grammaticalmente come un avverbio focalizzatore a cui vengono attribuite funzioni sia di connettivo frasale sia di MD (sebbene in quest'ultimo caso solo in italiano L2). Andorno (2000: 100) attribuisce ad *anche* una funzione additiva più che connettiva. Nei casi in cui assume valore additivo, proponendo possibili argomenti alternativi, ha spesso funzione di attenuare la forza della proposta o dell'argomento effettivamente introdotti trovandosi a precedere complementi di causa (per questo, per questa ragione) (esempio 2), subordinate causali introdotte da *perché* (3), oppure seguito da *se* in funzione concessiva o concessivo-condizionale come in (4):

- (2) Ma devo dire che a me non piace telefonare, forse *anche* per questo sono contro i cellulari (Corinna, in Manili 2001: 148)
- (3) Non voglio cambiare casa, *anche perché* qui mi trovo bene.
- (4) Se vivessi da sola, mia madre non mi sveglierebbe la mattina presto e *anche se* non lavassi i piatti nessuno di direbbe niente.

Anche in italiano non assume mai un valore MD nel senso di *segnale discorsivo* o *pragmatic marker*. Questo dipende dalla posizione che questo occupa all'interno di un enunciato come descriveremo dettagliatamente nel § 6.2.1.

Ognuno dei tre marcatori discorsivi italiani oggetto di questo studio sarà descritto nei prossimi capitoli a partire dalle grammatiche di riferimento. La stessa descrizione svolta per la lingua italiana è stata eseguita anche per i marcatori discorsivi corrispondenti nelle lingue francese e spagnolo. La scelta di descrivere la grammatica dei MD corrispondenti nelle altre due lingue è dovuta all'esigenza di comprendere se le funzioni dei MD presenti nella lingua italiana siano ugualmente presenti nelle rispettive lingue materne degli apprendenti del nostro corpus. Dallo studio bibliografico effettuato si è evinto che effettivamente, le funzioni assunte da questi MD sono simili in tutte e tre le lingue; questo ci ha permesso di scartare l'ipotesi di un eventuale *transfer* dalla L1 degli apprendenti nel diverso utilizzo

funzionale dei MD in lingua italiana. Grazie a questa consapevolezza si può affermare che le divergenze tra produzione dei nativi e quella degli apprendenti non è dovuta a interferenze ma a una mancata acquisizione da parte di questi ultimi.

Dal punto di vista prosodico si rimanda a uno studio futuro sulla L1 francese e sulla L1 spagnola per verificare se la differente produzione prosodica eseguita dagli apprendenti rispetto a quella dei nativi del nostro corpus sia frutto di interferenza tra la L1 degli apprendenti e la lingua *target* o se anche in questo caso si tratti di una mancata acquisizione da parte degli studenti.

CAPITOLO 4

DESCRIZIONE E ANALISI PROSODICA DI *MA*

4.1. *Ma, mais, pero/sino*: descrizioni grammaticali

In questo paragrafo si cercherà di descrivere le caratteristiche di *ma* e di analizzarne l'andamento prosodico nell'utilizzo che ne fanno nativi italiani e apprendenti.

Ma è originariamente una congiunzione avversativa (Renzi et al. 1995: 242) che a livello testuale funziona come un connettivo logico-argomentativo necessario per legare enunciati o frasi. *Ma* italiano e i suoi corrispondenti francese (*mais*) e spagnolo (*pero* e *sino*) vengono descritti nelle rispettive grammatiche come congiunzioni avversative in quanto, in queste tre lingue, tale elemento linguistico esprime una contrapposizione e opposizione di idee.

Serianni (1989: 537-538) per l'italiano presenta due tipi di contrapposizione, una propriamente detta "coordinazione avversativa" e l'altra "coordinazione sostitutiva" che corrispondono rispettivamente a una contrapposizione "parziale" e una "totale":

Parziale quando il secondo elemento introduce un contrasto, un dato inatteso rispetto al primo ma in modo che i due termini coesistano mantenendo ciascuno la propria validità (*A ma B*), come nella frase (1):

(1) È tardi *ma* non ho sonno (coordinazione avversativa)

Totale quando il secondo elemento nega e annulla il primo sostituendosi ad esso (non *A ma B*), come nella frase (2):

(2) Non sbadiglia per il sonno, *ma* per la fame (coordinazione sostitutiva).

Per quanto riguarda il francese, anche in questa lingua, le grammatiche (Riegel et al. 2006: 527; Eluird 2004: 145) classificano *mais* originariamente come un

connettivo avversativo di due tipi: il primo corrisponde a quello che Serianni (1989: 537-538) ha definito “contrapposizione totale” in quanto *ma* ribalta l’orientamento argomentativo del primo membro di un enunciato annullandone la veridicità come in:

(3) Il n’est pas petit, *mais* grand

nel secondo tipo *mais* introduce un argomento più forte che orienta verso una conclusione opposta alle aspettative dell’argomento presentato nella prima parte dell’enunciato come in:

(4) Il est milliardaire, *mais* honnête (si presuppone che i miliardari in genere non siano onesti)

è corrispondente alla contrapposizione italiana definita da Serianni (1989) “parziale”.

A differenza dell’italiano e del francese, lo spagnolo presenta i due tipi di avversativa attraverso l’utilizzo di due lemmi: *pero* e *sino*. Le grammatiche spagnole consultate (RAE 2009: 2459) e Alarcos Llorach (1994: 232-233) nel descrivere *pero*, riportano che questo lemma era una variante dell’originario *mas*³², oggi però relegato solo alla lingua scritta e formale:

(5) Aquí empezó la reconquista, *mas*, mientras, fue defensa

(6) Por cumplir examinaron los bagajes, *mas* en vano.

³² Nella lingua latina di periodo classico, la congiunzione *sed* era la più frequente, ma nonostante questa frequenza d’uso non passò nelle lingue romanze e fu accantonata dalla forma *māgis* che originariamente era un avverbio. È proprio alla forma *māgis* che si deve l’origine della forma *mas* in spagnolo con valore sia restrittivo che esclusivo. Nel I sec. d.C., autori come Quintiliano e Plinio presentano un uso frequente di un’altra forma di uso avversativo che corrisponde alla sequenza *per hoc* utilizzata originariamente con valore causale in luogo della classica forma *propter hoc*. La forma *per hoc* si è grammaticalizzata molto tardi, infatti, i primi esempi si incontrano intorno al X secolo. Questa nuova forma, esattamente come la forma *mas*, veniva utilizzata inizialmente sia per la coordinazione avversativa restrittiva che per quella esclusiva. A partire dal XVI secolo, *pero* cominciò ad essere usato solo per la coordinazione restrittiva poiché prese piede l’uso di *sino* per l’avversativa esclusiva (Herrero Ruiz De Loizaga 1999: 297 - 300)

Mas fu usato in passato anche con uso simile a quello di *sino* e pertanto preceduto da una negazione (come vedremo di seguito in questo stesso paragrafo) come in:

(7) ...e a questo no era mala voluntad *mas* zelo de buen amor

O anche davanti a gruppi verbali come nell'uso arcaico che sopravvisse per molti anni nel *Padrenuestro*:

(8) No nos dejes caer en la tantación, *mas* líbranos del mal

Si tratta di un uso che si manifesta in maniera occasionale e quasi solo esclusivamente nello scritto (RAE 2009: 2459).

Pero corrisponde al tipo di contrapposizione che Serianni (1989) definisce "parziale" in quanto il secondo membro dell'enunciato introdotto da *pero* non nega né annulla il primo, ma orienta verso una conclusione opposta alle aspettative create dal primo membro (9):

(9) Es rico, *pero* honrado (si presuppone che chi è ricco non è onorato)
(RAE 2009:2450)

Con la congiunzione *pero* si contrappongono due idee in cui è possibile dedurre e/o inferire una informazione come in:

(10) Estoy muy ocupado, *pero* lo atenderé

Le idee che si contrappongono sono due "lo atenderé" e "no lo atenderé". L'informazione che si può inferire dal primo membro è "no lo atenderé", ma l'uso del *pero* implica la negazione dell'inferenza dedotta (RAE 2009:2451).

Ci sono casi in cui l'opposizione ha luogo tra due inferenze da ognuna delle quali si può dedurre qualcosa. Per esempio, in un dibattito relativo al contratto di un giocatore di calcio un parlante dice al proprio interlocutore:

(11) *Es muy habilidoso, pero tiene muchas lesiones*

In questa frase non si stanno contrapponendo i significati di questi due membri, cioè "ser muy habilidoso" e "tener muchas lesiones" ma le inferenze che si ottengono da questi, infatti, la prima inferenza sarà "deberíamos contratarlo" ottenuta da "es muy habilidoso", la seconda sarà "no deberíamos contratarlo" dedotta da "tiene muchas lesiones".

Sino, invece, è l'avversativa corrispondente all'italiana "contrapposizione totale": il secondo membro introdotto da *sino* annulla e nega quanto esplicitato nel primo membro. Esattamente come per l'italiano e per il francese, anche per lo spagnolo, nella prima parte dell'enunciato è presente una negazione e l'informazione che introduce *sino* contrasta con quanto espresso nel segmento che lo precede (RAE 2010: 617), come in (12):

(12) *Lo que tu necesitas no es un productor, sino un inversionista*
(RAE 2010: 617).

Quando assume la funzione di connettivo, *ma* non viene usato solo per legare segmenti all'interno di una stessa frase ma anche per collegare periodi o interi enunciati all'interno di un testo, stabilendo legami pragmatico-testuali tra due o più atti comunicativi (Ferrari 2013: 121). Inoltre, a seconda del contesto e del modo in cui viene utilizzato *ma* nelle tre lingue, può accadere che il significato originario avversativo venga meno e assuma funzioni di MD interazionale, come *presa di turno, cessione di turno, mantenimento di parola, ecc.*, modificando così le sue caratteristiche sia dal punto di vista sintattico che semantico. *Ma* è uno dei MD più frequenti nel nostro corpus, sia in funzione di connettivo sia in funzione di MD, ed è per questo che si è scelto di analizzarne caratteristiche e andamento prosodico.

Dato che il nostro corpus è composto da apprendenti francofoni e ispanofoni che studiano l'italiano, abbiamo ritenuto opportuno descrivere non solo *ma* italiano ma anche i suoi corrispondenti nelle lingue francese e spagnola, allo scopo di poter individuare eventuali interferenze, positive o negative, nell'uso.

4.2 *Ma* in italiano

Nei seguenti paragrafi si analizzeranno i diversi usi e funzioni di *ma* in italiano che classificheremo come congiunzione *avversativa di connettivo intra e interfrasale*, funzione di *connettivo testuale logico-argomentativo e inferenziale* e infine le funzioni come marcatore del discorso di tipo interazionale e metatestuale.

4.2.1 *La funzione avversativa intra e interfrasale di ma*

Uno tra i primi autori a studiare *ma* fu Spitzer (1922 [2007: 65-97]) che nel suo studio sul linguaggio colloquiale in italiano, distingue un *ma sintattico* con funzione *logico oppositivo*:

(13a) Luca non è alto *ma* basso

e un altro che chiama situazionale in cui il parlante individua una contraddizione tra le sue aspettative e ciò che realmente accade durante l'interazione (13b):

(13b) Luca è intelligente *ma* non è bravo a scuola.

Quest'ultima funzione si presenta come svuotata dal suo valore logico-oppositivo e sintomatico dello stato psico-affettivo o sociale del parlante ed è proprio quest'ultimo che Spitzer (1922 [2007: 96]) chiama *ma situazionale*.

Giuliani (1976: 25-56) riprende lo schema presentato da Spitzer (1922 [2007: 96]) e aggiunge una lettura di tipo *valutativa o argomentativa*:

(14) La sedia è solida *ma* costa molto (valutazione negativa)

(15) La sedia costa molto *ma* è solida (valutazione positiva)

(Ferraris 2004: 74)

Da queste due espressioni emerge una terza proposizione implicita ma ricavabile dalle conoscenze comuni dei parlanti e/o dal contesto. Ad esempio in (16):

(16) Il vestito è di seta *ma* costa poco

si ricava una conoscenza comune tra parlanti che espressa sotto forma proposizionale potrebbe essere “la seta è costosa”.

Giuliani (1976: 25-56) riprendendo la Teoria dell’Argomentazione francese (Anscombe e Ducrot 1983) ma anche le idee di Ducrot (1972: 28) evidenzia che *ma* mette in relazione dei costrutti di pensiero in cui uno dei termini di relazione rimane implicito. *Ma* designa un processo di pensiero definito come una sequenza di operazioni che consiste nel costruire un primo pensiero che viene espresso linguisticamente (*p*), associare ad esso un secondo pensiero che rimane implicito (*r*), e contrastare il primo con un terzo pensiero (*q*) che esclude l’assunzione del *secondo*. La frase (16) – *il vestito è di seta ma costa poco* – può essere spiegata in questo modo:

“Il vestito è di seta” (*p*) \longrightarrow “La seta costa molto” (*r*)

“*Ma* costa poco” (*ma q*)

L’enunciato introdotto da *ma* sospende l’inferenza basata sulla nostra conoscenza del mondo, – l’associazione del pensiero in parole di Giuliani (1976) – “la seta costa molto”.

Dunque un enunciato la cui forma sia ricostruibile come *p ma q*, è vero se e solo se *p* è vero e *q* è vero (Marconi e Bertinetto 1984: 223). A questo proposito, nella frase (17):

(17) Studiare è duro *ma* dà soddisfazioni

è vero solo se “studiare è faticoso” e “studiare da soddisfazioni”.

La congiunzione avversativa *ma* a volte può essere parafrasata da altre parole senza cambiarne il senso. A questo proposito Marconi e Bertinetto (1984: 224-225) riprendono le teorie di Giuliani (1976: 25-56) evidenziando che questo si applica sia ad enunciati in cui *ma* può essere sostituito da *però* o *eppure* (ma non da *bensi*), sia da enunciati in cui *ma* è sostituibile da *bensi* (ma non da *però* o *eppure*).

Negli enunciati che Giuliani (1976: 25-56) chiama *valutativi o argomentativi* (quelli che possono essere sostituiti da *però*) a un tema o topico viene attribuita una caratteristica positiva (o negativa) nel primo congiunto (*p*) e in *q* gli viene attribuita una caratteristica negativa (o positiva) rispettivamente, mentre *r* è un giudizio di positività (o negatività) globale sullo stesso topico che si considera in qualche modo implicito in *p*. Per spiegare meglio questo concetto, riprendiamo (13) – “Studiare è duro *ma* da soddisfazioni” – *p* sarà “lo studio è duro”, dove viene espresso un giudizio negativo riguardo allo studio, *q* sarà “lo studio dà soddisfazioni” dove viene espressa una caratteristica positiva sullo stesso topico; infine *r* sarà “lo studio è stato globalmente negativo” (Marconi e Bertinetto 1984: 225)

Nei casi delle frasi in cui *ma* è sostituibile da *eppure* (le cosiddette frasi *controaspettative*) come in (18):

(18) È qui solo da un mese, *ma* conosce già tutti nel quartiere

q non esclude semplicemente *r* ma ne costituisce il contrario (in questo caso *r* dovrebbe essere identificato con “conosce ben poca gente nel quartiere”). In questa frase *p* e *q* non hanno un *carattere valutativo* ma *contro-aspettativo* (Giuliani 1976: 25-56).

Anche gli enunciati *correttivo – sostituivi* (in cui *ma* è sostituibile da *bensi*) sono ricondotti da Giuliani (1976: 25-56) allo stesso schema. In sintesi l’analisi di Giuliani, che riprende l’analisi di Ducrot (1972: 28), evidenzia che gli enunciati *controaspettativi* servono a sviluppare un argomento, perché la conclusione che si deduce dal secondo membro diventa l’argomento forte dell’argomentazione

testuale come si può notare nei due grafici seguenti (1 e 2) che sintetizzano le idee di Giuliani (1976: 31):

- **frasi valutative e controaspettative**

p	[a cui è associato r]	q	[che esclude r]
↓	↓	↓	↓
<i>La sedia è solida</i>	[la compro]	<i>ma costa molto</i>	[non la compro]

Grafico 1

- **frasi correttivo – sostitutive**

p	[a cui è associato r]	non r ,	q [che esclude r]
↓	↓	↓	↓
<i>Antonio parla spagnolo</i>	[Antonio è spagnolo]	[Antonio non è spagnolo]	<i>ma è argentino</i>

Grafico 2

Nello Grafico 1 dentro le parentesi quadre si trovano, in ciascun caso, i contenuti di pensiero connessi direttamente a ciò che è esplicitato in un enunciato con *ma* (Marconi e Bertinetto 1984: 225).

L'uso correttivo presentato in Giuliani e Zonta (1983: 288) viene descritto con la tecnica retorica usata nelle frasi di tipo *non...ma*. Questo schema riprende due volte lo stesso concetto ma la prima volta negando l'opinione opposta e la seconda affermandola, come nell'esempio (19):

(19) Assurda è quindi la posizione di chi oggi (...) va incitando a una prosecuzione della guerra nella speranza di una "soluzione finale" contro gli arabi. Costoro *non* sono gli amici del popolo d'Israele *ma* i suoi peggiori nemici (Giuliani e Zonta 1983: 288).

Con *non* si nega ciò che è stato affermato dall'interlocutore, con *ma* si corregge, sostituendo il termine dell'affermazione negata con un altro nuovo dal punto di vista informativo, come si può osservare nel seguente dialogo:

(20) – Sei di Palermo?

– *Non* sono di Palermo *ma* di Catania

Un uso retorico particolare di *ma* presentato in Giuliani e Zonta (1983: 289) è quello che veicola il costrutto *non solo... ma*, in cui a differenza degli usi correttivi – sostitutivi che hanno la struttura *non...ma...*, qui *non solo* e *ma* si sommano dando vita a una connotazione valoristica:

(21) *Non solo* è brutto *ma* è anche piccolo

Giuliani e Zonta (1983: 289) evidenziano che l'uso di *ma* non risponde a un procedimento logico deduttivo ma argomentativo basato sul comportamento degli interlocutori.

Anche gli apprendenti utilizzano correttamente *ma* con valore avversativo o argomentativo a livello frasale. Nel nostro corpus di apprendenti sono stati trovati casi di *ma* con funzione di *connessione controargomentativa* a livello frasale in tutti e tre i livelli di apprendimento di italiano (iniziale, intermedio, avanzato) e in entrambi i gruppi di apprendenti (ispanofoni e francofoni). Si riportano due esempi di livello intermedio, uno prodotto da apprendenti ispanofoni e l'altro prodotto da apprendenti francofoni:

(22) T: A me piace → /anche → /eeh /Murano E Burano

R: ah Burano /Burano ↑ / è molto bella/ con le case di colore → /eh sì e la gente ↑ è molto gentile anche / [mi sembra una città]

T: [voglio ritornare sì]

R: è una città piccolina ↑ *ma ma* bellissima

(BTARAVA T. 92 : Apprendente francofona, Livello B1)

(23) Ma: Sì ma /possiamo anche trovare un'altra persona per abitare con noi ↑

Me: ah /ho una idea / la mia zia ha una casa nel centro della città/ allora forse possiamo /abitare in questa casa per un momento eh e cercare un /un nuovo appartamento↑

Ma: sì penso che sia per la settimana prossima /*ma* non per tutto l'anno↑

Me: sì è vero // deve /devo /ch- chi- ah! Chiamare la mia zia per demandarla si /si è d'accordo con /con questo↓

(BMEMACA T. 9: Apprendente ispanofona, Livello B1)

Marconi e Bertinetto (1984: 225) evidenziano che la tassonomia presentata da Giuliani (1976: 25-56) relativamente alla parafrasabilità del *ma* non è esaustiva poiché non include una classe di enunciati in cui *ma* è sostituibile da altre congiunzioni oltre a *però*, *eppure* e *bensi*. La classificazione di Giuliani dovrebbe infatti essere arricchita con un'ulteriore classe in cui *ma* viene sostituito da *mentre/invece*. Si tratta di un uso correttivo-sostitutivo di *ma* all'interno di un costrutto in cui il parlante nega un'ipotesi avanzata *p* e sostituisce ad essa la tesi *q* secondo la seguente struttura: "si ipotizza *p*; *p* non è vero, invece di [*p*] è vero *q*". In questa struttura discorsiva si possono rilevare tre clausole: (a) quella in cui il parlante rileva l'ipotesi; (b) quella in cui nega *p*; (c) quella in cui asserisce *q*. La clausola (c) sarà quella preceduta da *ma* (Marconi e Bertinello 1984: 239) come si può notare in (24):

(24) Tu dici che è venuto Giovanni (a); non è venuto Giovanni(b), *ma/invece* è venuta Maria (c).

Non tutte e tre le clausole sono sempre espresse, infatti, nell'esempio (25), la seconda clausola non è esplicitata

(25) Tu dici che è venuto Giovanni (a), *ma/invece* è venuta Maria (c)

Oppure può essere esplicitata la seconda clausola ma non la prima (26):

(26) Non è venuto Giovanni (b), *ma* Maria

Nei seguenti esempi tratti da Marconi e Bertinetto (1984: 228) *ma* è sempre sostituibile con *invece/mentre*:

(27) Credevo fosse pieno, *ma* è vuoto

(28) Avrebbe potuto piovere *ma* ha fatto bel tempo

(29) I privilegi finiranno *ma* il popolo è eterno

In Marconi e Bertinetto (1984: 228) si propone di prescindere da una classificazione basata parzialmente o completamente sulla parafrasabilità e di classificare invece le occorrenze di *ma* in base alla *struttura pragmatica indotta*. Ci sono fondamentalmente due usi di *ma* italiano, corrispondenti a due distinte strutture pragmatiche e connessi alle due funzioni principali del *māgis* latino (quantitativa e correttiva) e cioè un *uso correttivo-sostitutivo* (in cui *ma* è sostituibile con *bensi / invece*) già discusso nel capoverso precedente e un *uso limitativo* (*però /eppure*)

L'analisi di Giuliani (1976: 25-56) fa uso di concetti psicologici (pensiero e associazione), l'analisi di Marconi e Bertinetto (1984: 228) invece fa uso del linguaggio della pragmatica cercando di precisare in ciascun caso quale statuto si attribuisce a quelle che saranno individuate come condizioni d'uso dei due tipi di *ma* presi in considerazione.

In Marconi e Bertinetto (1984: 229) si ritiene di solito che uno degli usi principali di *ma* sia quello che hanno chiamato *limitativo* caratterizzato dall'opposizione o contrasto tra *p* e *q*: il parlante che enuncia *p ma q* vuole che l'interlocutore pensi che egli (il parlante) individui una qualche opposizione tra *p* e *q*. La grammatica tradizionale definisce questa caratteristica con il termine *avversativa*. Questa presunta opposizione non è implicata in generale ma soltanto in certi casi e in certi usi del *ma* limitativo. La condizione d'uso più generale quindi non è la presupposizione di un contrasto fra *p* e *q* ma quella di una "gerarchia" fra due congiunti: chi enuncia *p ma q* vuole che l'interlocutore pensi che egli (il parlante)

ritiene che l'informazione veicolata da *q* sia più importante di quella veicolata da *p* ed è su di essa che si vuole spostare l'attenzione dell'interlocutore. Secondo questa interpretazione che si può definire "gerarchica" del *ma limitativo*, la ragione per cui *q* rappresenta un'integrazione necessaria di quanto è espresso da *p*, è essenzialmente che *q*, come abbiamo detto sopra, smentisce un'aspettativa creata da *p* o contraddice un'assunzione a cui *p* in qualche modo orienta. In enunciati oppositivi come (30):

(30) È giugno *ma* nevicata

p orienterebbe a pensare che a giugno faccia caldo e quindi non è possibile che nevicata, *q* smentisce questa aspettativa ..*ma* nevicata (Marconi e Bertinetto 1984: 229).

4.2.2 *Ma con valore di connettivo testuale logico-argomentativo e inferenziale*

Oltre agli usi a livello frasale e interfrasale descritti nel paragrafo precedente, *ma* può assumere la funzione di connettivo tra blocchi testuali. A livello testuale *ma* occupa generalmente la posizione iniziale di frase complessa il cui contenuto semantico contraddice l'informazione contenuta nell'enunciato precedente (Borreguero 2009: 59):

(31) Marco e Lucia stavano prendendo il sole felici discutendo delle loro vacanze estive. *Ma* Lucia voleva andare a Londra, Marco a Parigi.

Ma con questa funzione di connettivo testuale si usa, inoltre, per evidenziare le errate credenze o aspettative degli interlocutori di una conversazione (Borreguero 2009: 60):

(32) Mario era contento di aver comprato l'anello di fidanzamento per Giulia perché credeva di farla felice chiedendole la mano, *ma* Giulia si arrabbiò moltissimo perché non lo amava più.

(33) L'ispettore si aspettava che Marco confessasse l'omicidio *ma* Marco, in realtà, era un poliziotto sotto copertura.

Tra le funzioni connettive che *ma* può assumere, la funzione inferenziale è un tipo di funzione in cui uno dei congiunti è inferito. In Giuliani e Zonta (1983: 280) viene presentata la tesi delle inferenze. Si evidenzia come *ma* possa assumere valore inferenziale basandosi sulla capacità logico-deduttiva della memoria umana: gli *inputs* linguistici attivano schemi che si combinano con le conoscenze pregresse senza le quali il processamento dell'informazione non avrebbe luogo. Quindi affinché la nuova informazione possa essere acquisita è necessario combinare le informazioni già presenti nella memoria e utilizzarle come base di conoscenza per elaborare e rielaborare le informazioni fornite come si può meglio comprendere in (34):

(34) – P1: Dov'è Giuseppe?

– P2: È andato a telefonare a Maria. *Ma* il telefono era guasto.

Dal primo congiunto della risposta del Parlante 2, il Parlante 1 assume che Giuseppe abbia parlato con Maria, il secondo congiunto introdotto da *ma* sospende l'inferenza generata dal primo.

Il modello presentato è simile a quello formulato da Giuliani (1976: 25-56) ma con l'aggiunta del valore inferenziale. Il parlante dice qualcosa "Giuseppe è andato a telefonare a Maria" *p*, l'ascoltatore inserisce l'informazione nella sua mappa cognitiva "Giuseppe ha parlato con Maria" *r*, ma affinché l'ascoltatore sia indotto a non considerare *r* una inferenza valida, si aggiunge l'enunciato introdotto da *ma*: *ma il telefono era guasto q*).

Ma sembra dunque rispecchiare una carenza di pianificazione poiché il parlante non tiene conto di tutte le inferenze che è possibile trarre dal suo discorso e

quando se ne rende conto integra l'informazione data con una nuova preceduta da *ma* (Giuliani e Zonta 1983: 281). Dunque l'inferenza è basata sul comportamento comunicativo del parlante e non sull'enunciazione e va intesa come rapporto di consequenzialità tra causa ed effetto (Giuliani Zonta 1983: 285). Se per esempio rilevo un effetto che può essere la "strada bagnata" subito viene da pensare alla causa "ha piovuto", (mappa cognitiva) segue quindi un commento successivo "*ma* il meteo non aveva previsto il sole?". L'inferenza è dunque un processo mentale, uno schema di azione, un processo che il parlante ritiene possibile da parte dell'ascoltatore (Giuliani e Zonta 1983: 281).

Un altro uso di connettivo testuale di *ma* è quello in cui il connettivo crea un contrasto tra due situazioni contrapponendo una scena descrittiva a un'azione puntuale e improvvisa; si tratta di un uso di *ma non parafrasabile*. In questi casi, *ma* non può essere sostituito da altri connettivi avversativi.

Ma con funzione inferenziale è stato riscontrato anche nelle produzioni degli apprendenti del nostro corpus ma solo nei livelli intermedi e avanzati. Si riportano due esempi di livello intermedio di due apprendenti francofoni che utilizzano *ma* come *connessione contro-argomentativa* di tipo inferenziale:

- (35) P: [Eh sì sì sì] eh sì sarà difficile di // trovare un altro appartamento / lui
è/ è nel centro ma →
E: mm e perché non andare a campagna?
P: a campagna?
E: sì↓
P: e dobbiamo dobbiamo/ non abbiamo una macchina↑ ///
[l'autobus]→
E: [ma non c'è il treno?]
P: sì il treno / ma è troppo lontano↑
E: possiamo prendere un /// una bici ↑ (RISATE)
P: ehm si vuoi fare venti km in bici puoi *ma* →
E: così facciamo sport↑

P: sì sport (RISATE) /// mmm// o possiamo / possiamo trovare amici per prendere un appartamento più grande e dunque / paghiamo sì paghiamo meno.

(BELEPIECA T.29, Apprendente francofona, Livello B1)

Dopo questo breve excursus sul *ma* con valore di connettivo testuale si passerà ad analizzare *ma* con valore di MD. Come si vedrà nel prossimo paragrafo, quando *ma* assume la funzione di MD si presenta completamente desemantizzato dal suo originario significato di avversativa frasale e/o interfrasale.

4.2.3 *Ma come marcatore discorsivo*

L'avversativa *ma*, prima di assumere la funzione di MD, subisce una progressiva desemantizzazione attraversando una fase intermedia che può essere individuata nei suoi usi pragmatici in cui *ma* viene utilizzato per collegare le diverse parti del testo sottolineando il proseguire del discorso con un rinvio a quanto detto precedentemente inserendo una sfumatura di tipo correttivo (Ferraris 2004: 75):

(36) Non l'ho mai visto da queste parti e non so da dove viene; *ma* dall'aspetto mi sembra inglese o tedesco.

o introducendo un nuovo punto di vista sullo stesso tema:

(37) Posso capire il tuo comportamento *ma* anche tu avresti potuto avere più pazienza

(Ferraris 2004: 75).

Da questi usi che hanno una funzione testuale si passa alla desemantizzazione di *ma* e al suo utilizzo come MD. In questa veste di MD, *ma* può assumere una *funzione interazionale o metatestuale*: assume una *funzione interazionale* quando viene usato per prendere il turno e allo stesso tempo reagire a quanto viene detto

dall'interlocutore mostrando sorpresa, scetticismo oppure chiedendo una spiegazione come in “*ma dai!*”, “*ma cosa fai!*”, “*ma tu che cosa hai intenzione di fare?*”) o ancora segnalando la sospensione di un discorso con l'intenzione di cedere il turno³³ (“non saprei cosa dire, *ma...*”); e una *funzione metatestuale* utile per spostare l'attenzione e focalizzare un argomento, oppure per gestire i *topic* discorsivi, ad esempio, per introdurre uno nuovo o per riprenderlo (Ferraris 2004: 75).

Le *funzioni interazionali* riguardano principalmente le attività di controllo conversazione e coordinamento con l'interlocutore per mantenere, prendere o cedere il turno, richiamare l'attenzione, controllare la ricezione e tutto ciò che consente un rapido scambio del messaggio tra i parlanti e la loro corretta interpretazione (Ferraris 2004:75). Un esempio di funzione interazionale si può osservare in (38):

(38)

C: Sì ma→ / sì sono d'accordo // perooo / dobbiamo / pensare anche che / see affitt- se affittiamo una delle stanze↑ / eh potrebbe venire un'altra persona [che non →]

F: [sì / è vero /] è vero // preferisco / preferisco / così come stiamo // forse possiamo cambiare / cambiare casa // *ma* eh // non so / non sono sicuro di voler cambiare / perché questa casa mi piace troppo↓

(ITACAFRAVA T. 34, Nativo di Palermo)

In questo esempio *ma* viene usato per mantenere il turno di parola da parte dell'interlocutore. I MD con funzione interazionale, possono esprimere sorpresa assumendo un valore enfatico come l'interlocutore dell'esempio (39) che usa *ma* per prendere il turno e manifestando sorpresa per un incontro inaspettato:

³³ Questa funzione coincide con la funzione inferenziale

(39)

- G: Mmm // vorrei un caffè grazie↓ /// ma io questa persona la conosco↓
- I: eh? [ah]
- G: [ma] / ma tu non sei Isabelle?
- I: *ma* ciao↓ / sì che sono io / ma ti ricordi? / eh quanti anni che son passati↓
- G: *ma* davvero/ caspita Isa =
- I: ma siamo-n→
- G: = la nostra Isa caspita↓
- I: ma siamo sempre uguali↓ / com'è non invecchiamo mai qua?
(ISAGIANLUVA T4 E T5, Nativa di Varese)

Inoltre, possono avere una *funzione reattiva* con carattere oppositivo o collaborativo e/o richiesta di spiegazioni o chiarimenti come in (40):

(40)

- A: Eh / un'altra soluzione cambi casa↓ / io h provato a ragionare con lui gli ho detto di diminuire questo aumento che ha fatto /non glien'è fregato niente
- F: quando hai detto che scade il contratto?
- A: tre mesi↓
- F: fra tre mesi // quindi // il tempo di trovare un'altra sistemazione ce l'abbiamo ↓
- A: eh *ma* dove la trovi?
- F: possiamo provare // in periferia / dove c'è il negozio di giocattoli// ti ricordi che c'era quell'//appartamentino [bello]?
(ITAFINAGCA T.35, Nativo di Lamezia Terme)

Le funzioni interazionali sottolineano quindi la dimensione interpersonale della conversazione e vengono usati in genere nella gestione del turno verbale. Tra queste funzioni, la più frequente è la *presa di turno* che qualche volta coincide con

una risposta reattiva a quanto detto dall'interlocutore, come chiaramente si può osservare nei tre casi di *ma* della conversazione (41):

(41)

- F: Pagare 350 euro per stare qui / a questo punto non lo so /
cerchiamo una situazione alternativa / un alloggio diverso in modo
da poter risparmiare / qualcosa
- C: *ma* Francesco come facciamo / abbiamo pure il lavoro qua vicino↓
/ sai che vuol dire la mattina alzarsi / giustamente / prendere treno
/ e la metropolitana / non è poi così semplice
- F: lo so / però che dobbiamo fare? / d'altronde dico / pagare 350 euro
/ contro magari un affitto di 200 – 250 che potremmo trovare / da
qualche altra parte↓ =
- C: *ma* prova →
- F: = magari troviamo pure una casa più grande
- C: *ma* prova tu / piuttosto a parlare col proprietario / magari / non lo
so prova a contrat[tare]

(ITACAFRACA T. 19-21-23, Nativa di Palermo).

Spesso una stessa occorrenza di *ma* è polifunzionale e assume sia funzioni interazionali che metatestuali. Si osservino a tal proposito i due dialoghi dell'esempio (42) tratti da Mascherpa (2016: 131):

(42) \NN.B2\ : quindi eh +++ noi andiamo insieme da lei. va bene così?

\NN.B2\ : no io tanto lavoro.

\NN.B2\ : *ma* la mia vita è già difficile! +++ io vorrei il suo aiuto.

\NN.B2\ : *ma* prima di tutto devi andare all'ospedale, perché parlando di male di testa può essere peggio per te

In questi dialoghi, *ma* in prima posizione svolge una funzione interazionale in quanto serve a prendere il turno reagendo a quanto detto nel turno precedente;

invece, introducendo un nuovo argomento assume il valore di funzione metatestuale (Mascherpa 2016: 131).

Le *funzioni metatestuali* riguardano il processo stesso dell'elaborazione linguistica dei contenuti e si possono distinguere due tipi di meccanismi coesivi: quelli che hanno come obiettivo la strutturazione del discorso con il fine di facilitare al proprio interlocutore il processamento del discorso e quelli che si riferiscono alla formulazione stessa degli elementi linguistici, come la *riformulazione*, la *pianificazione del processo discorsivo* ecc. (López Serena e Borreguero 2010: 441). In altre parole, servono a sottolineare la strutturazione del discorso e a mettere in evidenza le scelte del parlante in quanto autore della costruzione del proprio discorso e per evidenziare il rapporto tra argomenti e temi trattati nel dialogo; sul piano semantico, indicano il valore che il parlante dà alla propria affermazione, indicando l'intento di riformulare, parafrasare, correggere o attenuare il suo discorso.

Bazzanella (1995: 246) distingue tre funzioni metatestuali dei MD: i) i *demarcativi* (usati dal parlante per articolare le varie parti del testo come apertura, proseguimento e chiusura); ii) i *focalizzatori* che sottolineano un punto focale o centrale del discorso e possono indirizzare o regolare l'elaborazione dell'informazione); iii) gli *indicatori di riformulazione* (che si distinguono in parafrasi, correzione ed esemplificazione). Il MD *ma* può assumere la funzione metadiscorsiva di focalizzazione in quanto indirizza l'attenzione dell'interlocutore verso un'informazione che viene messa in rilievo come nel esempio (43):

(43) Cappuccetto Rosso coglieva fiori nel bosco. *Ma* improvvisamente il lupo...

nell' esempio (43) tratto da Giuliani (1976: 35), si può osservare come, non essendoci un'opposizione tra i due enunciati tra *p* e *q*, la funzione è quella di focalizzare l'attenzione sul secondo enunciato.

Nei seguenti esempi tratti da Galal (2013: 473-474) relativi alla novella pirandelliana *La Giara* vengono messi in evidenza gli usi del *ma* con la funzione di introdurre un nuovo topico discorsivo (44 e 45):

(44) – Fillicò: Spaccata a metà! Come se le avessero dato con la mannaja:zà!

– La 'gnà Tana: E com'è possibile!

– Trisuzza: Non l'ha toccata nessuno!

– Carminella: Nessuno! *Ma* chi lo sentirà adesso Don Lolò?

– Trisuzza: Farà cose da pazzi!

(Pirandello, *La giara*, 1909 p.183):

(45) – Zi' Dima: Ora tira, tira! È ancora senza punti. Tira con tutta la tua forza.

Vedi?vedi se si stacca più? Neanche dieci paja di buoi potrebbero più staccarla! Va', va' a dirlo al tuo padrone!

– Tararà: *Ma* scusi, zii Dima, è sicuro che potrà uscirne, ora?

– Zi' Dima: Come no? Ne son sempre uscito, da tutte le giare.

(Pirandello, *La giara*, 1909 p.193):

L'analisi gerarchica presentata da Marconi e Bertinetto (1984: 229) può spiegare come il valore oppositivo di *ma* possa essere sfruttato nel livello metatestuale. Se si osserva la funzione di *ma* nell'esempio (46):

(46) Anche Hegel era sensibile a questo problema. *Ma* riprenderemo questo discorso più tardi

si può affermare che il MD *ma* serve a indicare uno spostamento di *focus* (Marconi e Bertinetto 1984: 230).

L'analisi gerarchica spiegherebbe anche l'uso di *ma* per evidenziare l'addizione di un'informazione che il parlante non si aspettata, come nell'esempio (47):

(47) Per cercare le origini preistoriche dello Yucatan l'archeologo ha bisogno di molta pazienza, capacità di sopportare il caldo e grande cautela. Si rischia di imbattersi in serpenti velenosi. *Ma* ci sono anche giaguari e coccodrilli.

(Marconi e Bertinetto 1984: 231)

Da un punto di vista oppositivo, l'enunciato *Si rischia di imbattersi in serpenti velenosi* orienta a pensare che i guai dello Yucatan siano terminati lì, mentre l'enunciato introdotto da *ma* smentisce quest'informazione. Tuttavia è più naturale pensare che il compito differenziale di *ma* sia quello di evidenziare il peso dell'informazione del secondo enunciato e indicare che costituisce un'informazione argomentativamente più rilevante per la tesi "l'archeologo ha bisogno di [...] molta cautela". In questo esempio *ma* può essere sostituito da un focalizzatore scalare come *in più*.³⁴

Dopo questo primo *excursus* descrittivo del *ma* nella lingua italiana, adesso si verificheranno le analogie e le differenze con i suoi corrispondenti in lingua spagnola e francese.

4.3 I corrispondenti di *ma* in spagnolo

Come si è già discusso nell'introduzione a questo capitolo, la lingua spagnola, allo stesso modo della lingua italiana e francese, distingue due tipi di rapporti avversativi: l'*avversativa esclusiva* corrispondente al *ma* italiano *correttivo-sostitutivo* (Marconi e Bertinetto (1984: 228) o *ma* oppositivo (Spitzer (1922, [2007: 65-97])) e l'*avversativa restrittiva* corrispondente al *ma limitativo* in italiano (Marconi e Bertinetto 1984: 228).

A differenza dell'italiano che esprime entrambi i rapporti con lo stesso connettivo *ma*, lo spagnolo usa due connettivi diversi: *pero* per l'*avversativa restrittiva* e *sino* per l'*avversativa esclusiva*.

L'*avversativa esclusiva* costituisce la negazione esplicita di un'informazione presentata precedentemente. Il primo membro della coordinazione che

³⁴ La parafrasabilità con *più* e *in più* – come già accennato sopra – conferma che *ma* deriva dal lat. *māgis*. Ducrot e Vogt (1979: 317) evidenziano a questo proposito che in un certo periodo storico, la stessa forma fonetica *māgis* ha avuto un doppio significato: *ma* e *più*. È il caso per esempio del *mais* in portoghese antico, o l'impossibilità di distinguere la congiunzione *mas* (con significato di *ma*) dall'avverbio *mais* (con significato di *più*) in certe regioni del Brasile (Ducrot e Vogt, 1979: 317). La forma latina è rimasta nella lingua scritta spagnola come congiunzione avversativa *mas* e l'avverbio di quantità *más*, distinguibili tra loro per l'uso diacritico e l'accento grafico

ovviamente appare sempre negato, viene considerato incompatibile con il secondo membro introdotto dal *ma* (48):

(48) La mochila de Lucía no es grande *sino* pequeña
(non affermo A (e lo escludo) e affermo B)

L'*avversativa restrittiva* stabilisce un contrasto parziale tra i due segmenti dell'enunciato, in modo che il secondo membro della coordinazione semplicemente limita le implicazioni semantiche del primo (49):

(49) No estudia mucho *pero* es bueno en la escuela (Kovacci 1986: 163-179).
(Affermo A e affermo B come opposti ma non escludo nessuna delle due)

Anscombe e Ducrot (1977: 112) descrivono questa opposizione dal punto di vista dell'argomentazione. Quindi *pero* presenta *p* come un argomento possibile per una eventuale conclusione *r*, presenta *q* come un argomento contro questa conclusione (un argomento per *non-r*), attribuisce a *q* più forza argomentativa in favore di *non-r*. Quindi, la sequenza *p pero q* è argomentativamente in favore di *non-r*.

Alla tesi proposta da Anscombe e Ducrot (1977: 112), Moya Corral (1996) propone una differente interpretazione evidenziando che l'opposizione non è *restrittiva* o *esclusiva* ma il contenuto del primo segmento che viene cancellato, con l'utilizzo di *pero* è implicito, invece con l'utilizzo di *sino* è esplicito (50).³⁵

³⁵ Un tipo particolare di struttura composta con l'avversativa esclusiva *sino* è *no solo... sino* e assume lo stesso valore retorico del costrutto *non solo ... ma* di cui si è già discusso per la lingua italiana. Anche per lo spagnolo, la funzione discorsiva non esclude l'elemento "A" ma somma "A" e "B". Probabilmente questa somma si deve alla presenza di *también* (it. anche): *No solo* Antonio, *sino también* María.

Sino si oppone all'elemento "A": *solo*. Segue una presupposizione che fa pensare o potrebbe far pensare che c'era solo Antonio, invece ad Antonio si aggiungono altri elementi uniti e sommati da *también*. Quindi, anche se *solo* in genere introduce un concetto esclusivo, l'orientamento delle avversative, come già detto, è quello del secondo segmento e per questo motivo, argomentativamente predomina il segmento introdotto da *también*. In questo senso si può quindi ammettere che siamo di fronte a una connessione additiva in quanto al contenuto o all'orientamento argomentativo (Fuentes Rodríguez 1997: 136). Nel caso di *pero también*, la situazione non è identica a quella di *sino también*, in quanto *pero* è accettabile solo se non è preceduto da una negazione come nella frase: "El deshielo político social en el este europeo ha sido súbito, espectacular, *pero también* tranquilo" (Fuentes Rodríguez 1997: 142)

- (50) – Pedro no es alto *sino* bajo
– Pedro no es alto *pero* alcanza
(Fuentes Rodríguez 1997: 121)

Anche Kovacci (1986: 163-179) evidenzia che *sino* richiede una negazione esplicita nel primo membro ma eccetto quando è un correlativo di un pronome interrogativo come nel seguente esempio:

- (51) Con tan hermosa voz, ¿qué podría ser, *sino* cantante?

Interrogare suppone non affermare e per questo motivo nelle interrogative non c'è una negazione previa (52):

- (52) ¿Quién podría decir esto *sino* María? → Nadie podría decir esto *sino* María

In questo caso (e in generale nelle interrogative) il valore di *sino* è chiaramente il condizionale originario con la particella *si*: “*si* no es Maria...” (Fuentes Rodríguez, 1997: 122).

Riprendendo la tesi di Anscombe e Ducrot (1977: 112) *p ma q*, Acín Villa (1993: 200-208) aggiunge che *pero* può essere preceduto da una negazione ma a condizione che i due membri *p* e *q* abbiano lo stesso orientamento argomentativo, cioè devono permettere la stessa conclusione come si può osservare nell'esempio (53):

- (53) Carlos habla bien el español, ¿es español? → No, no es español, *pero* es argentino

Questi sono due elementi co-orientati nel senso che l'interlocutore rettifica il parlante e presenta un altro argomento che lo giustifica e che arriva alla medesima conclusione però in una scala di grado che corrisponde a:

Essere spagnolo → *Essere argentino*

Entrambi arrivano alla conclusione “hablar bien el español” ma in un diverso grado della scala.³⁶ Lo stesso enunciato se venisse pronunciato con *sino* avrebbe una valenza diversa, in quanto *sino* si limita a correggere l’interlocutore e non giustificerebbe la conclusione: “ – No, no es español, *sino* argentino”.

Sino e *pero* quando sono tra verbi condividono lo stesso contesto anche se con differente contenuto:

(54) No estudia *pero* trabaja / no estudia *sino* que trabaja

questo non avviene quando si trovano tra attributi:

(55) No es guapo *sino* interesante /* no es guapo *pero* interesante

Per sostituire *sino* con *pero* è necessario aggiungere un *sí* che appoggi l’altro elemento come nell’esempio (56) proposto da Fuentes Rodríguez (1997: 125):

(56) – no es guapo *pero sí* interesante

Fuentes Rodríguez (1997: 125) evidenzia che in nessun caso *pero* può esprimere relazioni esclusive, neanche aggiungendo il *sí*:

(57) *no es gordo, *pero* delgado – *no es gordo, *pero sí* delgado.

A proposito del *pero*, Portolés (1995: 151) descrive un tipo di *pero* *contro-argomentativo indiretto* dove c’è un solo *topos*, come in (58):

(58) Voy a ir a la fiesta *pero* solo (non con amici come farebbero tutti)

(Fuentes Rodríguez 1997: 131)

³⁶ Il grado della scala è diverso perché in Argentina si parla uno spagnolo differente da quello parlato in Spagna a causa della forte immigrazione degli europei.

In frasi di questo tipo, si afferma la stessa conclusione, però limitandone l'estensione. L'*avversità contro-argomentativa* (Portolés 1995: 151,158) corrispondente all'avversativa italiana *contro-aspettativa* (Giuliani 1976: 25-56) serve a fare progredire lo sviluppo argomentativo testuale in quanto il secondo membro della coordinazione invalida la conclusione che si potrebbe estrarre dal primo membro della coordinazione, sia in forma esplicita che implicita, come si può vedere nel seguente esempio (59):

(59) La falda es muy bonita *pero* demasiado cara

In questo caso, *pero*, oltre a essere una congiunzione avversativa che connette due enunciati, può assumere una funzione cognitiva divenendo un connettivo logico-argomentativo di carattere contro-argomentativo (Montolío Duran 1998: 45-66).

4.3.1 *La funzione di marcatore discorsivo di pero*

Oltre agli usi a livello frasale, *pero* può collegare anche blocchi testuali divenendo un MD. Portolés (1993: 149) presenta due categorie grammaticali che diventano connettivi: le congiunzioni e le locuzioni avverbiali; entrambi nel loro valore di connettivi non hanno alcuna funzione sintattica negli enunciati che uniscono.

Pero è originariamente una sequenza composta dalla preposizione latina *per* più dimostrativo *hoc* utilizzato con valore causale. Successivamente, nel XVI sec. ha subito un processo di grammaticalizzazione (o des-grammaticalizzazione) che ha portato alla perdita di una parte del significato (Proietti 2015: 74-76). Questo gli ha fatto assumere un carattere di natura procedimentale e varie funzioni discorsive di natura logico-argomentativa.

Pero con questo valore introduce un argomento che invalida la conclusione che potrebbe trarsi da un argomento precedente. In altre parole, la congiunzione avversativa *pero* propone che l'informazione che la segue si oppone e contrasta in qualche modo con l'informazione che era apparsa precedentemente (Borreguero 2011: 131):

(60) Las telas son malísimas. *Pero* me daba pena la niña que las vendía. Así que las he comprado.

Il primo argomento, *las telas son malísimas* implica una conclusione del tipo *no las he comprado*. Senza dubbio, l'argomento introdotto da *pero me daba pena la niña que las vendía* conduce alla conclusione opposta *las he comprado*. In questo esempio (60), *pero* si trova collocato in posizione iniziale, ma non sempre assume questa posizione; infatti, se assume la funzione di *cessione di turno*, potrebbe trovarsi in posizione finale ed essere accompagnato dalla congiunzione *que*. È il caso di quando si insinua una conseguenza contraria a quella sperata dal discorso precedente, per tanto assume a volte, la funzione *cognitiva inferenziale* e la funzione *interazionale di cessione di turno*:

(61) Por fin llegamos a la fiesta esta, que se suponía que iba a ser el no va más,

?*pero / pero que...*

(Borreguero 2011: 132)

Come già si è visto con Wilson e Sperber (1990: 23) nella loro *Teoria della Pertinenza* i MD tra cui *pero*, sono dei connettivi che guidano le inferenze che si ottengono dai membri relazionati in un enunciato. Un connettivo può restringere o correggere le inferenze che hanno una funzione di processamento. Vediamo un esempio: due amici stanno parlando di andare a vedere una partita nel pomeriggio, uno dei due è disposto ad andare per approfittare della bella giornata e l'altro replica: – “hace buen tiempo, pero estoy cansado” (Portolés 1993: 145). Ricostruiamo il processo inferenziale che si produce a partire da questa frase secondo lo schema di Ducrot (1980):

Da *hace buen tiempo* (*p*) si inferisce la conclusione “vado a vedere la partita” (*r*), da “estoy cansado” (*q*) si inferisce che non si andrà a vederla “no voy al partido” (*no - r*).

Il connettivo *pero* relaziona così i due enunciati:

Montolío (2001: 49) raggruppa i connettivi contro-argomentativi sintatticamente in *connettivi integrati* e *connettivi parentetici*. I connettivi integrati sono uniti alla struttura della frase mediante alcuni nessi come *que, de, a*. I parentetici si inseriscono dentro la struttura sintattica senza alcun tipo di collegamento di integrazione e hanno per questo maggiore mobilità. Inoltre, i connettivi parentetici hanno maggiore forza argomentativa e indicano che la proposizione che introducono è quella di maggiore rilevanza:

(63) Quiero ir a la fiesta, *pero* estoy enfermo.

Estar enfermo è una ragione che impedisce al parlante di andare alla festa.

Montolío (2001: 62) evidenzia che l'apparizione in un enunciato di un connettivo contro-argomentativo implica che si deve riconsiderare l'informazione precedente, dal momento che ciò che segue il connettivo presenta un'informazione inattesa che devia la linea argomentativa precedente e che conduce a una conclusione differente da quella sperata nel primo membro. In conclusione, si può definire *pero* come un MD contro-argomentativo che può essere definito come segue:

los marcadores contraargumentativos son los que vinculan dos miembros del discurso de tal modo que el segundo se presenta como supresor o atenuador de alguna conclusión que se pudiera obtener del primero. De este modo, el conector contrargumentativo manifiesta una oposición en el enunciado inmediatamente anterior que, inicialmente, parece ser aceptado como una verdad. (Casalmigla y Tusón (1999: 46)

4.3.2 Funzioni interazionali e metadiscorsive di *pero*

Pero con funzione di marcatore discorsivo può assumere tre macrofunzioni all'interno di una conversazione: funzione interazionale, metatestuale e cognitiva.

La funzione interazionale è relativa agli scambi conversazionali in cui si verifica la *presa del turno di parola, il mantenimento di turno, controllo di ricezione, richiesta*

di attenzione e cessione di turno. Un esempio di funzione interazionale che *pero* può assumere all'interno di una conversazione è la funzione reattiva oppositiva nella quale l'interlocutore manifesta il suo disaccordo con quanto espresso da egli stesso precedentemente come in (64):

- (64) A: [...] su padre le ha dicho que primero le tiene que hacer el examen ///
(RISAS)
B: CLARO / no lleva- no lleva nunca coche
A: *pero* que va con mucho cuidado ↓ ((el))
(Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002: 327).

La funzione metadiscorsiva è quella che riguarda il processo stesso dell'espressione linguistica e contribuisce alla riorganizzazione del discorso come strategia relazionata con il controllo discorsivo tra interlocutori e la gestione del turno di parola al fine di facilitare la comprensione dell'enunciato al proprio interlocutore:

- (65) A:[Es un país genial],
B: [los belgas son un poco raritos],
A: *pero* vamos [hay fiestas, diversión, puedes viajar... os lo recomiendo]A'
(Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002: 327).

In questo caso *pero* viene utilizzato per aggiungere informazioni e per far progredire la conversazione (66):

- (66) Lo sé, lo sé, *pero* / y dime una cosa: ¿a Marta la has visto por fin o no?

Pero assume la funzione metadiscorsiva di introdurre un nuovo topic riconducendo il discorso al tema di interesse del parlante (Borreguero 2011:131).

La terza macrofunzione del marcatore discorsivo *pero* è quella cognitiva che ingloba tutte quelle funzioni che mettono in rilievo le relazioni tra i contenuti proposizionali dei diversi elementi testuali espressi che richiedono a un

interlocutore lo sforzo di individuare questa relazione. Un esempio può essere la funzione cognitiva controargomentativa dell'enunciato (67)

(67) Su currículum es exelente, *pero* tiene un carácter intratable

Questo enunciato si può spiegare con la TA, infatti, il secondo congiunto introdotto da *pero* ha maggiore forza argomentativa perché riorienta la conclusione del discorso che stando al primo congiunto sarebbe dovuta essere positiva *su currículum exelente* quindi si può assumere questa persona; stando invece al secondo congiunto introdotto da *pero tiene un carácter intratable* orienta la conclusione opposta, ovvero che a causa del suo brutto carattere non verrà assunto.

4.4 I corrispondenti di *ma* in francese: *mais*

Mais in francese, come *ma* in italiano, non ha una espressione formale che distingua le due funzioni restrittiva e correttiva come abbiamo appena visto in spagnolo. Ma esistono comunque funzioni di *mais* che corrispondono a *pero* e *sino* in spagnolo e che sono state descritte da Anscombe e Ducrot (1977). Nei seguenti dialoghi proposti da Ducrot (1978: 110) si nota il diverso valore che *mais* assume:

(68) Diaologo 1:

A: Je voudrais des renseignements sur le Portugal; je vais en demander à X, qui est portugais

B: non, X n'est pas portugais *mais* brésilien, et il ne pourra rien te dire de précis

Qui *mais* corrisponde allo spagnolo *sino*, cioè ha funzione avversativa correttiva.

Sia in francese che in spagnolo *mais* con valore di *sino* si presenta con una negazione del primo segmento per dimostrare la falsità dell'enunciato.

(69) Dialogo 2:

A: je voudrais des renseignements sur le portugais; je vais en demander à Marc, qui est portugais.

B: non, Marc n'est pas portugais; *mais* il est brésilien, et il pourra sans doute te renseigner.

In questo caso *mais* corrisponde allo spagnolo *pero*, cioè ha funzione avversativa restrittiva.

In una frase come $p \text{ mais}^P q$, l'utilizzo di *mais*^P comporta da parte del parlante due atteggiamenti: per prima cosa il parlante suppone che esiste una certa conclusione r determinata da p , mentre q è un argomento possibile in favore di $\text{non-}r$; in secondo luogo, l'intero enunciato $p \text{ mais}^P q$ costituisce per il parlante un argomento in favore di $\text{non-}r$.

Relativamente al dialogo 2, per ciò che riguarda r , il dialogo suggerisce di comprendere come Marco non possa dare informazioni sul Portogallo, conclusione favorita da p , mentre q e l'intero costrutto vanno nel senso inverso.

Ducrot (1978: 112) evidenzia inoltre che in certi casi r può essere equivalente a $\text{non-}q$ dando l'impressione di una opposizione diretta tra p e q come in (70):

(70) Il travaile, *mais* il ne réussit pas

La frase lascia intendere che il lavoro deve portare alla riuscita, ma non lo fa nel caso particolare della persona di cui parla (Ducrot 1978: 112).

Anscombe e Ducrot (1977: 23) hanno identificato due tipi di *mais* con i termini *mais refutatif* (o *rectificatif*) e *mais argumentatif*, esemplificati in (71) e (72) rispettivamente:

(71) À Vienne le Danube n'est pas bleu *mais* jaune

(72) Il faut beau *mais* j'ai un exposé à préparer

³⁷ *Mais*^P= *mais* con valore di *pero* spagnolo

Mais rectificatif corrisponde all'italiano correttivo-sostitutivo, serve a rettificare o correggere una confutazione che lo precede. Questo *mais rectificatif* lega due preposizioni p e q , dove p è negativo e q è positivo; si suppone quindi l'esistenza di una sorta di dialogo che associa negazione a rettificazione. Inoltre p non può essere enunciato da solo, altrimenti si otterrebbe un enunciato incompleto; il secondo *mais* invece funziona come *connettivo argomentativo*. Ducrot (1980: 15) propone di descrivere una frase affermativa del tipo p *mais* q nel modo seguente:

Le locuteur L de l'énoncé P *mais* Q présente un argument P pour une conclusion r, puis un argument Q pour une conclusion non-r et déclare que l'argument P pour r est, "moins fort" que l'argument Q pour non-r, autrement dit que Q a plus de force contre r que P n'en a en sa faveur, de sorte que l'ensemble "P *mais* Q" va dans le sens de non-r" (Ducrot 1980: 16).

Mais argomentativo permette appunto di argomentare, a partire da q , una conclusione *non-r* opponendo una conclusione r verso la quale tende p :

(73) Il est intelligent *mais* il n'aime pas le travail

(Anscombe e Ducrot 1977: 28)

Nell'esempio (73) il primo segmento p ci porta a pensare che essendo intelligente bisognerebbe impiegarlo in un buon posto di lavoro, ma siccome il segmento q possiede più forza argomentativa a favore della conclusione opposta, la sequenza intera p *mais* q impone la conclusione *non-r*, ovvero *non bisogna dargli un buon posto di lavoro* (Ducrot 1978: 115).

In conclusione si può affermare che nonostante le affinità tra le tre lingue oggetto di discussione, *ma* in italiano presenta più somiglianze nel suo utilizzo con *mais* francese rispetto allo spagnolo che per esprimere determinate funzioni utilizza due parole diverse.

4.4.1 Il valore di marcatore discorsivo di *mais*

Mais con valore connettivo introduce solitamente una opposizione. Ducrot (1983) definisce questa opposizione come un'inversione dell'orientamento argomentativo. In questo senso *mais* può essere impiegato come connettivo logico di connessione o come semplice etichetta orale utile per istruire sull'interpretazione dell'enunciato (Ducrot 1980: 128).

Schlamberger Brezar (2012: 228) ha analizzato un corpus di registrazioni televisive e ha notato che *mais* è un connettivo avversativo con valori logici differenti tra cui quello di connettivo contro-argomentativo, connettivo concessivo, connettivo di rinforzo di confutazione e gradazione. Inoltre, appare anche con funzione fatica: con questa funzione, *mais* non esercita necessariamente la funzione avversativa ma, legato ad alcuni marcatori modali, può assumere anche un valore di intensificatore, soprattutto quando precede marcatori di affermazione, come "*mais évidemment*", "*mais bien sûr*". Combinandosi con questi marcatori, perde una parte del suo senso logico e marca il cambiamento del punto di vista. Può così rendere conto di un cambio di opinione assumendo la funzione di introdurre nuovi argomenti, come negli esempi proposti da Schlamberger Brezar (2005: 149):

(74) MC24: *mais écoutez*, les agriculteurs ne sont pas des jardiniers, ce sont de producteurs, de commerçants!

(75) MHA11: Bien sûr, *mais justement*, ni les producteurs ni le consommateur ne s'y retrouvent

In (74) *mais* apre il dialogo e introduce l'argomento in modo indiretto marcando l'insistenza del parlante.

In (75) *mais* si combina con il marcatore *justement* e inverte il valore avversativo in un valore affermativo (Schlamberger Brezar 2012: 229).

Mais con valore di marcatore discorsivo può essere situato all'inizio di un enunciato esclamativo:

(76) *Mais c'est pas possible! / mais c'est pas vrai!*

(Gournay 2011: 76)

Questo genere di enunciati veicolano un valore di stupore con una valutazione negativa.

Un altro impiego di *mais*, correlato al valore di stupore e di sorpresa, è quello in cui assume la posizione iniziale di un enunciato interrogativo (Gournay 2011: 77):

(77) Penché sur le lit, la gorge sèche, il avança doucement la main dépliée pour toucher, toucher rien qu'un fois sa mère endormie [...] quand elle se réveilla.

– *Mais qu'est-ce que tu fabriques?*

(78) Jean-Jacques, un ami de Bertrand, se lançait dans des sarcasmes à propos de mon air rêveur.

– ce n'est pas possible, Dominique: tu es amoureuse! *Mais* Bertrand, qu'as-tu fait de cette jeune fille distraite? Une princesse de *Clèves*??

(Gournay 2011: 75)

In questi due esempi, si costruisce una questione retorica, la cui funzione pragmatica è veicolare la sorpresa del parlante (come se dicesse: *Ce n'est pas possible!*, *Dominique: tu es amoureuse!*) seguito da una richiesta di chiarimenti. In (78), si osserva che la valutazione negativa dell'enunciato è congiuntamente costruita da *mais* in posizione iniziale. Negli enunciati (77) e (78) malgrado la distinzione di due casi (interrogativo (77) ed esclamativo (78)) si ha un impiego omogeneo di *mais* a inizio frase poiché ha partecipato nei due casi alla costruzione di un valore di stupore associato a un valore negativo (Gournay 2011: 77).

La presenza o l'assenza di *mais* iniziale cambia la rappresentazione dell'attitudine enunciativa in gioco. Per illustrare questo cambiamento si può osservare l'esempio (79) proposto da Gournay (2011: 81):

(79) *Je* racontai ma promenade avec tant d'hilarité et d'incohérence que Zaza m'examina d'un oeil soupçonneux: – *Mais* qu'est-ce que vous avez ce matin? J'étais heureuse

Qui, la presenza di *mais* neutralizza l'interrogativa che diventa una questione retorica perché la sua funzione è di esprimere uno stupore.

Si può concludere affermando quanto illustrato da Schlamberger Brezar (2005): il ruolo di *mais* non è legato unicamente ai casi di opposizione o inversione dell'orientamento argomentativo ma rappresenta l'indice di un approccio cooperativo, marca il recupero di un discorso di un parlante che si prepara a proporre un'alternativa importante introducendo un argomento più forte e ne trae le conclusioni, come in (80):

(80) PH: non, moi j'ai reconduit mon contrat avec Festina *mais* aujourd'hui Richard va certainement mettre un terme à sa carrière
(Polémique, 1998, in Schlamberger Brezar 2002:108).

4.5 Acquisizione di *ma* con valore di marcatore discorsivo da parte di apprendenti di Italiano L2

Come già evidenziato, *ma* è il MD più frequente nella lingua degli apprendenti. Questo super uso di *ma* rispetto ad altri MD deriva dal fatto che può essere usato come semplice connettivo e viene preferito a forme più marcate e meno frequenti nell'input come *tuttavia* o *eppure* (Manili 2001: 165).

Tra gli studiosi che negli ultimi anni si sono occupati di acquisizione dei MD di italiano L2, Jafrancesco (2015: 22) presenta una scala di frequenza d'uso relativa alle funzioni che l'apprendente utilizza nell'interazione faccia a faccia. Gli usi interazionali più frequenti sono stati identificati con il valore di *riempitivi* seguiti dalla *presa di turno* e *cessione di turno*. Meno frequenti le funzioni di *richiesta di accordo e conferma*, *controllo della ricezione* e *fatismi*. Infine, agli ultimi posti di questa scala, i meno frequenti sono la *richiesta di conoscenza condivisa* e la

richiesta di attenzione. L'autrice sottolinea inoltre che nel livello A (iniziale) la varietà di queste microfunzioni è decisamente più ridotta rispetto agli altri due livelli (B: intermedio; C: avanzato).

Manili (2001: 147) inserisce *ma* nella categoria degli *alternativi* ed evidenzia che è tra i segnali relativi all'argomentazione che compaiono più frequentemente fin dai primi testi scritti degli studenti. Spesso capita che gli apprendenti trasportino nello scritto le espressioni tipiche del parlato, giustapponendo segmenti informativi che non risultano ben collegati. A questo proposito, Manili (2001: 163) riporta un esempio in cui *ma* sembrerebbe anticipare una riformulazione del tema precedente ma dal contesto si inferisce che svolge una funzione connettivo-sostitutiva (81):

(81) lo capisco che possa essere un valido strumento di lavoro e perciò questa gente che lo utilizza per lavorare lo porti tutto il giorno acceso, *ma* per esempio un giovane che va all'università, alla scuola, ogni giorno portando il cellulare acceso e lo prende con tutta la naturalità del mondo mi pare una mancanza di rispetto...

Sempre relativamente all'ambito acquisizionale, Borreguero (2009: 56) presenta l'uso a livello frasale e testuale di *ma* negli apprendenti ispanofoni. È stato rilevato che negli apprendenti l'uso più frequente è quello frasale. All'interno del livello frasale, come si è già visto, ci sono due tipi di avversatività, una *esclusiva* e l'altra *limitativa/restrittiva*. Da quanto risulta dal corpus utilizzato da Borreguero (2009: 56), sono molto scarse le occorrenze dell'avversità esclusiva, probabilmente perché nella L1 di questi apprendenti i rapporti di questo tipo di avversatività vengono segnati da una congiunzione diversa (*sino*) che influisce sulle difficoltà di acquisizione. Il secondo tipo di avversatività, invece, si distingue in due tipi: quella *contro-argomentativa* e quella *valutativa*. Del tipo valutativo non sono state trovate occorrenze, invece il tipo contro-argomentativo è il più frequente in assoluto, come nel seguente esempio proposto da Borreguero (2009: 57):

(81) La donna non stava felice, l'uomo è andato con lei, *ma* lei non vuole andare con lui

(Amore 1, in Borreguero 2009:57)

In questo esempio, l'informazione che è fornita nella prima parte dell'enunciato guida l'ascoltatore verso una conclusione che poi viene rifiutata esplicitamente.

A livello testuale gli apprendenti usano spesso *ma* in posizione iniziale e per introdurre un nuovo argomento o un cambiamento di focus informativo rispetto alla situazione presentata anteriormente (82):

(82) Il bambino dorme nel letto e la rana è in un barattolo *ma* nella mattina la rana si è andata

(Rana 4, in Borreguero 2009: 59).

Un secondo uso testuale di *ma* è quello che rappresenta un contrasto tra due elementi descritti, come si può osservare nel seguente esempio (83):

(83) L'uomo de sinistra portavo una bicicletta dove portavo un sacco di cose, e anche un cane. L'altro uomo porta anche un cane, *ma* più grande e pericoloso, varie borse

(Scontro 3, in Borreguero 2009: 60).

Oltre a queste occorrenze, sono stati individuati anche alcuni esempi in cui *ma* funge da MD con funzione interazionale già al livello iniziale, ad esempio funzione di risposta reattiva come in (84) e (85)³⁸:

(84) La donna ha ditto: *ma* che hai fatto. È il mio fidanzato. El mio amico no ho capito niente: ma che dichi

(Amore 1, in Borreguero 2009: 61)

³⁸ Si veda Bazzanella 1995 per una descrizione di questa funzione.

(85) E io ho detto: scusi, *ma* io pensava che questo era un segreto; la prossima volta non farò niente

(Amore 1, in Borreguero 2009: 61)

La letteratura sull'argomento ci porta a concludere che *ma* appare fin dai primi momenti del processo acquisizionale sia a livello frasale con funzione logico-argomentativa come elemento che segnala contrasto, sia a livello testuale per contrapporre due proposizioni o blocchi testuali (Borreguero 2009: 62). Spesso questi MD vengono utilizzati dagli apprendenti fin dalle prime fasi di apprendimento per le difficoltà che incontrano nella pianificazione del discorso, come sottolineato da Giuliani e Zonta (1983). Nel tentativo di ricercare una parola o una struttura della lingua obiettivo ricorrono a queste espressioni che lasciano loro la possibilità di mantenere il turno ed elaborare nel frattempo ciò che vogliono esprimere (Bardel 2003: 12).

4.6 Analisi prosodica quantitativa e qualitativa di *ma*

4.6.1 Frequenza d'uso di ma

Prima di procedere a un'analisi propriamente prosodica del MD oggetto di questo paragrafo, verrà discussa una prima analisi di tipo quantitativo. Nel nostro corpus sono state analizzate 694 occorrenze di *ma* individuate nelle conversazioni di nativi italiani e apprendenti ispanofoni e francofoni. La Tabella 1 mostra il numero di occorrenze individuate per ogni livello degli apprendenti francofoni, ispanofoni e nativi.

Numero di occorrenze di <i>ma</i> suddivise per livelli.	
Ispanofoni livello base: 79	Francofoni livello base: 109
Ispanofoni livello intermedio: 152	Francofoni livello intermedio:130
Ispanofoni livello avanzato: 84	Francofoni livello avanzato: 50
Nativi: 84	

Tabella 1

Relativamente agli apprendenti ispanofoni nella seguente Tabella 2 si riportano i dati quantitativi delle occorrenze dei *ma* prodotti dagli apprendenti ispanofoni (Tabella 2):

Dati quantitativi delle occorrenze di <i>ma</i> prodotte dagli ispanofoni			
	Occorrenze	Totale parole	Percentuale
LIVELLO SP A	79	6482	1,2
LIVELLO SP B	152	9701	1,6
LIVELLO SP C	84	8988	0,9
NATIVI	84	6121	1,3

Tabella 2. (Sp A: ispanofoni di livello iniziale; SP B: ispaofoni di livello intermedio; SP C: ispanofoni di livello avanzato)

Poiché la durata delle conversazioni prodotte dai parlanti è variabile così come il numero di parole prodotte, si è deciso di rapportare il dato quantitativo al numero di parole prodotte da ogni parlante per avere un'idea della frequenza d'uso di *ma*. Per una rappresentazione semplificata e più vicino possibile a una frequenza d'uso generale di *ma* si è deciso di considerare il rapporto della frequenza di *ma* per ogni cento parole prodotte (Figura 1):

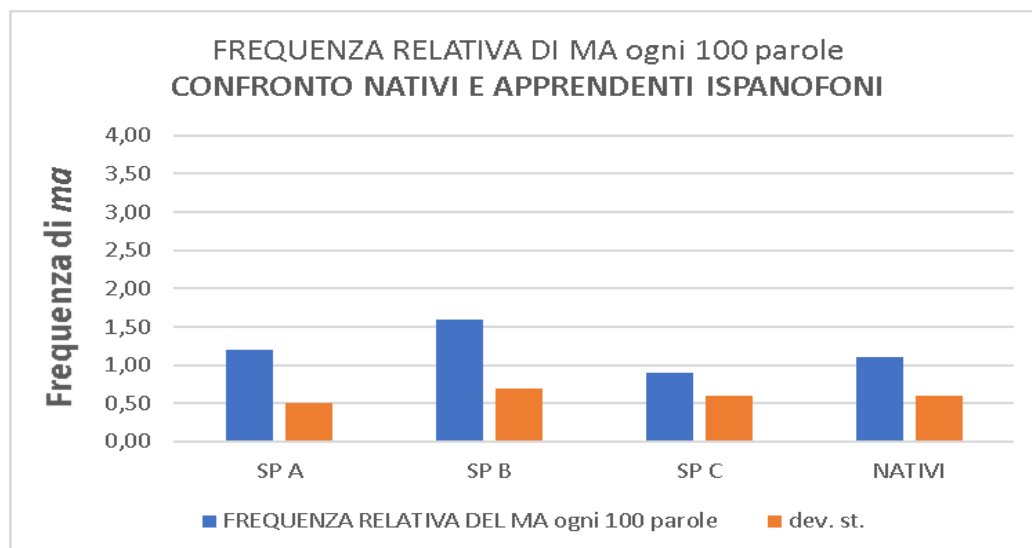


Figura 1.

Nella Figura 1 si può notare come gli apprendenti di livello intermedio utilizzino più occorrenze rispetto agli apprendenti degli altri livelli. Producono infatti circa il 45% in più delle occorrenze rispetto a quelle dei nativi; ciò si verifica probabilmente perché il livello intermedio ha consolidato l'acquisizione di questo MD e ne fa un uso maggiore rispetto ad altre altre forme connettive più idonee ma di cui è ancora carente. Nella fase di apprendimento successiva si nota, infatti, una diminuzione delle occorrenze dovuta a una maggiore competenza d'uso degli altri MD. Per quanto riguarda i nativi e gli ispanofoni di livello C1, la frequenza d'uso di *ma* è abbastanza eterogenea, come si può notare dalla deviazione standard mostrata dal colore arancione nella Figura 1.

Per quanto riguarda gli apprendenti francofoni, da una prima osservazione sui dati quantitativi riportati nella Tabella 3, sembrerebbe che anche in questo caso il livello intermedio abbia una produzione di occorrenze di *ma* maggiore rispetto agli altri due livelli:

Dati quantitativi delle occorrenze di <i>ma</i> prodotte dai francofoni			
	N. DI MA	TOTALE PAROLE	Percentuale
LIVELLO FR A	109	2891	3,8
LIVELLO FR B	130	3747	3,5
LIVELLO FR C	50	3618	1,4
NATIVI	84	6121	1,3

Tabella 3. (FR A: francofoni di livello iniziale; FR B: francofoni di livello intermedio; FR C: francofoni di livello avanzato)

Come si è detto già per gli apprendenti ispanofoni, la variabilità della durata delle conversazioni e delle parole prodotte non ci fornisce dati corretti relativamente alla frequenza d'uso. Per questo motivo, anche per gli apprendenti francofoni si è proceduto a effettuare il calcolo della frequenza dei *ma* per ogni 100 parole (Figura 2):

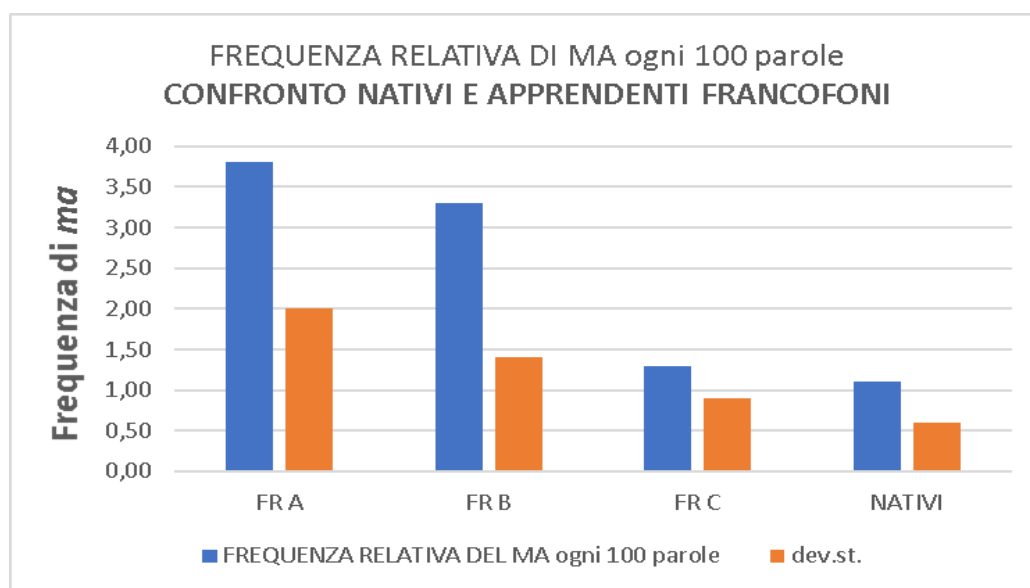


Figura 2.

Come rilevato da Ferraris (2004) e Jafrancesco (2015), anche nel nostro corpus si può notare come le occorrenze dei nativi italiani siano numericamente inferiori rispetto a quelle degli apprendenti (del 15 % rispetto al livello C1; del 67% rispetto al livello B1 e del 71% rispetto al livello A1). A differenza degli apprendenti ispanofoni, gli apprendenti francofoni mostrano una diminuzione graduale delle occorrenze di *ma* man mano che ci si avvicina al livello di competenza linguistica più alto. Si può quindi ipotizzare che nel caso dei francofoni il processo di acquisizione sia lineare avvicinandosi sempre più alla produzione del nativo.

Ma è in assoluto il MD discorsivo più frequente nel nostro corpus. Come si è visto con Ferraris (2004), è uno dei MD che si acquisisce fin dai primi livelli di acquisizione linguistica e il fatto che venga iperutilizzato dagli apprendenti di livello A e B di entrambe le nazionalità può essere dovuto al fatto che questo MD è una delle poche forme connettive conosciute dagli apprendenti e viene spesso utilizzato

anche a scapito di altre o come intercalare o per prendere tempo come nella seguente conversazione tratta dal nostro corpus (86):

(86) S:Mi sembra carissimo

L:penso che / pagamo / pagamo abbastanza / soldi

S:sì / *ma* / *ma* e perché adesso // eh / così / non so / noi / tu sai se // se qualcuno vicino // ti ha detto / di avere qualcun problema con noi?

(T. 11, BILISICA, Apprendente ispanofona, Livello B1)

In questo esempio *ma* viene usato per prendere tempo prima di introdurre un nuovo topic e quindi evidenzia una difficoltà di pianificazione discorsiva da parte dell'apprendente.

4.6.2 Misurazione FO

Per ogni singolo *ma* trovato nel nostro corpus è stata misurata la FO utilizzando il software per l'analisi spettro-acustica Praat (cfr. § 2.4 cap. 2). Queste misurazioni sono state messe a confronto con il valore medio del cotesto che segue, o precede, il MD per evidenziare la differenza del *pitch range* tra il MD e il cotesto nel quale è inserito.

Sono state selezionate da cinque a dodici sillabe del cotesto a seconda della lunghezza dell'unità tonale delimitata dai *boundary markers*, ovvero da presenza di pause nel flusso della catena fonica.

In genere *ma* serve a introdurre qualcosa (prendere il turno, introdurre un nuovo argomento, controargomentare o prendere tempo prima di dire qualcosa), per questo motivo si è scelto di selezionare il cotesto a destra del MD, in quanto *ma* è, nella maggior parte dei casi, un MD post-pausale. Infatti, per il 74% dei casi è stato possibile analizzare il cotesto dopo il MD; invece per il 25% dei casi si è tenuto conto del cotesto prima del MD, e per l'1% dei casi è stato selezionato il cotesto sia prima che dopo il MD (quando sia il cotesto che lo precedeva che quello che lo seguiva era inferiore a 5 sillabe) come si vede nella Figura 3:

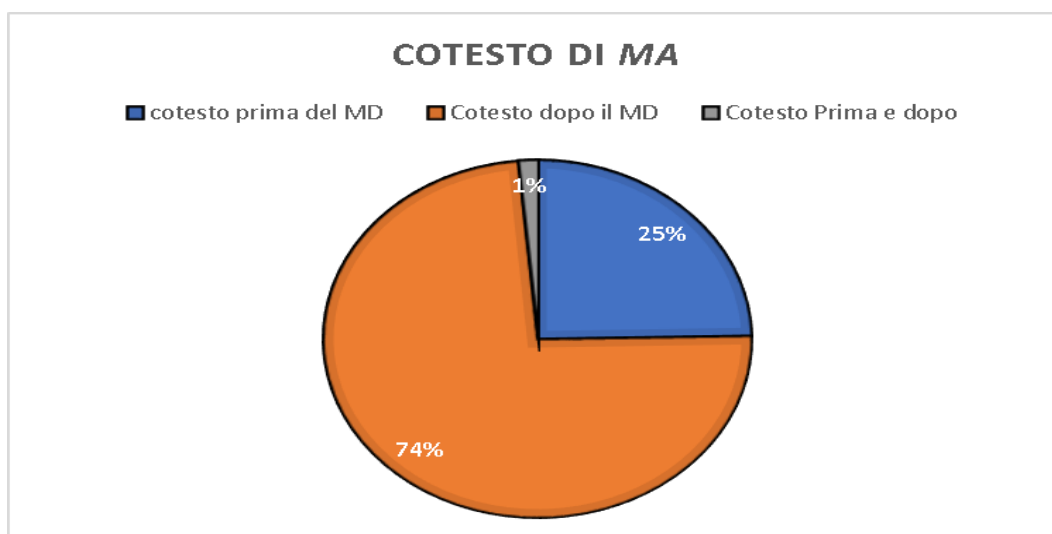


Figura 3. Cotesto selezionato prima o dopo il marcatore discorsivo.

I pochi casi in cui il cotesto selezionato precede il MD sono quelli in cui (i) il parlante viene interrotto dopo aver pronunciato *ma*, (ii) il cotesto che segue il MD è composto da poche sillabe o da voci sovrapposte, (iii) il MD è seguito da lunghissime pause (pre-pausale).

Dai dati si è rilevato che *ma* per il 36% dei casi è post-pausale, per il 32% è inserito all'interno della catena del parlato senza pause, per il 18% è pre-pausale e solo il 14% si trova tra due pause come si nota nella Figura 4:

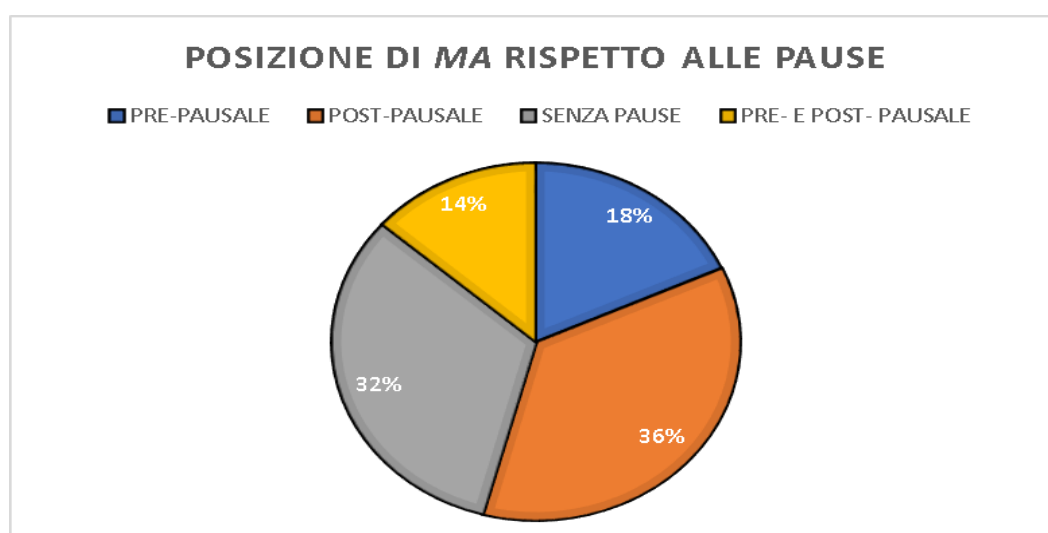


Figura 4. Posizione del *ma* rispetto alle pause (tra due pause, pre-pausale, post-pausale, all'interno della catena fonica senza pause).

Da notare che all'interno del 14% dei casi di *ma* posizionato tra due pause, c'è un'alta percentuale di occorrenze all'interno dei due livelli A (24% e 27%), indice che gli apprendenti di livello iniziale usano *ma* separato dal resto dell'enunciato, per riempire le pause vuote, per riflettere su quello che diranno e per prendere tempo. Viceversa, i nativi solo per il 2% dei casi presentano occorrenze di *ma* tra due pause. A questa percentuale si avvicinano gli apprendenti francofoni di livello avanzato (Figura 5):

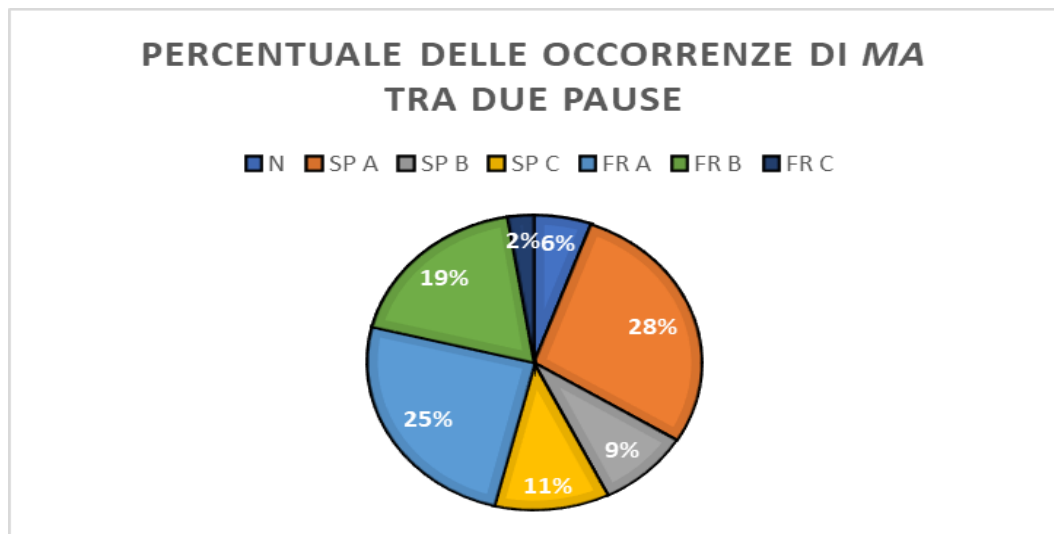


Figura 5. Posizione di *ma* tra di due pause.

Questi risultati mettono in discussione la caratterizzazione dei MD e di alcuni connettivi come elementi parentetici (Bazzanella 2001:82), perché appunto nel parlato dei nativi *ma* appare integrato nella curva intonativa dell'enunciato nel 98% dei casi in accordo con Hidalgo (2010: 66). Secondo l'autore, infatti, non sempre i MD appaiono isolatamente all'interno di un enunciato, separati da pause e con contorno intonativo proprio; quelli che spesso appaiono isolatamente sono, secondo l'autore, quelli con funzione metadiscorsiva che assumono quindi la caratteristica di avere un contorno intonativo proprio e isolati dal resto dell'enunciato. Gli altri MD appaiono spesso all'interno della catena fonica e senza un contorno intonativo proprio. La differente realizzazione prosodica del connettore specifica quindi la sua interpretazione semantica o pragmatica (Hidalgo

2010: 71). Il fatto che *ma* sia pre- o post-pausale non determina nella produzione del MD peculiarità né dal punto di vista della F0, né dal punto di vista della VdA.

Dopo aver confrontato la F0 del MD e la F0 media del contesto in cui è inserito, si è proceduto all'osservazione di eventuali variazioni tra i dati in Hz della sillaba del MD e i dati in Hz delle sillabe del contesto di ogni occorrenza. Trattandosi di un confronto tra enunciati prodotti da parlanti di genere differente, si è proceduto alla normalizzazione dei dati, ovvero alla trasformazione in semitoni (st) dei dati in Hz (cfr. § 2.4 cap. 2).

Come già accennato nel capitolo 2, normalmente il *pitch range* dei parlanti maschili è compreso tra 70 e 150 Hz, mentre quello dei parlanti femminili tra 180 e 270 Hz. Per normalizzare i dati si è utilizzata la scala in semitoni di cui si è discusso nel §3.5 di questo lavoro e di cui si riporta qui la formula :

$$(\text{val max} - \text{val min}) / (\text{val min}/12)$$

Questa operazione ci ha permesso di ricavare di quanti semitoni *ma* si differenzia dal suo contesto e se il valore del *ma* è più alto o più basso rispetto alla media delle sillabe del contesto. Si è rilevato che tra *ma* e le sillabe del suo contesto ci sono leggere variazioni tonali: quando pronunciato dagli apprendenti di qualunque livello e di entrambe le nazionalità ha in media una variazione tonale di circa 1½ semitono (da ora in poi st) in meno rispetto al contesto in cui ogni singola occorrenza è inserita. Al contrario, le occorrenze di *ma* prodotte dai nativi hanno una variazione tonale di circa 1½ st in positivo rispetto al contesto (Figura 6):

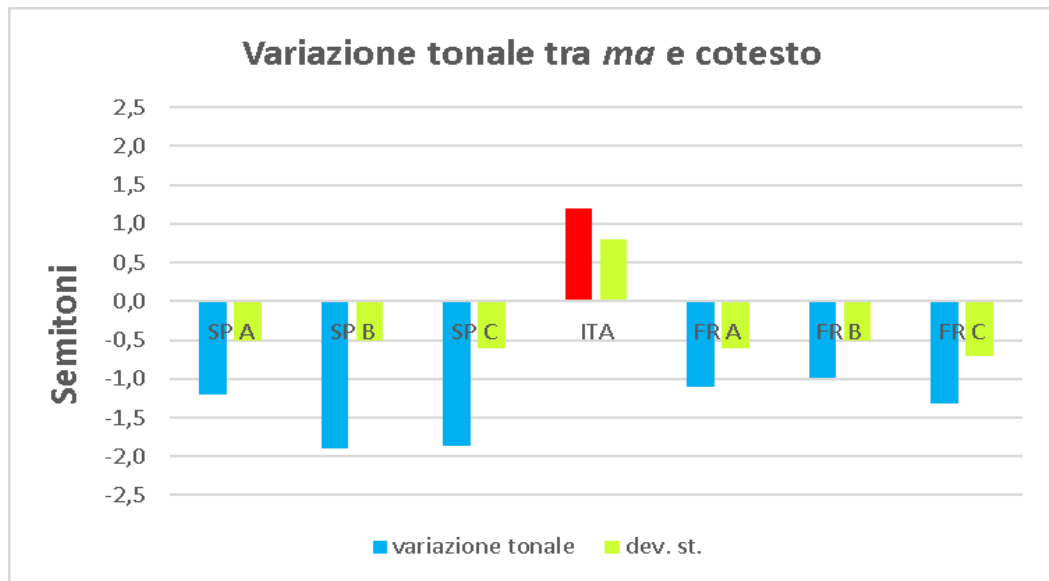


Figura 6. Differenza della F0 normalizzata nella produzione di *ma* rispetto al cotesto (che equivale alla linea 0 del grafico) tra apprendenti ispanofoni (SP), nativi italiani (ITA), e apprendenti francofoni (FR); A, B e C rappresentano i livelli di conoscenza della lingua (rispettivamente Base, Intermedio e Avanzato); Nel grafico viene rappresentata anche la deviazione standard abbreviata in dev. st.

Sulla base di tali dati, sembra che le produzioni di *ma* da parte degli apprendenti siano indice di difficoltà nella produzione orale, in quanto la diminuzione dei valori di F0 rivela una minore tensione muscolare a livello glottidale e, al tempo stesso, una riduzione dell'attività espiratoria, segni di un marcato spostamento di attenzione, da parte del parlante, dalla fase fonatoria di esecuzione a quella di elaborazione. Tale comportamento è opposto a quello dei nativi, i quali utilizzano *ma* come strumento per richiamare l'attenzione dell'interlocutore su quello che si sta per dire o il rinvio a ciò che è stato detto. Il fatto che tutti gli apprendenti, persino quelli con competenze linguistiche avanzate, producano il marcatore con una variazione tonale di circa 1/2 in meno rispetto al cotesto potrebbe portare alla conclusione discussa da Romero Trillo (2001: 771) il quale estende agli aspetti pragmatici della lingua la teoria della fossilizzazione di una forma linguistica presentata da Selinker (1972) e la etichetta come "pragmatic fossilization".

Va sottolineato che tali risultati si riferiscono a valori medi generali e che non tengono quindi conto dei casi particolari, e delle funzioni che *ma* assume all'interno di un enunciato. Questo risultato è molto simile al risultato ottenuto da Romero Trillo (2012: 52) nella sua indagine sulla realizzazione prosodica dei marcatori

discorsivi di apprendenti ispanogoni di inglese L2. Sebbene il suo studio si basi su apprendenti ispanofoni con una L2 differente da quella oggetto di questo studio, l'autore ha potuto osservare un abbassamento del *pitch level* nei MD prodotti dagli apprendenti e un aumento in quelli prodotti dai nativi, esattamente come si è rilevato in questa nostra analisi.

Prima di proseguire con un'analisi propriamente prosodica delle occorrenze, si procederà a un'analisi quantitativa delle funzioni³⁹ trovate nel nostro corpus. Tra le funzioni più frequenti presenti nel nostro corpus, la più ricorrente è la *connessione contro-argomentativa*⁴⁰ che riguarda 214 occorrenze su un totale di 694 (Tabella 4):

NUMERO DI OCCORRENZE PER LA FUNZIONE "CONTRO-ARGOMENTATIVA"	
Ispanofoni liv. base: 26	Francofoni liv. base: 31
Ispanofoni liv. intermedio: 62	Francofoni liv. intermedio: 42
Ispanofoni liv. avanzato: 26	Francofoni liv. avanzato: 19
Nativi: 8	

Tabella 4

La seconda funzione più frequente è l'*introduzione di un nuovo topic*⁴¹ individuata in 133 occorrenze (Tabella 5):

NUMERO DI OCCORRENZE PER LA FUNZIONE "INTRODUZIONE DI NUOVO TOPIC"	
Ispanofoni livello base: 11	Francofoni livello base: 20
Ispanofoni livello intermedio: 39	Francofoni livello intermedio: 18
Ispanofoni livello avanzato: 19	Francofoni livello avanzato: 12
Nativi: 14	

Tabella 5

³⁹ Nonostante i MD siano polifunzionali per quest'analisi si è tenuto conto solo della funzione principale determinata in base a fattori contestuali

⁴⁰ La connessione *contro-argomentativa* è una funzione con valore di contrapposizione. Si tratta di una costruzione sintattica in cui il secondo membro della coordinazione invalida la conclusione che si potrebbe trarre dal primo membro della coordinazione (*la gonna è bella – quindi la compro – ma costa troppo* quindi NON la compro) (Borreguero 2009: 57).

⁴¹La funzione *introduzione di topic* viene definita da Andorno (2008: 493) come una "mossa interazionale di contrasto". Consiste in un cambio di prospettiva, una smentita delle aspettative dell'interlocutore che potrebbe aspettarsi di continuare sullo stesso tema (Mascherpa 2016: 133).

Molto simile per numero di occorrenze è la funzione di *presa di turno*⁴², con 132 occorrenze. Molto simile per numero di occorrenze è la funzione di *presa di turno*⁴³, con 132 occorrenze (Tabella 6):

NUMERO DI OCCORRENZE PER LA FUNZIONE “PRESA DI TURNO”	
Ispanofoni livello base: 15	Francofoni livello base: 11
Ispanofoni livello intermedio: 21	Francofoni livello intermedio: 25
Ispanofoni livello avanzato: 11	Francofoni livello avanzato: 11
Nativi: 38	

Tabella 6

Infine, l’ultima funzione con un numero di occorrenze utile per la nostra analisi è la funzione di *risposta reattiva*⁴⁴ con un totale di 90 occorrenze (Tabella 7):

NUMERO DI OCCORRENZE PER LA FUNZIONE “RISPOSTA REATTIVA”	
Ispanofoni livello base: 12	Francofoni livello base: 20
Ispanofoni livello intermedio: 10	Francofoni livello intermedio: 19
Ispanofoni livello avanzato: 9	Francofoni livello avanzato: 4
Nativi: 16	

Tabella 7

Sono state individuate altre funzioni come la *richiesta di chiarimenti o pianificazione in corso*, ma le occorrenze individuate non sono state ritenute sufficienti per la nostra analisi.

Terminato il raggruppamento funzionale di tutte le occorrenze di *mq*, sono stati analizzati i dati prosodici relativi alla F0 con la finalità di capire il motivo per il quale

⁴² Ricordiamo brevemente che la funzione *presa di turno* è una funzione interazionale utilizzata dai parlanti per prendere la parola all’interno di una conversazione (Borreguero 2009: 61).

⁴³ La funzione *presa di turno* è una funzione interazionale utilizzata dai parlanti per prendere la parola all’interno di una conversazione (Borreguero 2009: 61).

⁴⁴ La funzione *risposta reattiva* è una funzione utilizzata dal parlante in risposta a un’informazione data dal proprio interlocutore (Mascherpa 2016: 129).

alcune occorrenze non erano coerenti con la media generale. Dai risultati relativi alla F0 si evince che le funzioni di *presa di turno* e *introduzione di un nuovo topic* si discostano dalla media generale, poiché quando i nativi pronunciano *ma* con queste due funzioni, si produce un abbassamento della F0, esattamente come per gli apprendenti, probabilmente perché essendo delle funzioni che stanno all'inizio di un eloquio (introducendo un nuovo tema o prendendo la parola) la frequenza di partenza è più alta rispetto al gruppo prosodico successivo e quindi la parte finale del marcatore discorsivo subisce un abbassamento della F0 in corrispondenza del cotesto che segue⁴⁵ (Figure 7 e 8):

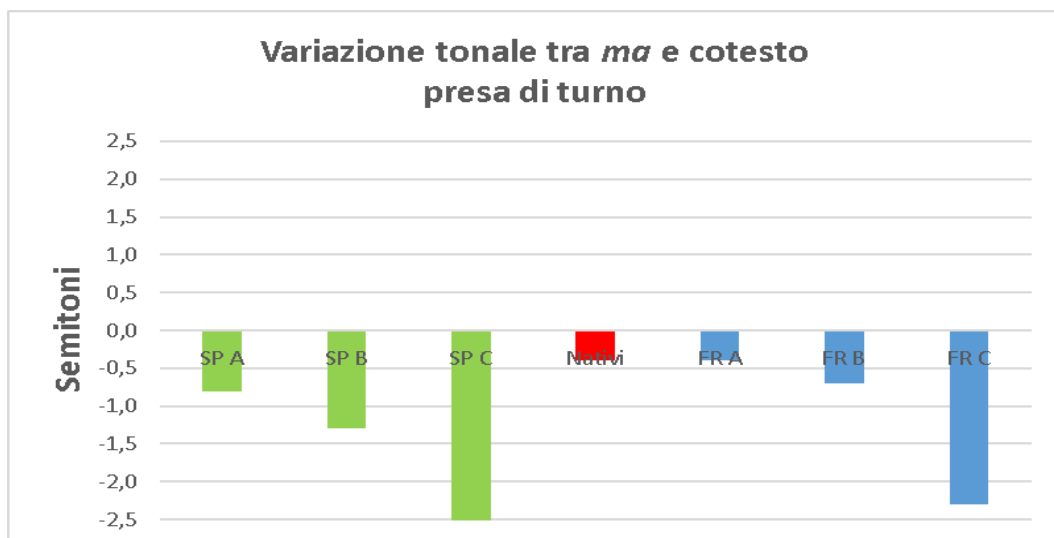


Figura 7. Differenza della F0 normalizzata nella produzione di *ma* rispetto al cotesto (che equivale alla linea 0 del grafico) tra apprendenti ispanofoni (SP), nativi italiani (ITA) e apprendenti francofoni (FR) nella funzione di *presa di turno*

⁴⁵ Le dinamiche respiratorie portano un parlante ad adoperare maggiore energia all'inizio di un enunciato rispetto alla parte finale, determinando sul piano frequenziale, valori di F0 più alti all'inizio e più bassi alla fine dell'enunciato (Gussenhoven 2002)

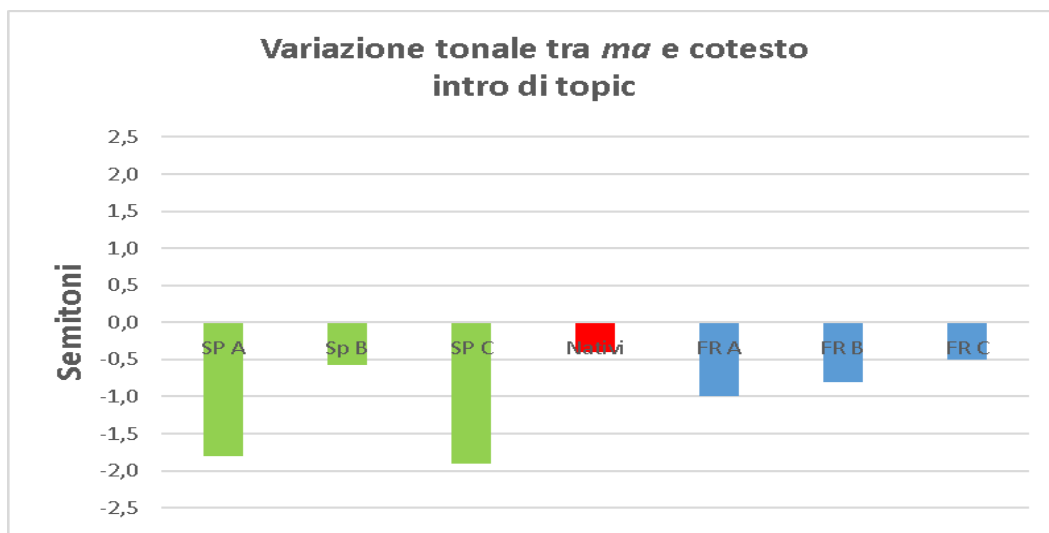


Figura 8. Differenza della F0 normalizzata nella produzione di *ma* rispetto al cotesto (che equivale alla linea 0 del grafico) tra apprendenti ispanofoni (SP) nativi italiani (ITA) e apprendenti francofoni (FR) nella funzione di *Introduzione di topic*

All'interno di questi due gruppi ci sono dei casi particolari in cui i nativi presentano un innalzamento della F0 di *ma* probabilmente dovuto all'enfasi del parlante nel pronunciarlo per evidenziare stupore o meraviglia, come nella frase seguente (87):

(87)

- G: Mmm // vorrei un caffè grazie↓ /// ma io questa persona la conosco↓
 I: eh? [ah]
 G: [ma] / ma tu non sei Isabelle?
 I: *ma* ciao↓
 G: [ciao]
 I: [sì che] sono io / ma ti ricordi? / eh quanti anni che son passati↓
 G: ma davvero/ cospita Isa
 (ISAGIANLUVA T4, Nativa di Varese)

Nella Figura 9 si mostra lo spettrogramma relativo a un'occorrenza di *ma* prodotta dal parlante dell'esempio (87) e il cotesto che il MD introduce. La linea blu indica la F0: il MD della Figura 9 ha una F0 media di 394 Hz che corrisponde a 4 semitoni in più rispetto alla F0 media del cotesto (293 Hz).

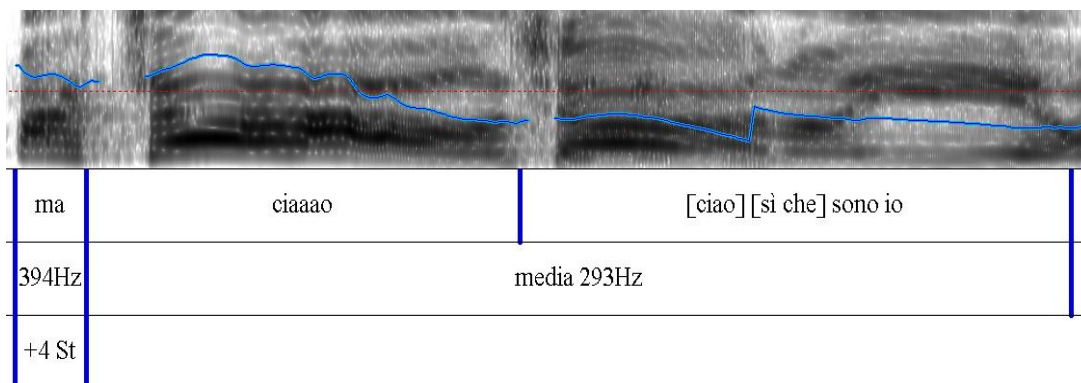


Figura 9. La sillaba *ma* presenta un innalzamento della F0 di circa 100 Hz, corrispondente a 4 semitoni in più rispetto alla media delle sillabe del cotesto selezionato (Nativa di Varese).

Un'altra eccezione relativa alla *presa di turno* è un caso in cui il parlante è infastidito dalla richiesta del suo interlocutore (esempio 88) e risponde con una certa enfasi volta a far capire il suo fastidio alla domanda posta dall'altro parlante (Figura 10):

(88)

- C Ma la tua fidanzata che fine ha fatto?
- F. *Ma* non farmi queste domande // non mi sembra il momento di parlarne
- C. Perché potresti portare anche lei con noi in vacanza§
- F. § No no // lasciala stare / preferisco una vacanza con gli amici
- (CAFRAVA T97, Nativo di Palermo)

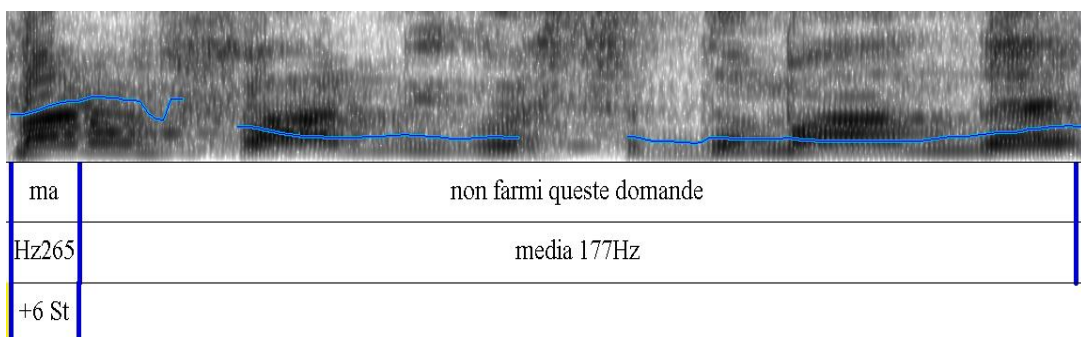


Figura 10. La sillaba *ma* presenta un innalzamento della F0 di circa 80Hz, corrispondente a 6 semitoni in più rispetto alla media delle sillabe del cotesto selezionato (Nativo di Palermo).

Vale la pena evidenziare due eccezioni all'interno del gruppo funzionale *introduzione di un nuovo topic* in cui i due parlanti native, rispettivamente di Palermo (89) e Firenze (90), alzano la F0 di *ma* per attirare l'attenzione su ciò che stanno per dire come in (89) e (90), mostrati nelle Figura 11 e 12:

(89)

V: Russia / dicembre? (RISATE) [stai scherzando]?

A: [c'è il freddo] ce lo godiamo tutto
sto freddo no?

V: no no / rimaniamo su Londra // prima che i voli diventino /
carissimi

A: questo è da considerare effettivamente / *ma* io posso parlare con
degli amici di famiglia per esempio / tanto [ho amici a Londra]
(ANTOVIVA T26, Nativa di Palermo)

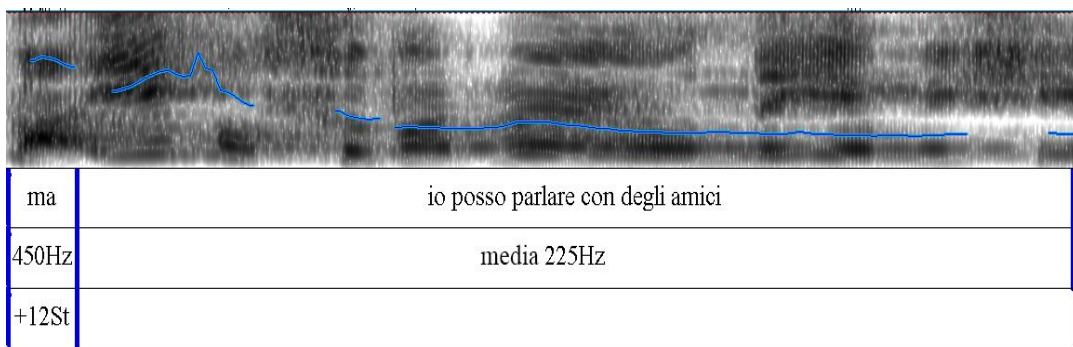


Figura 11. La sillaba *ma* presenta un innalzamento della F0 di circa 225 Hz, corrispondente a 12 semitoni in più rispetto alla media delle sillabe del contesto selezionato (Nativa di Palermo)

(90)

MI: Ah ah / sì / o anda' sulla spiaggia insomma [per esempio]

MA: [sì sì sì] uno o du volte ci si andrà↓

MI: ah ah /// eeh / *ma* / si potrebbe anche sentire qualchedun altro↓

MA: sì / tipo? / chi?

MI: ma / tipo la Anna?

(MIRMARVA T42, Nativa di Firenze)

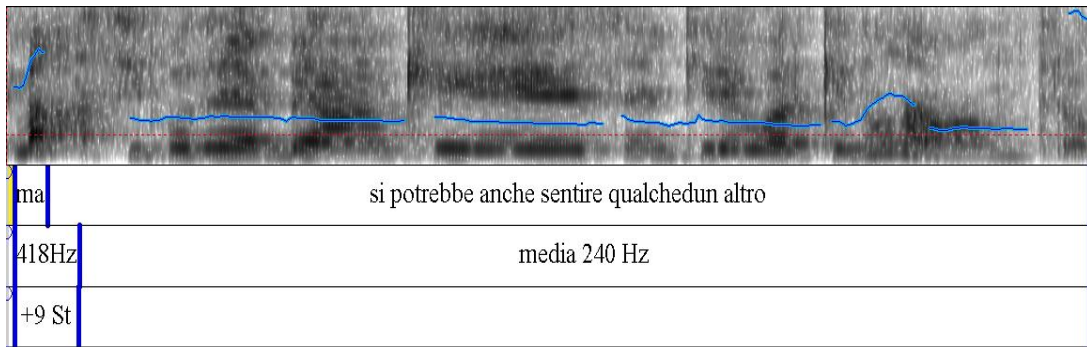


Figura 12. La sillaba *ma* presenta un innalzamento della F0 di circa 178 Hz, corrispondente a 9 semitoni in più rispetto alla media delle sillabe del cotesto che esso introduce (Nativa di Firenze).

Oltre a questi casi relativi ai parlanti nativi, si menziona un altro caso particolare con funzione di *introduzione di topic* che riguarda un apprendente spagnolo di livello B. Come si può notare nell'esempio (91) rappresentato nella Figura 13, l'apprendente produce un innalzamento della F0 rispetto al cotesto per mettere in evidenza un altro motivo per cui hanno scelto di vivere in quell'appartamento (oltre a essere vicino a tutte le azioni quotidiane):

(91)

M: È vicino a tutte le nostre azioni // [quotidiane]

B: [il lavoro] la Università //

M: Ma / il centro // è luminoso / *ma* se ci è piaciuto è perché siamo lì

B: Dobbiamo pensare che si cambiamo / l'appartamento / un altro che sia / più economico

(BMABECA T31, Apprendente ispanofona, Livello B1)

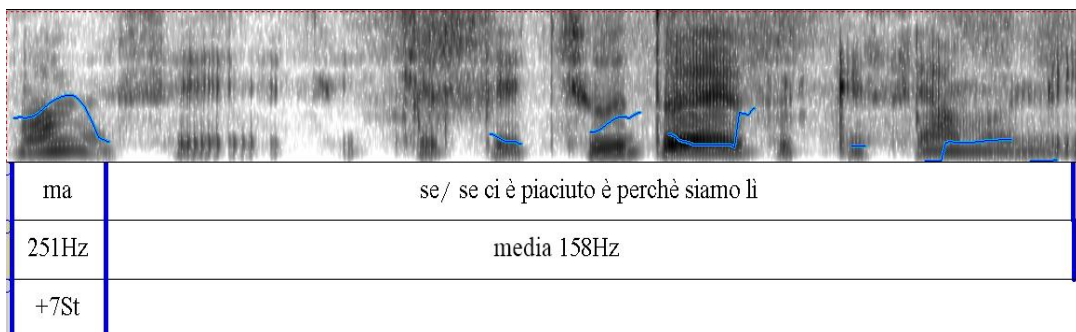


Figura 13. La sillaba *ma* presenta un innalzamento della F0 di circa 93 Hz, corrispondente a 7 semitoni in più rispetto alla media delle sillabe del cotesto selezionato (Apprendente ispanofona, Livello B1).

Le altre occorrenze del MD inserite nei gruppi relativi alle funzioni *connessione contro-argomentativa* e *risposta reattiva* non sembrano discostarsi dal comportamento della media generale; infatti, nei grafici mostrati nelle Figure 14 e 15, si nota come i nativi quando pronunciano *ma* presentano un innalzamento della F0 rispettivamente di circa 1,4 e 2,5 st rispetto a tutti gli apprendenti a qualsiasi livello appartengano.

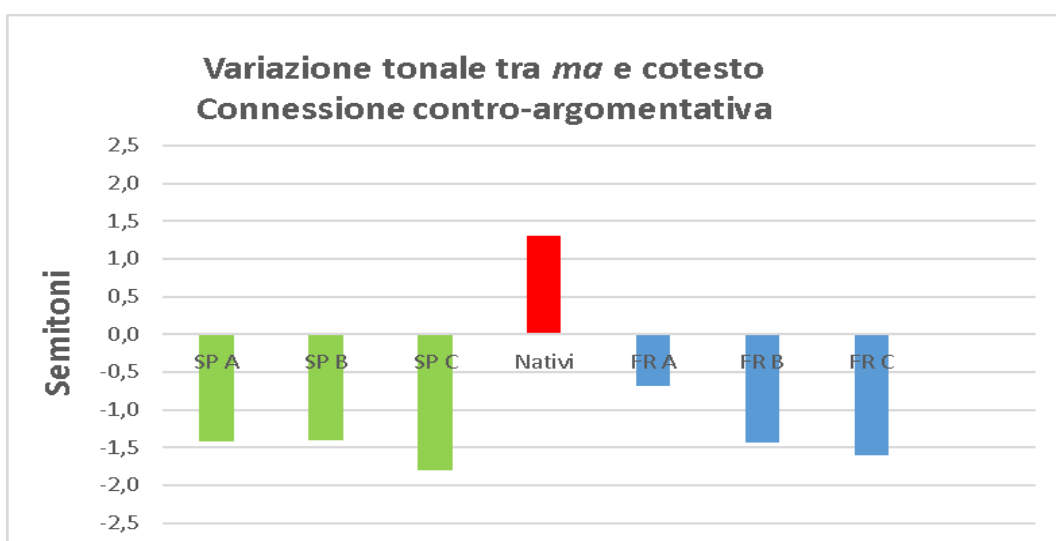


Figura 14. Differenza della F0 normalizzata nella produzione di *ma* rispetto al cotesto (che equivale alla linea 0 del grafico) tra apprendenti ispanofoni (SP), nativi italiani (ITA) e apprendenti Francofoni (FR) nella funzione di *connessione contro-argomentativa*.



Figura 20. Differenza della F0 normalizzata nella produzione del *ma* rispetto al cotesto (che equivale alla linea 0 del grafico) tra apprendenti ispanofnani (SP), nativi italiani (ITA) e apprendenti francofoni (FR) nella funzione *risposta reattiva*.

L'unico caso che si discosta dalla media generale appartiene al gruppo funzionale *risposta reattiva*. Si tratta di un apprendente francese di livello iniziale che produce uno dei suoi *ma* (92) con una F0 di 230Hz rispetto alla media sillabica del cotesto che corrisponde a 176Hz come mostrato nella Figura 16.

(92)

- C: Sì ehm /Marco?
 S: Sì sì / non so ehm / lo sai si ha un appartamento?
 C: Ehm / non lo so
 S: Eh chi- chiami / chiami Marco?
 C: Sì ehm / *ma* non ha telefono
 S: Non ha un telefono?
 C: Ah

(ACLESOCA T21, Apprendente francofono, Livello A2)

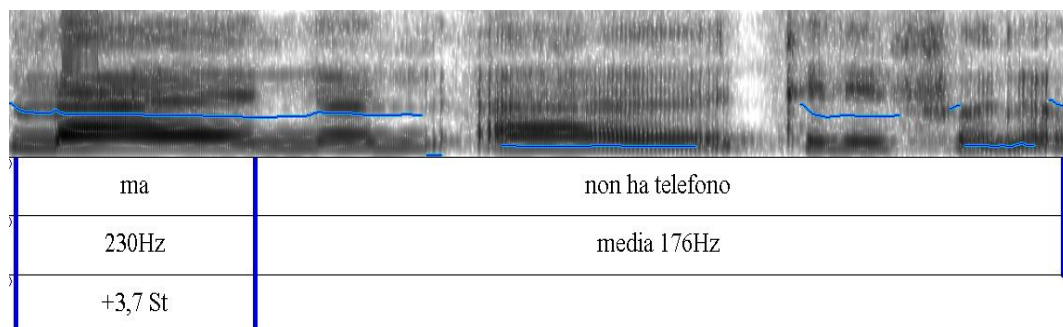


Figura 16. La sillaba *ma* presenta un innalzamento della F0 di circa 54 Hz, corrispondente a 3,7 semitoni in più rispetto alla media delle sillabe del cotesto selezionato (Apprendente francofono, Livello A2).

A parte questi pochi casi particolari che abbiamo appena evidenziato, nella maggior parte della casistica, la distribuzione funzionale di *presa di turno* e *connessione contro-argomentativa* in media non ha peculiarità che si discostano dalla media generale; infatti, i nativi quando producono *ma* continuano ad avere una F0 più alta e gli apprendenti più bassa rispetto al cotesto.

Le differenze relative alla distribuzione funzionale si notano invece analizzando la VdA. Ma prima di passare alle peculiarità funzionali si presenterà un quadro generale relativo al comportamento di apprendenti e nativi italiani sulla VdA.

4.6.3 La misurazione della VdA

Anche per la VdA, come per la FO, si sono effettuate le misurazioni di ogni singola occorrenza di *ma* trovata nel nostro corpus e della media sillabica del suo relativo contesto. Prima di calcolare la VdA si è proceduto a rilevare la durata in millisecondi di ogni marcatore discorsivo e il valore medio delle sillabe del contesto in cui è inserito.

Per calcolare la durata in millisecondi del MD, si è fatto uso di uno script del software Praat che ci ha permesso di rilevare automaticamente la durata di tutte le occorrenze di *ma* e il valore medio delle sillabe del contesto selezionato.

Successivamente si è proceduto al calcolo della VdA. La VdA, come già detto nel §2.5.2 del cap. 2 si riferisce alla velocità con cui un parlante articola le sillabe all'interno di una catena fonica, senza tenere conto delle pause.

Dopo aver acquisito questi dati si è operata la seguente formula per il calcolo della VdA del MD:

$$(1/\text{durata in ms del MD}) * 1000$$

Per calcolare la VdA del contesto si è svolta la seguente operazione:

$$(1/\text{durata in ms del contesto}) * 1000$$

Dopo aver acquisito questi dati si è proceduto alla differenza della VdA tra il MD e il contesto.

Da una prima analisi sembrerebbe che le occorrenze di *ma* prodotte dagli apprendenti a qualsiasi livello e di entrambe le nazionalità siano indice di difficoltà nella produzione orale, presentando una più bassa VdA (seppure lieve) al pronunciare il MD: è come se il parlante quando pronuncia *ma* prendesse tempo e si fermasse a pensare a quello che sta per dire e ragionasse su come articolare il discorso.

Come si può osservare nel grafico mostrato nella Figura 17, gli apprendenti presentano una differenza di circa 1 sillaba per secondo (sill/s) tra la produzione di *ma* e la media delle altre sillabe del contesto; Questo comportamento è opposto a quello dei nativi che presentano invece una VdA più alta di circa 1 sill/s rispetto al contesto, quando articolano *ma*. Dalla figura 17, si può inoltre notare che per quanto riguarda i nativi e gli apprendenti di livello avanzato c'è una deviazione standard non indifferente, indice che la produzione di alcuni parlanti è abbastanza eterogenea.

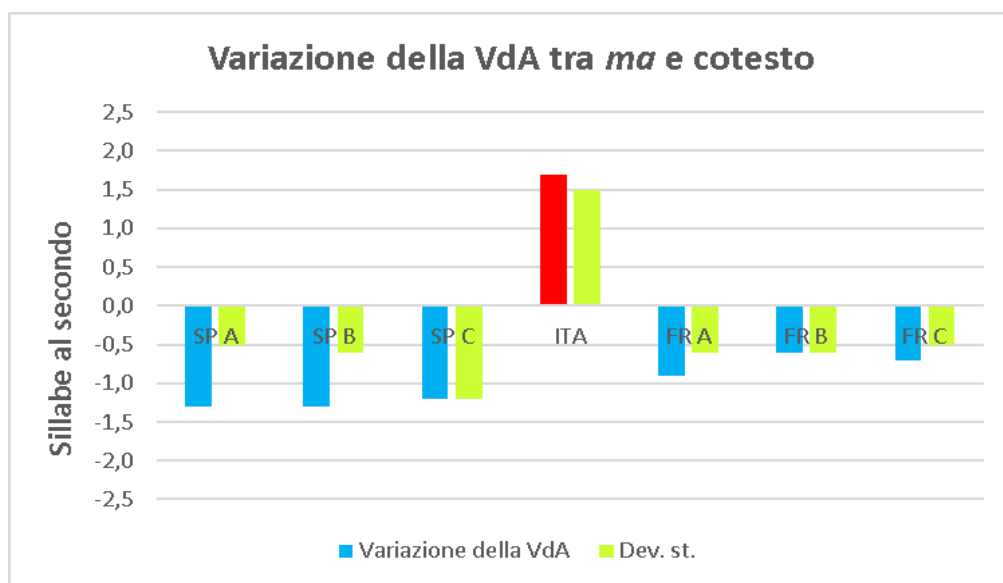


Figura 17. Differenza della Vda nella produzione del *ma* rispetto al cotesto (che equivale alla linea 0 del grafico) tra apprendenti ispanofoni (SP), nativi italiani (ITA), e apprendenti francofoni (FR). Nel grafico viene rappresentata anche la devizione standard abbreviata in dev. st.

Questo risultato, relativo alla media generale, sembra abbastanza omogeneo, ma se si procede a un'analisi funzionale i risultati ottenuti sono abbastanza eterogenei e interessanti.

Gli stessi gruppi funzionali utilizzati per l'analisi della F0 saranno utilizzati per l'analisi della VdA. Da questa analisi si è notato che la VdA del MD rispetto al cotesto in cui appare, cambia in base alla funzione che esso assume all'interno della conversazione. I due gruppi funzionali che seguono l'andamento della media generale sono quelli di *Introduzione di topic* e *risposta reattiva*. Infatti, come si può notare nelle Figure 18 e 19, gli apprendenti presentano un abbassamento della VdA

di circa 1 o 2 sillabe al secondo al pronunciare *ma* rispetto al contesto in cui questo MD è inserito.

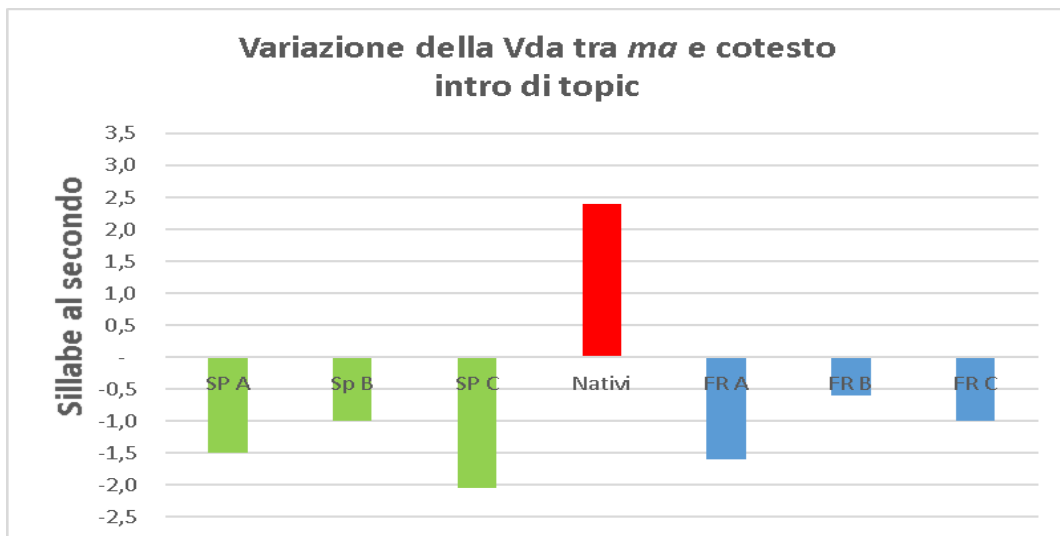


Figura 18. Differenza della Vda nella produzione del *ma* rispetto al contesto (che equivale alla linea 0 del grafico) tra apprendenti ispanofoni (SP), nativi italiani (ITA), e apprendenti francofoni (FR) nella funzione di *introduzione di topic*.

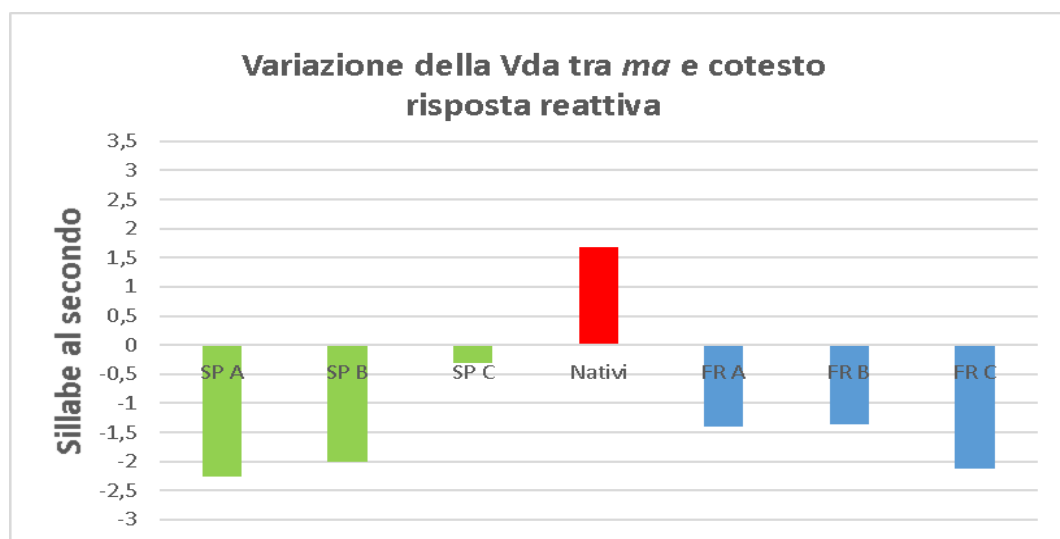


Figura 19. Differenza della Vda nella produzione del *ma* rispetto al contesto (che equivale alla linea 0 del grafico) tra apprendenti ispanofoni (SP), nativi italiani (ITA), e apprendenti francofoni (FR) nella funzione di *risposta reattiva*.

Nonostante la media generale mostri un comportamento simile per tutti gli apprendenti, di seguito vengono presentati dei casi in cui le occorrenze non seguono l'andamento della media generale.

La Figura 20 si riferisce al MD con funzione di *risposta reattiva* da parte di un apprendente ispanofono di livello B.

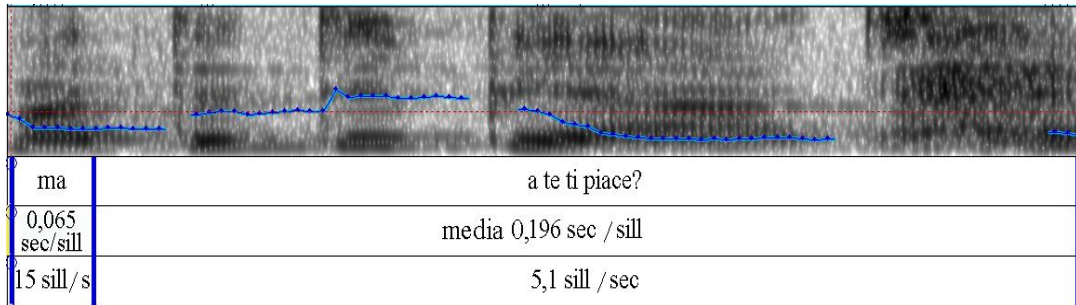


Figura 20. La sillaba *ma* viene prodotta in 0,065 sec (che corrisponde a una VdA di 15 sill/s) con una differenza di 0,131 s in meno rispetto al cotesto (0,196 s) che il MD introduce e una differenza di VdA pari a 10 sill/s (Apprendente ispanofono di Livello B)

Ma viene pronunciato a una VdA di 15 sill/s, quindi molto più veloce rispetto alle altre sillabe del cotesto che mantengono una velocità di 5,1 sill/s. il motivo potrebbe essere dovuto al fatto che si tratta di una domanda ma non abbiamo modo di confermare questa ipotesi poiché nel nostro corpus non sono stati trovati altri casi di *ma* che introducono una interrogativa con funzione di *risposta reattiva*.

Proseguendo con l'analisi della funzione più frequente del nostro corpus, ossia la *connessione contro-argomentativa*, si notano comportamenti contrastanti con la media generale; infatti, i nativi si comportano come gli apprendenti, presentano cioè un abbassamento della VdA (seppure lieve) di *ma* rispetto al cotesto in cui questo è inserito. Si potrebbe ipotizzare che anche i nativi, quando devono contro-argomentare qualcosa, hanno bisogno di tempo per pensare a quello che stanno per dire producendo un abbassamento della VdA come mostrato nella Figura 21:

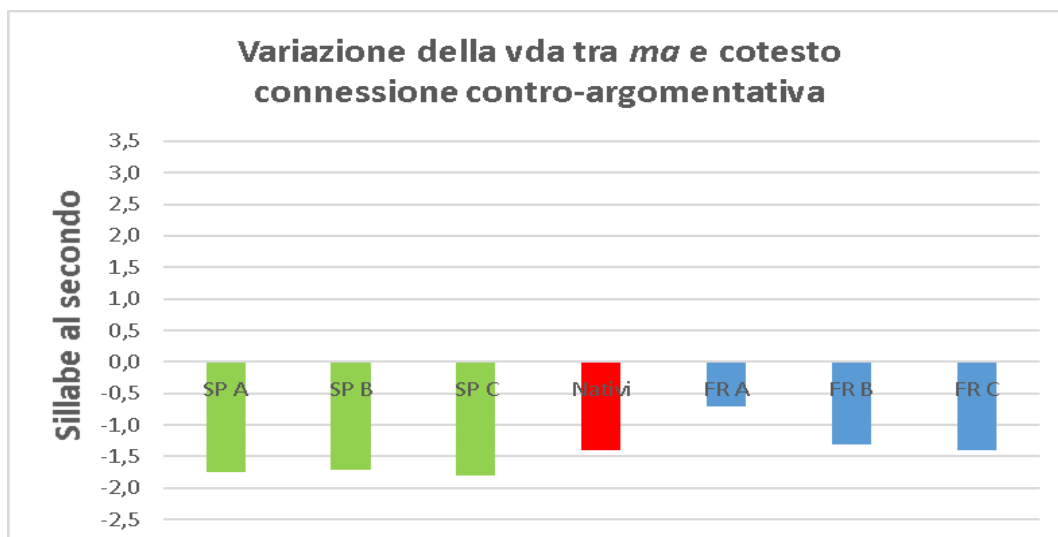


Figura 21. Differenza della Vda nella produzione del *ma* rispetto al contesto (che equivale alla linea 0 del grafico) tra apprendenti ispanofoni (SP), nativi italiani (ITA), e apprendenti Francofoni (FR) nella funzione *connessione contro-argomentativa*.

Un comportamento opposto a quello della connessione contro-argomentativa presenta invece la funzione di *presa di turno*. In questo caso infatti, sono gli apprendenti che hanno una produzione simile a quella dei nativi, pronunciando un *ma* con una VdA superiore di circa 1 sillaba al secondo rispetto al contesto. In questo caso si può ipotizzare che sia i nativi sia gli apprendenti – nel momento in cui vogliono prendere il turno – hanno già in mente cosa dire e non hanno bisogno di pensarci, per questo motivo non diminuiscono la loro VdA, ma anzi accelerano l'eloquio con l'obiettivo di prendere la parola (Figura 22):



Figura 22. Differenza della Vda nella produzione del *ma* rispetto al cotesto (che equivale alla linea 0 del grafico) tra apprendenti ispanofoni (SP), nativi italiani (ITA), e apprendenti Francofoni (FR) nella funzione di *presa di turno*.

Fanno eccezione i due gruppi di livello A che probabilmente non hanno ancora raggiunto (o hanno raggiunto in parte) l'acquisizione della componente prosodica come invece è avvenuto nel livello successivi (B e C). Si sono riscontrati all'interno di questi gruppi dei casi in cui alcuni parlanti, in determinati contesti discorsivi, producono un *ma* molto più lungo rispetto al cotesto. Si veda per esempio nella Figura 23, il caso di un nativo che produce *ma* con una velocità di 1,7 sill/s rispetto al cotesto che viene prodotto con una VdA di 7,3 sill/s.

Si può ipotizzare che, sebbene il parlante abbia voluto prendere il turno di parola, non sappia esattamente ancora cosa dire e dunque aumenti la durata del *ma* per prendere tempo e riflettere sulla proposta rivolta al suo interlocutore.

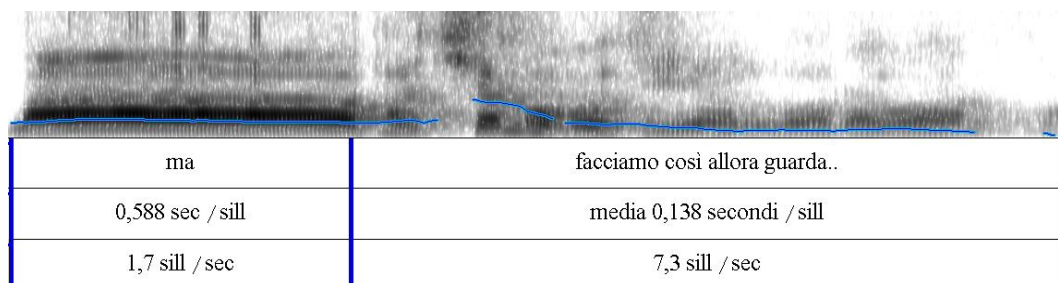


Figura 23. La sillaba *ma* viene prodotta in 0,588 sec (che corrisponde a una Vda di 1,7 sill/sec) con una differenza di 0,450 sec/sill in meno rispetto al cotesto (0,138 sec/sill) che il MD introduce e una differenza di Vda pari a 5,6 sill/sec (Nativo di Lamezia Terme)

All'interno del gruppo funzionale *presa di turno* sono state trovate altre occorrenze con una VdA di *ma* più lenta rispetto al contesto. Si tratta di occorrenze prodotte da due parlanti di livello C, uno appartenente al gruppo degli apprendenti francofoni e l'altro appartenente al gruppo di apprendenti ispanofoni. La durata delle loro occorrenze di *ma* con questa funzione di *presa di turno* è sempre più lunga rispetto al contesto in cui il MD è inserito. È probabile che sia un loro modo di utilizzare questo MD per prendere tempo prima di rispondere al tema proposto dai loro interlocutori. Si riportano a titolo di esempio le 3 occorrenze prodotte dall'apprendente francofono di Livello C1 nelle Figure 24-25-26.

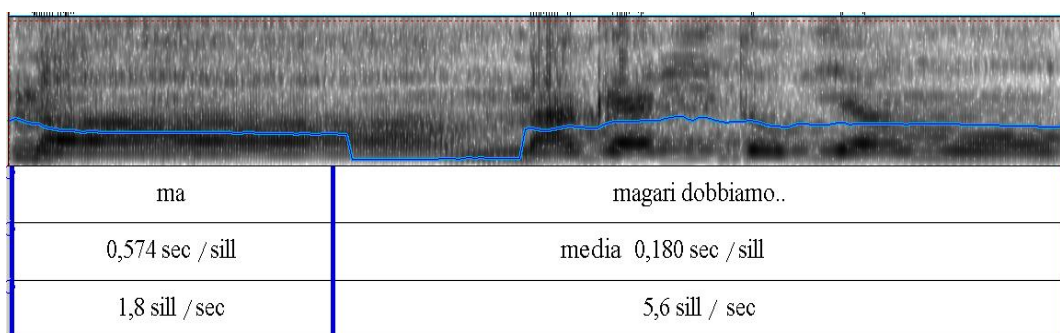


Figura 24. La sillaba *ma* viene prodotta in 0,574 sec (che corrisponde a una Vda di 1,8 sill/sec) con una differenza di 0,394 sec/sill in meno rispetto al contesto (0,180 sec/sill) che il MD introduce e una differenza di Vda pari a 3,8 sill/sec (Apprendente francofono, Livello C1)

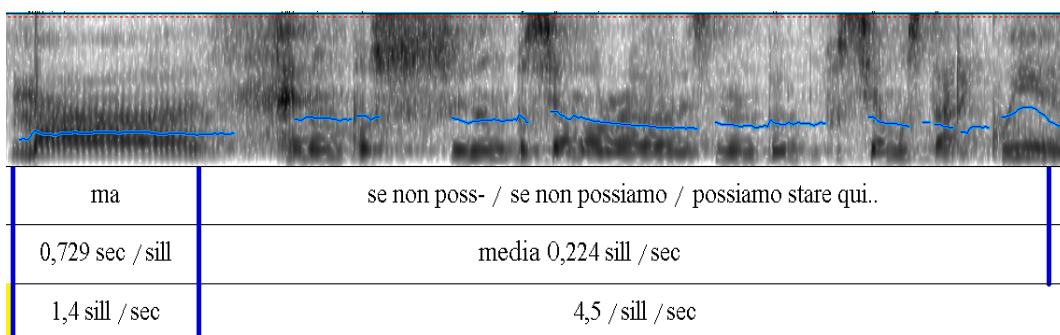


Figura 25. La sillaba *ma* viene prodotta in 0,729 sec (che corrisponde a una Vda di 1,74 sill/sec) con una differenza di 0,505 sec/sill in meno rispetto al contesto (0,224 sec/sill) che il MD introduce e una differenza di Vda pari a 3,1 sill/sec (Apprendente francofono, Livello C1).

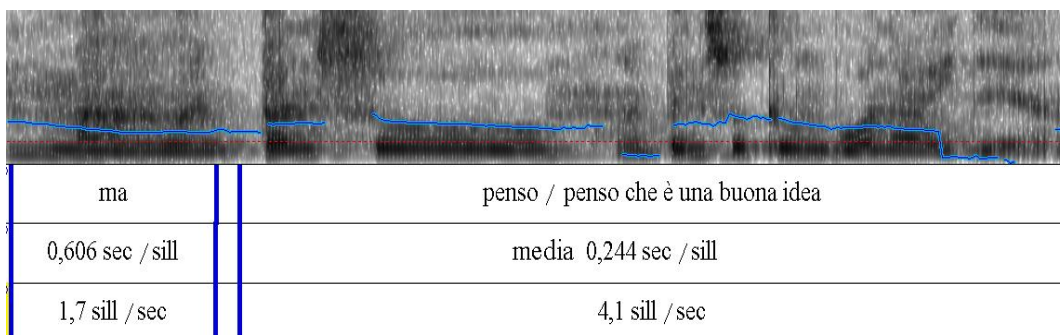


Figura 26. La sillaba *ma* viene prodotta in 0,606 sec (che corrisponde a una Vda di 1,7 sill/sec) con una differenza di 0,362 sec/sill in meno rispetto al cotesto (0,244 sec/sill) che il MD introduce e una differenza di Vda pari a 2,4 sill/sec (Apprendente francofono, Livello C1).

Come si può notare in queste tre immagini, il parlante produce tre occorrenze di *ma* a una VdA di 1,8, 1,4 e 1,7 sill/s rispettivamente contro i 5,6, 4,5 e 4,1 sill/s del cotesto in cui sono inseriti. Trattandosi di occorrenze prodotte da un solo parlante che altererebbero la media della Vda delle altre occorrenze, si precisa che non si è tenuto conto di questi casi.

4.6.4 Confronto tra Variazione tonale e Vda

Confrontando i dati di tutte le occorrenze relativi alla F0 e alla VdA si è notato che nella maggior parte dei casi all'abbassare della F0 diminuisce la VdA e, viceversa, all'aumentare della F0 aumenta la VdA, come meglio si può osservare nella Tabella (8):

Variazione tonale e della VdA tra le occorrenze di <i>ma</i> e il cotesto				
	Variazione tonale tra <i>ma</i> e cotesto	Deviazione Standard	Variazione VdA tra <i>ma</i> e cotesto	Deviazione Standard
Sp A	-1,2	0,5	-1,3	0,5
Sp B	-1,9	0,5	-1,3	0,5
SP C	-1,9	0,6	-1,2	1,2
NATIVI	1,2	0,8	1,7	1,5
Fr A	-1,1	0,6	-0,9	0,6
Fr B	-1,0	0,5	-0,6	0,6
Fr C	-1,3	0,7	-0,7	0,5

Tabella 8

All'interno del gruppo relativo alla funzione che contiene più occorrenze di *ma*, la *connessione contro-argomentativa* e all'interno del gruppo *risposta reattiva*, si è rilevato il medesimo andamento delle occorrenze media generale. Infatti, all'aumento della FO delle occorrenze dei nativi corrisponde un aumento della VdA e, al contrario, all'abbassamento della FO delle occorrenze degli apprendenti corrisponde una diminuzione della VdA (Tabella 9 e 10):

Variazione tonale e della VdA tra <i>ma</i> e cotesto relativamente alla funzione di connessione controargomentativa		
Conn. Contro-argomentativa	Variazione tonale tra <i>ma</i> e cotesto	Variazione VdA tra <i>ma</i> e cotesto
Sp A	-1,4	-1,8
Sp B	-1,4	-1,7
SP C	-1,8	-1,8
NATIVI	1,3	1,4
Fr A	-0,7	-0,7
Fr B	-1,4	-1,3
Fr C	-1,6	-1,4

Tabella 9

Variazione tonale e della VdA tra <i>ma</i> e cotesto relativamente alla funzione di risposta reattiva		
Risposta reattiva	Variazione tonale tra <i>ma</i> e cotesto	Variazione Vda tra <i>ma</i> e cotesto
Sp A	-0,4	-2,3
Sp B	-1,4	-2
SP C	-2,5	-2
NATIVI	2,6	0,3
Fr A	-0,5	-1,7
Fr B	-1	-1,4
Fr C	-0,9	-2,1

Tabella 10

Per quanto riguarda la funzione di *introduzione di topic*, la variazione tonale messa a confronto con la variazione della VdA presenta il medesimo andamento nelle due funzioni sopra citate, a eccezione dei nativi che presentano una divergenza: come si nota nella Tabella 11, sebbene gli apprendenti presentino un abbassamento della

FO correlato a una diminuzione della VdA, per i nativi non c'è corrispondenza tra variazione tonale e variazione della VdA in quanto l'abbassamento della FO di *ma* (-0,4 st) non determina una diminuzione della VdA ma, al contrario, un aumento (+2,4 sill/s).

Variazione tonale e della VdA tra <i>ma</i> e cotesto relativamente alla funzione di introduzione di un topic		
Intro topic	Variazione tonale tra <i>ma</i> e cotesto	Variazione VdA tra <i>ma</i> e cotesto
Sp A	-1,8	-1,5
Sp B	-0,6	-1
SP C	-1,9	-2
NATIVI	-0,4	2,4
Fr A	-1	-1,6
Fr B	-0,8	-0,6
Fr C	-0,5	-1

Tabella 11

L'unico gruppo funzionale che presenta comportamenti opposti tra variazione tonale e variazione della VdA è quello relativo alla funzione di *presa di turno* che viene presentato nella Tabella (12):

Variazione tonale e della VdA tra <i>ma</i> e cotesto relativamente alla funzione di presa di turno		
Presa di turno	Variazione tonale tra <i>ma</i> e cotesto	Variazione VdA tra <i>ma</i> e cotesto
Sp A	-0,8	-0,8
Sp B	-1,3	1,4
SP C	-2,6	1,7
NATIVI	-0,4	3,2
Fr A	-0,4	-0,8
Fr B	-0,7	1,3
Fr C	-2,7	0,3

Tabella 12

Come si può notare, a eccezione degli apprendenti ispanofoni e francofoni di livello iniziale, per tutti gli altri parlanti non c'è corrispondenza tra i due tipi di variazione; infatti, a una diminuzione della FO corrisponde in modo opposto un aumento della

VdA. Dunque, quando *ma* assume la funzione di *presa di turno* non segue lo stesso comportamento degli altri gruppi funzionali.

4.6.5 Conclusioni

Ma è un connettivo avversativo che ha subito un processo di desemantizzazione e a seconda del contesto assume un valore pragmatico testuale.

In accordo con gli studi di Borreguero (2009) e Bardel (2003), si può affermare che *ma* è uno dei MD che appaiono fin dalle prime fasi del processo acquisizionale, infatti, dall'analisi quantitativa del corpus, *ma* appare uno dei MD più frequenti e assume differenti funzioni. A differenza di quanto constatato da Jafrancesco (2015:22), secondo cui la funzione interazionale di *presa di turno* è la più frequente tra gli apprendenti, nel nostro corpus quest'ultima risulta essere la funzione più frequente tra i nativi (38 occorrenze rispetto alle 16 della *risposta reattiva*, 14 dell'*introduzione di topic* e 8 della *connessione controargomentativa*). Invece, quella più utilizzata dagli apprendenti è la funzione interazionale di *connessione controargomentativa* (114 occorrenze da parte di apprendenti ispanofoni e 92 da parte di apprendenti francofoni), seguita dalla funzione metatestuale di *introduzione di un nuovo argomento* (con 69 occorrenze prodotte da apprendenti ispanofoni e 50 prodotte da apprendenti francofoni). Le altre due funzioni meno frequenti rispetto a queste sono *presa di turno* (47 occorrenze per ispanofoni e 47 per francofoni) e *risposta reattiva* (31 occorrenze prodotte dagli ispanofoni e 43 prodotte dai francofoni).

I dati prosodici rilevati mostrano analogie e differenze tra apprendenti e nativi in base al tipo di analisi realizzato. Confrontando i dati dei nativi italiani con quelli degli apprendenti, senza operare alcuna distinzione né alcun raggruppamento in base alla funzione, si nota un comportamento opposto tra nativi e apprendenti, in quanto questi ultimi presentano un abbassamento della VdA e un abbassamento della F0 quando pronunciano *ma* rispetto al contesto in cui questo è inserito. Invece, si è notato che sia la F0 che la VdA di *ma* rispetto al contesto cambiano in base alla funzione che il MD assume all'interno della conversazione.

Relativamente alla variazione tonale, due delle quattro funzioni analizzate, ovvero *presa di turno* e *introduzione di topic* mostrano da parte dei nativi una produzione che si differenzia dalla media generale in quanto le occorrenze prodotte assumono un comportamento simile a quello degli apprendenti, con un abbassamento della F0 di *ma* rispetto al contesto in cui il MD è inserito. I connettivi come *ma*, con la funzione di *introdurre un nuovo argomento* spesso coincidente con la *presa del turno di parola*, rivestono un ruolo importante all'interno della *Teoria della Pertinenza* (TP) di Sperber e Wilson (1986), in quanto impongono dei vincoli sugli effetti contestuali per l'aggiunta di una nuova informazione. Il fatto che la produzione di apprendenti e nativi coincida sul piano prosodico e su quello pragmatico confermerebbe quanto esposto da Sperber e Wilson (1986) sul fatto che la TP è un principio generale dei processi cognitivi umani che gioca un importantissimo ruolo nello scambio comunicativo. Gli altri due gruppi funzionali *connessione contro-argomentativa* e *risposta reattiva* presentano invece una variazione tonale che segue l'andamento della media generale, in cui i nativi si differenziano dagli apprendenti producendo *ma* con una F0 più alta rispetto alla F0 del contesto in cui esso è inserito. La *risposta reattiva* è la funzione meno utilizzata dagli apprendenti e probabilmente la non corrispondenza prosodica della produzione di nativi e di apprendenti può derivare dalla mancata acquisizione di essa; al contrario, la *connessione contro-argomentativa* è la funzione più frequente tra gli apprendenti e la differenza nella variazione tonale tra gli apprendenti e i nativi può essere dovuta a un iperutilizzo di *ma* con questa funzione in luogo di altri MD (che non necessariamente avrebbero la stessa variazione tonale nonostante la funzione sia la medesima).

Rimanendo nell'ambito della *connessione contro-argomentativa*, per quanto riguarda la variazione della VdA, c'è corrispondenza tra il comportamento degli apprendenti e quello dei nativi, infatti, entrambi producono *ma* abbassando la VdA. Si può ipotizzare che questa corrispondenza può derivare dal fatto che per contro-argomentare sia il nativo che l'apprendente hanno bisogno di riflettere sul contenuto dell'enunciato che si vuole produrre e rallenta la propria VdA per guidare l'ascoltatore verso le conclusioni stabilite dal parlante attraverso il MD *ma*, il quale,

secondo la Teoria dell'argomentazione di Anscombe e Ducrot (1983), articola i contenuti argomentativi che hanno lo statuto di presupposizione (es. *Il professore è disponibile ma non è gentile*).

I dati rilevati ci mostrano che i gruppi funzionali di *introduzione di topic* e *risposta reattiva* seguono il comportamento della media generale in cui i nativi aumentano la VdA di *ma* rispetto al contesto in cui è inserito ma gli apprendenti al contrario la diminuiscono. Per quanto concerne la funzione metatestuale di *introduzione di topic*, trattandosi di una funzione che sul piano pragmatico serve a strutturare il discorso e mettere in evidenza le scelte del parlante e le sue intenzioni, si può ipotizzare la necessità dell'apprendente di riflettere su quanto ha intenzione di dire abbassando così la propria VdA senza che necessariamente abbia la necessità di discostarsi dalla produzione dei nativi relativamente alla variazione tonale che, come si è già visto, corrisponde tra apprendenti e nativi. Per quanto riguarda la funzione di *risposta reattiva* si ripropone l'ipotesi già esposta per la variazione tonale, ovvero, essendo la funzione meno utilizzata dagli apprendenti, probabilmente è quella meno acquisita.

La funzione di *presa di turno*, invece, mostra caratteristiche esattamente opposte alla funzione *contro-argomentativa*; infatti, in questo caso, le occorrenze dei nativi vengono prodotte con un aumento della VdA, esattamente come gli apprendenti (a eccezione degli apprendenti francofoni e ispanofoni di livello A). In questo caso si è ipotizzato che l'apprendente, così come il nativo, se vuole prendere il turno di parola è perché sa esattamente ciò che vuole dire e dunque non ha bisogno di abbassare la VdA del MD per esprimere ciò che ha già in mente di dire. Si ripropone qui il principio generale dei processi cognitivi umani identificato da Sperber e Wilson nella TP (1986) per cui grazie all'importante ruolo svolto da *ma* che assume un significato procedurale, il parlante prendendo il turno di parola, dà istruzioni su come processare l'enunciato.

In generale si può affermare che la produzione del MD *ma* all'interno del gruppo prosodico assume una variazione tonale che corrisponde alla variazione della VdA, ovvero, all'aumento della F0 corrisponde anche un aumento della VdA a eccezione della funzione di *presa di turno* in cui tutti i parlanti, tranne gli apprendenti

francofoni e ispanofoni di livello iniziale, producono il *ma* diminuendo la F0 e aumentando la VdA.

CAPITOLO 5

DESCRIZIONE E ANALISI PROSODICA DI *PERCHÉ*

5.1 *Perché, car/parce que, perché/porque*

Le più importanti grammatiche italiane (Serianni 1989; Giusti 2001) definiscono *perché* una congiunzione polivalente in quanto può introdurre molteplici subordinate di tipo causale, esplicativo, finale, consecutivo, completivo o interrogativo indiretto. Serianni (1989: 576) evidenzia inoltre come nell'italiano antico era diffuso anche l'uso di *perché* come congiunzione coordinativa conclusiva con lo stesso valore di *perciò* e *quindi*:

- (1) Giovanna o altri non ha di me cura; /*per ch'io* vo tra costor con bassa fronte
(Dante, *Purgatorio* cit. in Serianni 1989: 576)

Nonostante la polivalenza della congiunzione *perché*, l'uso più frequente che se ne fa è di natura causale; infatti, Serianni (1989: 573) lo identifica come il connettivo di causa per eccellenza ed è il più usato in tutti i livelli della lingua e definisce le subordinate causali, come quelle che “indicano la causa, il movente, la ragione che determina il fatto espresso dalla reggente [...]”:

- (2) E' tornato a studiare *perché* non riusciva a trovare un lavoro senza diploma.
(3) Non sono partito *perché* avevo già visto San Marino.

Anche nella *Grande Grammatica italiana di consultazione*, *perché* viene definito come il connettivo di causa maggiormente diffuso (Giusti 2001: 729-751). Le causali sono identificate come *tematiche*, se precedono la proposizione principale, e *rematiche* nel caso in cui la seguono. Le causali introdotte da *perché* sarebbero soprattutto di tipo rematico: l'evento causa presentato nella causale rappresenterebbe l'elemento nuovo della proposizione. In questi casi fra le clausole

non è presentato un rapporto logico di causa-effetto, ma di effetto-causa in quanto prima viene riferito un evento e successivamente ne è mostrata la causa. La parte della proposizione che si presuppone non essere conosciuta dall'interlocutore consiste nella causale introdotta da *perché*, come nell'esempio che segue (4):

(4) Sono andato via [*perché* ero stanco]

Per quanto riguarda le frasi causali, il francese, oltre a *parce que*, utilizza un altro termine per marcare la causa, si tratta del termine *car* (Riegel et al. 2004: 527).⁴⁶ Questa congiunzione, dal punto di vista della coordinazione, è l'equivalente delle congiunzioni *parce que* ma a differenza di *car* (che non introduce mai delle subordinate) è anche una congiunzione di subordinazione.

Porque (congiunzione atona nata dall'unione del pronome *por* e dalla congiunzione *que*) si usa in spagnolo con due valori: congiunzione causale e congiunzione finale. Quando ha valore di congiunzione finale⁴⁷ introduce frasi

⁴⁶ *Car*, viene riferito in Riegel et al. (2004:527) nei termini di coordinazione insieme alle altre congiunzioni che la grammatica scolastica francese enumera secondo la formula mnemonica *mais, ou, et, donc, or, ni, car*. *Car*, così come le altre congiunzioni, non può mai combinarsi con altre congiunzioni di coordinazione (a eccezione di *donc* che può combinarsi con *et, ni, or*) e, come viene evidenziato nella grammatica di R. Eluier (2004: 149), *car* può coordinare solo due proposizioni di cui la seconda, ovvero quella introdotta da *car*, è presentata come una causa, una spiegazione o una giustificazione della prima proposizione (Riegel et al. 2004: 527): “je suis l'élément unique, *car*, sous une apparence d'infinie variété, la nature est fort pauvre”; “L'histoire justifie ce que l'on veut. Elle n'enseigne rigoureusement rien, *car* elle contient tout, et donne des exemples de tout”.

⁴⁷ Ci sono casi in cui *perché* funziona come congiunzione finale o con valore di sostantivo o operatore interrogativo. Quando *perché* funziona come congiunzione finale, la subordinata che introduce è retta da un verbo al congiuntivo, possiede un senso equivalente ad *affinchè* ed esprime il fine o l'intenzione espressa da verbo: “Devi cambiare carattere *perchè* gli altri possano apprezzarti [= affinché gli altri possano apprezzarti]”.

Ci sono casi in cui *perché* può assumere valore di sostantivo, svolgendo funzioni proprie di un nome, o comparire in forme di focalizzazione es :- “Spiegami il *perché* di ciò che hai fatto”; - “Non c'è un *perché* in quel che fa”. In questi casi *perché* è sempre preceduto da un articolo determinativo o indeterminativo.

In italiano *perché* può anche essere usato sia come congiunzione che come operatore interrogativo (Serianni 1989: 575): - “*Perché* non esci?”; - “Non capisco *perché* tu non esca”.

In altre lingue invece, come il francese e lo spagnolo, il conflitto viene evitato attraverso la netta distinzione fra la funzione interrogativa (francese: *pourquoi*; Spagnolo: *por qué*) e quella causale (francese: *parce que*; spagnolo: *porque*). *Pourquoi* in francese ha due valori, uno come sostantivo e uno come avverbio interrogativo. *Pourquoi* con valore di sostantivo ha significato equivalente a causa o ragione: “Le *pourquoi* de ta vie”. In questo caso, come in italiano è preceduto da un articolo. *Pourquoi* con valore di avverbio interrogativo, introduce domande e richieste di

subordinate che esprimo il fine espresso dal verbo e può essere parafrasato con *affinché*; come *congiunzione causale* introduce frasi subordinate che esprimono causa (5):

(5) No fui a la fiesta *porque* no tenía ganas

Nella frase (6) si evidenzia che *porque* si può impiegare anche come inizio delle risposte a domande introdotte dalla sequenza *por qué*:

(6) ¿*Por qué* no viniste? —*Porque* no tenía ganas.

Quando ha senso causale, non è corretto scriverlo con due parole separate.

5.2 L'italiano *perché*

Perché è considerato nella tradizione grammaticale italiana una congiunzione semplice che può introdurre clausole subordinate (Serianni 1989: 575). *Perché* può introdurre differenti tipi di proposizioni subordinate esplicite e implicite. Tra queste Samardžić (1998: 235) descrive le subordinate *avverbiali* (cioè del verbo, del predicato o dell'intero processo) e le subordinate *argomentali*.

chiarimenti: –“*Pourquoi* tu ne mange pas?” (Debaisieux 2004: 51 –67). Anche lo spagnolo come il francese, non utilizza la stessa modalità per marcare la causa e la funzione interrogativa. Ma a differenza del francese che usa due lessemi, per lo spagnolo la differenza è di carattere grafico, visibile solo nella comunicazione scritta. Lo spagnolo infatti utilizza *por qué* separando la preposizione *por* dall'interrogativo *qué* (parola tonica con accento per distinguerla dal relativo e dalla congiunzione *que*) per introdurre frasi interrogative dirette e indirette: –“¿*Por qué* no viniste ayer a la fiesta?”; –“No comprendo *por qué* te pones así” (RAE 2010); –“¿*Por qué* no dejar eso a los políticos?” (Nueva gramática de la lengua española 2009:424). Nell'utilizzo come congiunzione finale, seguita da un verbo al congiuntivo, possiede un senso equivalente a *para que* ed esprime il fine o l'intenzione espressa da verbo: “Cierra la puerta *por que* no entre frío [= *para que* no entre frío]”. Infine, il termine *porqué* (formato dall'unione della preposizione *por* e l'esclamativo *qué*) equivale a un sostantivo maschile con significato simile a causa, motivo o ragione e si scrive con accento in quanto parola acuta terminante in vocale. Dato che si tratta di un sostantivo, si usa normalmente preceduto dall'articolo o preposizioni determinanti come si è già visto anche per l'italiano e lo spagnolo: “No comprendo el *porqué* de tu actitud [= la razón de tu actitud]”; “Todo tiene su *porqué* [= su causa o su motivo]”. A differenza delle altre due lingue menzionate in questo lavoro, in spagnolo *porqué* forma il plurale come qualunque altro sostantivo: “Hay que averiguar los *porqués* de este cambio de actitud”. (RAE 2010).

5.2.1 Perché e le subordinate avverbiali

Sebbene la funzione di congiunzione subordinante di *perché* non sia l'obiettivo di questa tesi, si presentano qui gli studi sulla descrizione grammaticale di *perché* specifici per l'italiano, poiché nel nostro corpus di apprendenti sono stati trovati casi di *perché* con funziona causale a livello frasale.

Relativamente alle *subordinate avverbiali* introdotte da *perché*, troviamo le (a) causali (Piangeva *perché* l'avevano picchiato), (b) le finali (Ti ho telefonato *perché* non ti dimentichi l'appuntamento) e (c) le consecutive (Il compito era troppo difficile *perché* tutti potessero finirlo).

(a) La clausola *avverbiale causale* instaura un rapporto di causalità con il verificarsi dell'evento espresso nella reggente. Queste clausole sono di norma esplicite e introdotte dal connettivo *perché* al modo indicativo (7):

(7) ...così, forse *perché* era ubriaco, a metà del pranzo, si lasciò andare alla confidenza (Moravia, *La ciociara*, 1957)

Come già accennato all'inizio del paragrafo, nel nostro corpus sono stati trovati molti casi di *perché* con valore causale frasale e interfrasale prodotti sia dai nativi che dagli apprendenti di tutti livelli di apprendimento e di entrambe le nazionalità. Si riportano a titolo di esempio due estratti di conversazione di livello intermedio di apprendenti ispanofoni (8) e francofoni (9):

(8) M: Sì mi haa/ ti ho ti ho chiamato↑ *perché*→ / mi ha scritto un- una mail / il padrone di di casa↑ del nostro appartamento↑ / eee / e mi ha detto che praticamente vuole aumentare il prezzo de- dell'affitto↑ eeh / per / il prossimo anno↑ / che è già / a gennaio↑ eee io ho questo problema / cosa cosa possiamo fare? *perché* vuole / stasera↑ / parlare con noi due↑ / eeh / li a la caffetteria / in caffetteria / sotto casa nostra↑ e / e parlare di questo / io non ho saputo cosa cosa dirgli

(BMABECA T.5, Apprendente ispanofona, Livello B1)

(9) C: non lo so // ha voluto aumentare il / il / l'affitto↓

E: e non è possibile / non possiamo // permetterci un aumento

C: forse è aumentato *perché* / la lui / gli appartamenti qua nei dintorni / ehm / sono aumentati non lo so↓ / ma / non so cosa fare / forse→

(CCOEYACA T. 7, Apprendente francofona, Livello C)

(b) Le *clausole finali* sono di tipo esplicito e indicano il fine per il quale il fatto tende a realizzarsi e il segmento introdotto è al congiuntivo (10):

(10) Ci volle un certo tempo, (naturalmente), *perché* la gente valutasse la portata del fenomeno

È quindi il modo verbale della proposizione introdotta dal *perché* a distinguere il valore causale da quello finale. Samardžić (1998: 236) ritiene che in una causale si possa trovare anche il congiuntivo, nel caso in cui si intenda riferire una causa possibile ma non realizzata, oppure una causa irreali. *Perché* può quindi introdurre causali al modo congiuntivo al fine di esprimere una causa fittizia, una causa possibile ma non ancora concretizzata o una causa irreali. Quando *perché* esprime questo tipo di cause deve essere immediatamente preceduto da un elemento di polarità negativa come *non*, *non tanto*, *non già* (11) e (12):

(11) Perché sia ammalato, o *perché* sia stanco, Mario non ha una bella sera

(12) Mi rifiuto di invitarlo alla mia festa non (tanto/già) *perché* è taciturno ma *perché* è antipatico

(Renzi et al. 1995: 741)

(c) Infine, le *clausole consecutive* indicano la conseguenza di quello che è stato detto nella reggente e la clausola introdotta è al congiuntivo (13):

(13) ..e ne avevo dipinti *tanti*, a piedi freddi, *perché* mi venisse davvero voglia di dipingerne uno mentre mi sentivo libero (L. Sciascia in Samardžić 1998: 235)

5.2.2 Perché e le subordinate argomentali

Come già evidenziato nel precedente paragrafo *perché* può introdurre differenti tipi di subordinate. In questo primo paragrafo ci occuperemo delle *subordinate argomentali*. Si tratta di subordinate che possono occupare la posizione di soggetto, di complemento oggetto o indiretto o di un'altra valenza del verbo e sono anche dette *completive* (Andorno 2003: 117). Queste subordinate sono argomentali quando fungono da argomento di un predicato reggente verbale o nominale (Samardžić 1998: 235)

Tra le subordinate argomentali o completive trattate dalle grammatiche (Serianni 1989:576; Renzi et al.1988: 720-751) quelle introdotte da *perché* sono le clausole interrogative indirette (i) e le esplicative o dichiarative(ii).

(i) *Le interrogative indirette* sono frasi subordinate corrispondenti a un enunciato interrogativo e dipendenti da verbi che esprimono domanda o dubbio (14):

(14) Mi domando *perché* non te l'abbia detto prima

(ii) *Le clausole esplicative (o dichiarative)*⁴⁸ permettono di spiegare o precisare le ragioni dell'evento o del comportamento descritto dalla reggente e può essere realizzata con il participio passato (Serianni 1991: 568):

⁴⁸ Le frasi esplicative o dichiarative vengono generalmente considerate delle frasi subordinate (Serianni 1989) ma in realtà il rapporto tra reggente e subordinata è più debole rispetto alle altre frasi argomentali e avverbiali (la debolezza è confermata anche dalla presenza di una pausa all'orale o di un segno di interpunzione nello scritto). La reggente della dichiarativa ha maggiore autonomia sintattica da renderla più simile a una frase coordinata che subordinata. Tale tratto permette di distinguere il costrutto in esame dalle completive rette da un nome, che, oltre a essere totalmente integrate nel nome da cui dipendono, cadono sotto lo stesso profilo intonativo della reggente; Infatti, se nel caso delle completive è la subordinata stessa a fungere da argomento del predicato sovraordinato, nelle frasi formate da una dichiarativa l'argomento del predicato sovraordinato è saturato da un argomento pronominale o nominale (cioè dall'elemento prolettico) (treccani.it)

(15) affettuoso con l'amico [...], indignato *perché* malgrado tutte le promesse degli uomini di governo la mafia aveva campo libero nell'isola
(Camilleri, *Il cane di terracotta*)

5.2.3 Valore causale e valore esplicativo di *perché*

Le grammatiche dell'italiano (Serianni 1989: 576 e Renzi 1981: 176) evidenziano che il valore primario associato a *perché* è di congiunzione subordinante di tipo causale. Questa subordinata indica la ragione o la causa che determina il fatto riferito nella proposizione reggente e secondo Serianni (1989: 576) non è facile distinguere le causali dalle esplicative in quanto entrambi sono definite come "la frase che spiega, precisa, riformula ciò che è stato affermato in precedenza" (Serianni 1989: 573-576). Non è possibile dunque tracciare un confine sicuro che permetta di identificare le subordinate propriamente causali da quelle che, invece, non conservano un nesso causale propriamente detto ma assumono un valore esplicativo.

A proposito della distinzione tra le causali e le esplicative, Goodman (1985) ha ideato un quadro di riferimento per risolvere il problema dal punto di vista semantico, ovvero l'*uniformità*. L'*uniformità* è la caratteristica dei nessi causali per cui ad una data causa corrisponde sempre lo stesso effetto condiviso fra i parlanti:

(16) Ho aperto l'ombrello *perché* pioveva a dirotto.

Nei casi in cui si riconosce uniformità nel presentarsi degli eventi, il legame fra i due eventi sarebbe proiettabile per gli eventi futuri e non dipende solo da un singolo evento. La frase (16) infatti riconosce uniformità nel presentarsi degli eventi in quanto "ogni volta che piove apro l'ombrello". La distinzione fra la causa che crea uniformità e quella che è invece legata alla singola istanza è utile per mostrare la distinzione fra subordinate causali e subordinate esplicative. Le frasi esplicative creano un nesso causale con la frase reggente, forniscono una spiegazione dell'evento presentato in essa ma solo per il singolo evento. L'esplicativa ha il suo

focus sulla spiegazione, non sulla causa (Moeschler 1986: 128). Il nesso fra l'esplicativa e la reggente è indiretto in quanto il legame causale non è condiviso fra i parlanti ma trova giustificazione nel punto di vista personale del parlante che muta a seconda della situazione ed è legato appunto alla singola istanza ed è soggettivo:

(17) Ha aperto l'ombrello, *perché* non lo distinguo più nella folla.

La frase (17) è una frase esplicativa, spiega il motivo per cui è stato aperto l'ombrello, ma il legame tra reggente e subordinata non è condiviso tra i parlanti e non è proiettabile per eventi futuri in quanto "non tutte le volte che non distinguo una persona tra la folla apro un ombrello". Quando i fatti sono condivisi tra i parlanti, si presuppongono delle conoscenze pregresse che possono dare vita alle cosiddette inferenze.

5.2.4 Il valore inferenziale di *perché*

Un'inferenza è un ragionamento logico a partire di un input linguistico codificato (o di un stimolo sensoriale in situazioni più generali) che permette di interpretare un messaggio in una situazione comunicativa determinata. Inferenza è un termine della logica che indica ogni procedimento con cui si arriva a conclusioni valide. L'inferenza è un'operazione per cui non si ha una risposta a una domanda che è stata fatta, ma si cerca di ricavare la risposta mediante un ragionamento che parte da conoscenze pregresse condivise (Sperber e Wilson 1986). Le inferenze permettono di stabilire relazioni di tipo causale tra concetti ed eventi, pur non presenti esplicitamente nel testo, cogliendo la relazione causale sottintesa tra due eventi. A questo proposito Renzi (1981: 176) propone un'analisi di natura deduttiva e una induttiva del nesso causale introdotto da *perché*. Nel nesso deduttivo, la subordinata dà una spiegazione causale di un certo evento specifico per deduzione. In (19) la subordinata causale descrive la causa della condizione descritta nella reggente in modo deduttivo:

(18) È cieco *perché* non ci vede.

La formulazione di questo tipo di inferenze consiste quindi nella capacità di formulare deduzioni traendo informazioni da un oggetto reale: *è cieco, deduco che non ci veda*. Si ha deduzione quando le premesse possiedono un grado di universalità maggiore della conclusione, e, posto che la deduzione sia valida, la conclusione segue necessariamente le premesse: se queste sono vere, anche la conclusione lo è (Renzi 1981: 176).

Nel nesso di tipo induttivo l'ordine fra la causa e l'effetto viene invertito (19):

(19) Non ci vede *perché* è cieco

La conclusione inferita è una generalizzazione ricavata da premesse riguardanti esempi particolari della generalizzazione stessa, e questa non segue necessariamente le premesse: il fatto che sia cieco ci induce a pensare (per conoscenze pregresse) che non ci veda.

Un altro tipo di analisi induttivo-deduttivo su questo operatore causale, viene descritto da Sweetser (1990: 77) che ne propone tre utilizzi: un uso semantico, uno epistemico e uno pragmatico.

L'uso *semantico* sottolinea il rapporto di causa-effetto del contenuto delle proposizioni. Riprendiamo l'argomento dell'esempio precedente:

(20) Paolo è cieco *perché* non ci vede

L'evento riportato nella subordinata è la causa dell'evento riportato nella reggente: "la cecità è la causa del fatto che non ci vede".

Sul piano *epistemico*, la conoscenza di un determinato evento porta alla deduzione indicata dalla reggente e il rapporto di causa-effetto non deriva dagli eventi oggettivi ma dal rapporto tra la deduzione (non ci vede) e l'evento (è cieco):

(21) Non ci vede *perché* è cieco

La cecità di Paolo implica la conclusione che non ci vede.

Il terzo uso è quello *pragmatico* realizzato nel dominio degli atti linguistici e non sul contenuto semantico tra le proposizioni:

(22) Cosa fai stasera? *Perché* c'è un bel film

Perché introduce una frase che spiega la causa dell'atto linguistico realizzato che può essere parafrasato con "io ti domando che cosa fai stasera perché vorrei vedere un bel film con te".

Le inferenze apportate da *perché* possono riscontrarsi sia quando *perché* ha funzione di congiunzione frasale sia quando ha funzione di connettivo testuale, cioè quando non collega tra loro semplici clausole ma blocchi testuali.

5.2.5 *Le problematiche relative al perché con valore di connettivo testuale*

Ferrari et al. (2008: 412), rifacendosi al dizionario di Coletti Sabatini (2008), definisce i connettivi con il termine di *congiunzioni testuali*. Quando *perché* viene usato con funzione testuale il suo valore è simile a quello frasale in cui si possono distinguere le diverse accezioni casuali, *ovvero* "la ragione, la causa, il motivo o la circostanza" che determinano il fatto riferito precedentemente (23):

(23) Ma morirai, insinua lo spirito prigioniero divenuto così maligno da divertirsi al brivido che lo percorre. *Perché* lo spirito è con i morti, ormai, e non c'è nulla che gli ripugni più della fatica di provvedere, prevedere la vita
(*Banti, Artemisia* cit. in Moretti 1982: 188)

Nell'esempio (23) *perché* assume il valore di presentare argomenti a sostegno di quanto è stato affermato in precedenza.

Berretta (1984: 247) evidenzia che a volte la distinzione tra il livello semantico e quello pragmatico non è di facile intuizione e propone un'iniziale distinzione fra i connettivi semantici (o frasali), che collegano elementi contenutistici in quanto tali, e pertanto si situano a livello semantico, proposizionale o referenziale e i connettivi testuali che si situano a livello pragmatico, testuale o discorsivo. Da notare però che questa distinzione è problematica poiché è possibile trovare a livello testuale delle relazioni analoghe a quelle semantiche veicolate dai medesimi connettivi:

(24) Spero che tutti abbiate la possibil / AVETE questi ehm fotocopie vero? *Perché*
molto comodo seguire con quelle davanti
(Berretta 1984: 248)

(25) Ad esempio, Hörmann stesso ha fatto degli studi eh...sui... sui bambini in età
prescolare, e si è visto che usano, mi sembra proprio all'80%, sempre nomi
concreti, e non nomi astratti, *perché-é...* il loro sviluppo cognitivo è ad un certo
livello, e così via. Quindi questa scelta nella gamma di possibilità è data anche
dallo sviluppo cognitivo
(Berretta 1984: 248)

Berretta (1984: 248) ritiene che in (24) il connettivo *perché* abbia valore pragmatico poiché introduce delle giustificazioni; mentre in (25) abbia valore semantico in quanto si tratterebbe di una relazione causale fra dati di fatto. In altri casi, però, soprattutto nel dialogo informale, potrebbero sorgere incertezze nell'assegnazione ad una classe o all'altra. La studiosa rileva che tra i criteri che permettono una scelta più chiara nell'assegnazione alla classe dei connettivi testuali bisogna tenere conto prima di tutto (i) dell'appartenenza dei connettivi testuali al livello del discorso in quanto tale, (ii) del fatto che questi connettivi siano autonomi e quindi separati rispetto alle strutture frasali in cui sono inseriti e (iii), dal punto di vista pragmatico, del fatto che essi colleghino atti linguistici.

Briz Gómez (2001: 151) a questo proposito presenta altre modalità per differenziare *perché* con valore di connettivo testuale da quello di congiunzione

frasale. L'autore osserva che quando un parlante usa *perché* con valore di MD per introdurre una subordinata causale, lo fa per giustificare o spiegare l'enunciato contenuto nella reggente e guidare il proprio interlocutore verso le conclusioni a cui il parlante dà maggiore forza argomentativa. Ma questo criterio, come si è appena discusso, non è sufficiente. Briz Gómez (2001: 152) ritiene utile tenere conto del criterio dell'intonazione: quando *perché* introduce le subordinate causali proprie, in generale mantengono la stessa curva melodica (tranne in casi di enfasi nella quale diventa curva ascendente), invece nelle esplicative, ovvero gli enunciati indipendenti introdotti da *perché*, la curva melodica è discendente (Galán Rodríguez 1995: 143). Un altro criterio per stabilire se *perché* sta realmente introducendo una esplicativa e quindi sta assunto valore di MD è la presenza di una pausa rappresentata da una virgola nello scritto (Figura 1):⁴⁹

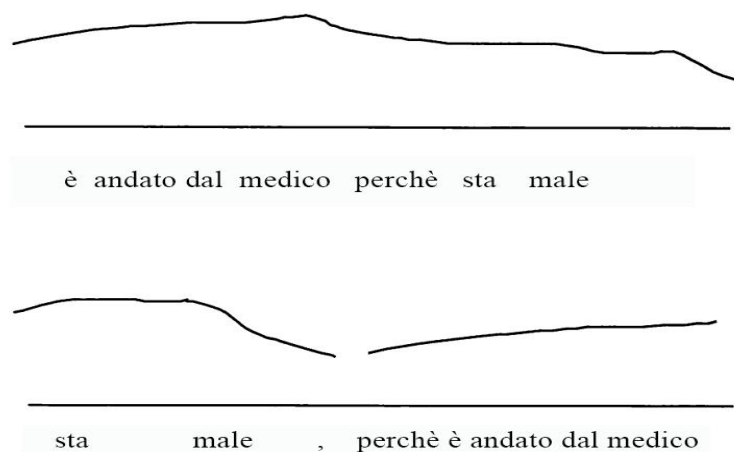


Figura 1

Nella Figura 1 si può vedere quanto appena esposto: Il primo enunciato costituito da una subordinata causale propria è caratterizzato dalla curva melodica discendente; invece, il secondo enunciato in cui è presente la subordinata esplicativa, oltre alla presenza della virgola che indica una pausa all'orale, la curva melodica è ascendente.

⁴⁹ L'immagine è stata prelevata dal testo di Briz Gómez (1993:154) e le frasi ivi contenute sono state tradotte in italiano.

5.2.6 Altri valori di perché

Serianni (1988) presenta anche il valore di *perché* come operatore che può assumere da solo il valore di un'intera clausola subordinata (26):

(26) Già Pulp fiction cinema di Tarantino mi ha lasciato lì: capisco che è bellissimo ma non saprei spiegare esattamente *perché*
(Baricco 2004, *Barnum*).

Altro impiego di *perché* descritto nella grammatica di Serianni (1988) è quello in cui svolge le funzioni proprie di un nome, come nell'esempio (27):

(27) Lo sa e preferisce non sapere il vero *perché*
(Tabucchi 198, *Stanze*)

Un ultimo uso del *perché*, che non rientra tra gli usi connettivi, è il caso in cui esso fa parte dell'espressione di focalizzazione è *perché* come nell'esempio (28):

(28) E quanto al rischio di essere scoperti, se qualcuno arriva a quell'ora a manovrare lo stesso meccanismo, *era perché* sapeva come entrare e non sarebbe stato arrestato da un passaggio chiuso
(Eco 1980, *Il nome della rosa*, in Serianni 1989:575)

5.2.7 Mobilità posizionale del connettivo perché

Samardžić (1998) afferma che nell'italiano antico essendoci più libertà nella collocazione della subordinata, *perché* poteva introdurre anche frasi che comparivano in posizione prolettica; oggi, generalmente, invece la causale introdotta da *perché* segue la reggente.

Moretti (1982: 189) ritiene però che alcune volte, per esigenze retoriche, la causale può precedere la reggente, ad esempio nei casi in cui si vuole sottolineare

la peculiarità o l'importanza della causa rispetto all'effetto. In questi casi, infatti, è possibile trovare il connettivo *perché* rafforzato da un avverbio (*appunto, proprio, solo...*) come in (29) e (30):

(29) Proprio *perché* ero diventato una belva, mi portarono a casa e mi misero in cura. Per più settimane fremmi d'odio.

(Bontempelli 1958:43, in Moretti 1982: 189)

(30) Appunto *perché* l'oggetto dell'attaccamento è considerato come qualcosa di sacro, la scala della pedanteria rassomiglia alla scala della religiosità.

(Cicognani, 1965: 31, in Moretti, 1982: 189)

Se la proposizione introdotta da *perché* segue una pausa marcata o si trova in posizione incidentale, sembra perdere la funzione causale ed acquisire una funzione più genericamente esplicativa (Moretti 1982: 191):

(31) Aveva, in Svizzera, un'amante, una magra magra, che pesava non più di trentacinque chili; *perché* a lui piacevano le donne soltanto se magrissime, e molto eleganti.

(Ginzburg, 1963: 78, in Moretti 1982: 191).

(32) La terza volta – *perché* naturalmente la storia ricomincia – riuscii a dominarmi e non mi voltai.

(Buzzati, 1975: 83, in Moretti, 1982: 191).

Moretti (1982: 191) ipotizza, inoltre, che è frequente l'uso del costrutto formato dal verbo *essere* e *perché*, utilizzato in posposizione alla proposizione concessiva introdotta dal *se* per spiegare quest'ultima (33):

(33) Se Tullio non mi parlò, fu *perché* era sicuro che io sapessi

(Manzini, 1975: 231, in Moretti (1982: 191).

Moretti (1982) evidenzia anche che *perché* può essere utilizzato in un costrutto ellittico del verbo essere (34):

(34) Veniva spesso in quella primavera da noi un professore, nascosto *perché* ebreo, con la moglie fantasiosa [...].
(Cicognani, 1965: 8, in Moretti, 1982: 191).

5.3 Le congiunzioni causali francesi *car* e *parce que*

Come già evidenziato all'inizio del § 5.1, il francese utilizza due termini per marcare la causa, ovvero *car* e *parce que*. La congiunzione *parce que*, a differenza dell'italiano *perché* e dello spagnolo *porque* che possono introdurre subordinate causali e finali, può introdurre solo causali. *Parce que*, infatti, introduce subordinate che si presentano come la causa diretta della frase che precede e gioca un ruolo di complemento di frase (Clément, 2005: 1):

(35) Jules a été congédié, [*parce qu'il a fraudé son employeur*]

“*parce qu'il a fraudé son employeur*” è il complemento di causa e marca appunto la causa per cui Jules è stata licenziata.

Se si sostituisce *car* a *parce que*, la suddetta frase subordinata non sarà più situata sul piano dell'enunciato ma si situerà sul piano dell'enunciazione e la frase introdotta da *car* esprimerà una giustificazione piuttosto che una causa.

(36) Jules a été congédié, [*car il a fraudé son employeur*]

“*car il a fraudé son employeur*”: questa frase introdotta da *car* non indica la causa per cui Jules è stato licenziato ma evidenzia una giustificazione di un fatto accaduto assumendo un valore simile a quello di connetivo.

La differenza fondamentale tra i due termini è il valore di causa e di giustificazione delle frasi che introducono. La congiunzione *car* introduce una giustificazione, una spiegazione della proposizione che precede ovvero quello che permette di rimpiazzare *car* con *en effet* (37):

(37) Marie est malade, *en effet*, je ne l'ai pas vue de la journée

Le frasi introdotte da *car* non sono mai delle vere e proprie subordinate poiché esprimono piuttosto un atto di enunciazione distinto, coordinato al precedente e sul quale queste frasi si appoggiano (Clément 2005: 2).

Ruppli (1990: 25) evidenzia che in francese antico, *car* poteva funzionare anche per le proposizioni subordinanti, ma oggi l'uso indistinto di *car* e *parce que* è stato eliminato permettendo di distinguere *car* per le proposizioni coordinate e *parce que* per le subordinate. Questa distinzione però persiste solo nei testi scritti dato che *parce que* ha subito, dopo il periodo medievale, un fenomeno di soggettivazione marcata che lo ha indotto a rimpiazzare progressivamente *car*. Questo processo sebbene non sia ancora definitivamente attuato nella comunicazione scritta è quasi completo nella comunicazione orale; infatti, come evidenziano Degand e Fagard (2008: 120-121), nell'utilizzo scritto la frequenza dei due termini è simile ma nell'orale prevale *parce que*.

Poiché le nostre analisi sono state svolte su un corpus orale di parlato semispontaneo, si proseguirà con una descrizione più specifica di *parce que*.

Parce que, inoltre, è l'unica congiunzione causale che risponde alla domanda *pourquoi?*; *parce que* e la subordinata che esso regge, si sostituiscono (dando la risposta) all'interrogativa *pourquoi* che determina il predicato verbale dell'interrogativa, di conseguenza *parce que* nella risposta costituisce un'espansione del predicato dell'interrogativa. L'impossibilità di *car* di funzionare in questo contesto è un'altra prova del fatto che questo termine non può integrarsi in una relazione gerarchica di subordinazione (Ruppli, 1990: 23). Bisogna evidenziare che la subordinata introdotta da *parce que* è allo stato di *rema*, dal momento che ha introdotto un'informazione nuova che il parlante non condivide con l'interlocutore.

In questo impiego, *parce que* congiunzione non differisce da *parce que* connettivo di cui si discuterà nel prossimo paragrafo.

5.3.1 Valore di connettivo testuale di *parce que* e inferenze

De Fornel (1989: 174) evidenzia che accanto all'impiego di *parce que* come operatore causale di cui si è discusso nel paragrafo precedente, si ha anche un impiego enunciativo che collega due atti di parola secondo lo schema di Ducrot et al. (1975), ovvero p *parce que* q, dove q serve per giustificare o argomentare un enunciato:

(...) *parce que* sert à constituer, à partir de deux idées p et q qu'il relie, une idée nouvelle, à savoir l'idée d'une relation de causalité entre p et q (il est analogue, de ce point de vue, aux opérateurs ou, et... etc., du calcul propositionnel, qui, à partir de deux propositions forment une proposition nouvelle. (Ducrot et al. 1975: 264):

(38) Tom est parti, *parce que* sa femme n'est pas là

(Blakemore 1987: 78)

Il sintagma introdotto da *parce que* è separato dalla frase principale da una virgola che produrrà una pausa all'orale così da poter interpretare la subordinata non come una causa ma come l'espressione di un'ipotesi che si può parafrasare in questo modo: "Tom è partito *per questo motivo/dunque* la sua ragazza non è lì." Questo tipo di subordinata è l'equivalente italiano (ma anche spagnolo) della subordinata *causale esplicativa* (o dichiarative) che permette di spiegare o precisare le ragioni dell'evento o del comportamento descritto dalla reggente. L'esplicativa ha quindi il suo focus sulla spiegazione, non sulla causa (Moeschler 1986: 128). Il legame causale tra reggente e subordinata è indiretto e non è condiviso fra gli interlocutori. Il parlante infatti ipotizza inferendo una ragione del fatto espresso dalla reggente sconosciuto al proprio ascoltatore.

Da un punto di vista inferenziale, questo tipo di *parce que* ha un significato simile a *si.. alors* e *donc*; La validità dell'argomento richiede in qualche modo la validità dell'enunciato ipotetico, e concedere la verità dell'enunciato ipotetico equivale a concedere la verità all'argomento (De Fournel 1989: 181):

(39a)

- ✓ *Si pierre est très malade, alors il est à l'hôpital*
- ✓ *Pierre est très malade, donc il est à l'hôpital*
- ✓ *Pierre est à l'hôpital, parce qu'il est très malade*

La frase che contiene la subordinata causale introdotta da *parce que* corrisponde alla relazione di causalità tra due proposizioni introdotta da Ducrot, cioè *p parce que q*: l'elemento *q* introdotto da *parce que* serve a giustificare (o spiegare nel caso delle subordinate propriamente causali):

(39b) *Il est malade parce qu'il a de la fièvre*

Parce que, come *porque* e *perché*, è un connettivo argomentativo polifunzionale. A livello interattivo e conversazionale Moescheler (1987: 97) identifica tre impieghi di *parce que* che associa a tre differenti strategie del discorso:

(i) *la justification énonciative*, (ii) *relance monologique* e (iii) *relance dialogique*.

Nel suo impiego di (i) *giustificazione enunciativa*, *parce que* motiva, rendendo più chiara e rinforzando la pertinenza di un'azione precedente il cui grado di pertinenza è giudicato basso al momento dell'enunciazione (Moescheler 1987: 106):

(40a) A: *Bonjour Madame, je vous avais téléphoné tout à l'heure là pour appeler le docteur chez madame Allégro à Mareuil. Est-ce qu'il parti?*

C: *oui oui, il est parti*

A: ah bon *parce que* euh je voulais lui parler c'était peut-être pas la peine qu'il vienne.

(Moescheler 1987: 97)

L'enunciato *est-ce qu'il est parti* ha una pertinenza bassa e viene considerata come un'attività preparatoria alla giustificazione vera e propria del motivo della telefonata.

Nel suo secondo impiego di (ii) *relance monologique*, *parce que* assume il ruolo di facilitare la comprensione di un enunciato fornendo degli elementi informativi utili a tale scopo:

(40b) C: bon madame euh je regrette mais il (bon)?

A: non mais ça ça fait rien *parce que* c'était le.. le petit avait mal au ventre et pis ça a l'air d'être passé mais enfin ça fait pas mal pas pas plus mal qu'il le voie hein

(Moescheler 1987: 98)

Per A sembra di fondamentale l'importanza informare il suo interlocutore della ragione principale della sua chiamata e cioè il fatto che *le petit avait mal au ventre et ça a l'air d'avoir passé*. *Parce que* qui facilita il trattamento dell'informazione che è la ragione principale della chiamata. La conversazione si può parafrasare: "je vous téléphone en fait *parce que* je voulais vous dire que le petit n'a plus l'air d'avoir mal au ventre".

Nel terzo impiego, quello della *relance dialogique*, *parce que* permette la pertinenza dell'attività conversazionale:

(40c) C: bon madame euh je regrette mais il (bon)?

A: non mais ça ça fait rien *parce que* c'était le.. le petit avait mal au ventre et pis ça a l'air d'être passé mais enfin ça fait pas m pas pas (k) pas plus mal qu'il le voie hein

C: *parce que* euh i i s'il repasse par là je lui dirai mais je peux pas vous dire
hein

A: oui ah ben ça .. fait rien

C: bon

(Moescheler 1987: 98)

L'intervento di C introdotto dal *parce que* (*parce que euh i i s'il repasse...*) fornisce coerenza discorsiva all'enunciato rinforzando e permettendo l'introduzione delle informazioni. In questo esempio si può constatare che la struttura *si p, q* è una forma generale di *relance dialogique* in cui si giustifica non semplicemente l'introduzione di una informazione ma anche la ripresa di un tema del discorso precedente che Moeschler (1987:108) parafrasa in questo modo: "je reprends la parole et poursuis mon intervention interrompue, *parce que* je voulais vous dire que s'il repasse par là, je vous promets que je lui dirai".

Parce que in qualità di connettivo contribuisce quindi alla coerenza dell'enunciato ma anche a rinforzare la pertinenza delle azioni avvenute precedentemente (Moescheler 1987: 109).

5.3.2 Mobilità posizionale di *parce que*

Il connettivo *parce que* appare molto raramente all'inizio dell'enunciato dato che spesso introduce una subordinata che giustifica o presenta la causa dei fatti precedenti proposti dalla reggente. Però ci sono dei casi in cui all'interno di conversazioni *parce que* appare in testa all'enunciato (Berthoud 1996). Si tratta di casi in cui, per esempio, uno dei due parlanti della conversazione vuole prendere il turno di parola o introdurre un nuovo argomento alla conversazione o anche riprendere un tema già discusso come in (41):

(41) GC31: c'est pas mon débat, eh ben, on aurait pu parler de la différence qui existe entre le dopage et le traitement de la douleur chez le sportif

BK103: Bien sûr

GC32: *parce-qu'il* y a souvent la confusion à ce qui est le traitement de la douleur et à ce qui est le dopage

(Corpus 7/24 in Schlamberger Brezar 2002: 96).

In questa conversazione *parce que* viene utilizzato per prendere il turno di parola e reintrodurre il tema all'inizio dell'enunciato. Normalmente *parce que* appare spesso anteposto alla subordinata che introduce:

(42) Paul a raté son bac *parce qu'il* n'avait pas voulu tricher comme les autres, il reprend son année tandis que les autres on été admis

Parce que nella sua posizione anteposta alla subordinata che introduce fa della proposizione che introduce un'espansione della proposizione che lo precede (comparabile al sintagma nominale preposizionale) e come tale può essere determinato da un avverbio:

(43) Le cow-boy l'avait choisi "justement" [*parce qu'il* ne pouvait pas se défendre]

(44) (...) il n'y avait pas à respecter "plus" que *parce que* la vieille avait décidé arbitrairement de ne pas signer la déclaration de décès

(45) "Je ne sais pas, dit Jacques, "peut-être" *parce qu'il* est à la fois tout chargé d'expérience, de formidable expérience, et qu'il est comme un enfant

(Ruppli 1990: 23)

Da notare che in queste frasi (43), (44), (45) nonostante *parce que* sia sempre anteposto alla subordinata che introduce, può invece posizionarsi prima o dopo l'avverbio:

(43) Le cow-boy l'avait choisi *parce que* "justement" il ne pouvait pas se défendre

(Ruppli 1990: 23)

5.4 Il connettivo spagnolo *porque*

Come si è già visto nel § 5.1, lo spagnolo ha tre rappresentazioni grafiche del termine; una per distinguere il pronome interrogativo (*por qué*), una per la congiunzione causale e finale (*porque*) e una per il sostantivo (*porqué*). In questo lavoro non saranno oggetto di analisi né quest'ultimo né il pronome interrogativo (*por qué*) in quanto non interente all'obiettivo di questa tesi, ma ci si soffermerà sul valore causale che apporta *porque* nelle proposizioni subordinate.

5.4.1 *Porque con valore di congiunzione causale*

La maggior parte delle congiunzioni subordinanti è composta da locuzioni congiuntive e constano pertanto di più parole. Buona parte di queste si formano mediante la congiunzione *que* combinata con altre preposizioni, avverbi, gruppi nominali o altre categorie come il caso del nostro *porque*, nato dall'unione della preposizione *por* e la congiunzione *que* (RAE 2010: 883).

La RAE (2010: 897-922) presenta *porque* nella categoria delle congiunzioni subordinanti che mettono in relazione due soli segmenti di cui quello che segue la congiunzione dipende da quello che la precede. Le congiunzioni subordinanti non ammettono pause (all'orale) o punteggiatura (allo scritto) prima della frase che introducono e non appaiono mai in posizione finale. In spagnolo *porque* può assumere sia il valore di congiunzione finale⁵⁰ sia il valore di congiunzione causale.

⁵⁰ Quando *porque* assume valore di congiunzione finale, introduce delle subordinate che esprimono il fine, l'obiettivo, il proposito di una azione. In questo caso *porque* ha un significato simile a quello di *para que* e può essere sostituito da esso senza alcun problema: "Le tuve que gritar *para que* me entendiera"; "La saqué de la sala *porque* tomara el aire". Se il soggetto della reggente e il soggetto della subordinata coincidono, la subordinata finale si costruisce con l'infinito: "Estudia español para conseguir un buen empleo". Se il soggetto della finale e della reggente sono distinti, la subordinata finale va al congiuntivo: "Estudia español *porque* sus padres estén contentos". Le proposizioni subordinati finali svolgono la funzione di complemento circostanziale della finalità del il verbo: "El niño lloraba [*porque* su madre le hiciera caso]"; in quest'ultima frase "lloraba" esprime il fine che persegue il bambino piangendo, ovvero l'attenzione della madre. Quando *porque* introduce le subordinate finali, essendo queste ultime posposte alla frase principale, *porque* si posiziona alla fine della frase principale per poter introdurre la subordinata finale: "La saqué de la sala *porque* tomara el aire".

Quando *porque* ha valore di congiunzione causale, introduce delle subordinate che esprimono la causa il cui effetto si manifesta nella reggente (46):

(46) Falté *porque* estaba enferma

In genere si costruiscono con l'indicativo, ma se sono presenti alcuni elementi esterni alla frase causale come la negazione, l'interrogativa ed espressioni dubbiose si costruiscono con il congiuntivo (45)

(47) No voy a creerlo *porque* ella lo haya dicho (negazione)

¿ Tengo que creerlo *porque* ella lo diga? (interrogativa)

Tal vez aceptó un trabajo tan complicado *porque* no sepa decir que no (espressione di dubbio).

(RAE 2010: 897-922)

5.4.2 Valore causale e valore esplicativo di *porque*

Galán Rodríguez (1995: 127) evidenzia che le subordinate causali introdotte da *porque* possono essere definite come quelle che esprimono una causa che dà origine a un effetto determinato. Ma il rapporto causa-effetto non implica sempre che la causa debba precedere necessariamente l'effetto; per questo motivo è necessario stabilire alcune distinzioni all'interno delle subordinate causali.

Da un punto di vista semantico *porque* può introdurre delle subordinate causali pure o esplicative (Galán Rodríguez 1999: 3597): le *causali pure* stabiliscono una connessione tra due proposizioni del tipo causa-effetto ("Las flores se han marchitado *porque* no tenían agua suficiente"); le *causali esplicative (proprie e ipotetiche)* offrono una spiegazione o una giustificazione del fatto indicato dalla frase principale ("Te he comprado un regalo *porque* era tu cumpleaños").⁵¹

⁵¹ Relativamente alle *causali esplicative*, questa giustificazione o spiegazione può essere una circostanza nota che viene denominata *causale explicativa propia* (Hacia mucho calor, *porque* aún

Da un punto di vista sintattico *porque* può introdurre subordinate integrate (o centrali) e subordinate periferiche (Galán Rodríguez 1999: 3602-3605): le *subordinate causali integrate* danno una informazione rematica (nuova) e la subordinata segue la principale (“El hielo se ha derritido *porque* estaba al sol”) sebbene in alcuni casi possa anteporsi per enfatizzare o focalizzare una causa (“*Porque* estaba al sol (precisamente por eso) el hielo se ha derretido”); le *subordinate causali periferiche* presentano un fatto come spiegazione di un altro fatto e danno in genere una informazione tematica (nota) e quindi in genere la subordinata precede la principale. Tuttavia le subordinate periferiche possono dare anche un’informazione rematica (nuova) e allora la subordinata si pospone alla principale. Queste posizioni effettivamente non sono fisse poiché dipende dalla rilevanza che si vuole dare al messaggio (Bermejo Calleja 2007: 51).

5.4.3 Mobilità posizionale di *porque*

Come abbiamo detto sopra, in spagnolo, allo stesso modo dell’italiano, *porque* introduce subordinate causali. Quando *porque* introduce le subordinate causali generalmente segue la frase principale e introducendo la subordinata apporta all’enunciato una nuova informazione (Galán Rodríguez 1995: 137):

(48) El hielo se ha derritido *porque* estaba al sol

Questa posizione non è fissa ma dipende in molti casi dalla rilevanza che il parlante vuole dare al suo messaggio; l’inversione dell’ordine *principale*→*subordinata* si giustifica generalmente dall’importanza dell’informazione preferita (Galán Rodríguez 1995: 138):

(49) *Porque* llegué cinco minutos tarde no me dejaron entrar al examen

no habían puesto el aire acondicionado) oppure una deduzione basata sulla conoscenza dei fatti denominata *causale esplicativa ipotetica* (María no se ha marchado, *porque* tiene las llaves en la mesa → Dudo que María se ha marchado, *porque* tiene las llaves en la mesa) (Galán Rodríguez 1999: 3607 – 3608)

In altri casi l'inversione può evidenziare un enunciato proferito precedentemente da un interlocutore e quindi per contrapporre due opinioni (quella del parlante e quella dell'interlocutore) e giustificare quella del parlante:

(50) A: ¡Siempre estás gastando el dinero a manos llenas!

B: *Porque* tengo dinero puedo permitirme ciertos lujos

Quando *porque* introduce le esplicative può assumere differenti posizioni a seconda che le subordinate esplicative siano anteposte o posposte.

Se *porque* si trova in testa all'enunciato sta naturalmente introducendo delle subordinate esplicative anteposte alla reggente le quali introducono informazioni *tematiche* e pertanto conosciute dal parlante:

(51) *Porque* te dormiste, llegamos tarde;

Se invece *porque* introduce delle esplicative posposte alla reggente, introduce delle subordinate che costituiscono una giustificazione del contenuto presentate dalla reggente e sono di tipo rematico poiché apportano una nuova informazione non conosciuta dal parlante:

(52) Ojalá que haga calor, *porque* así puedo estrenarme la solera nueva.

5.4.4 *Porque con valore di connettivo testuale e le inferenze*

La grammatica della RAE (2010: 881) evidenzia che in spagnolo si possono distinguere due tipi di subordinate causali, quelle *interne al predicato* (o all'enunciato) e quelle *esterne al predicato* (o dell'enunciazione), che corrispondono a quelle che nel precedente paragrafo si sono denominate rispettivamente con i termini di subordinate pure o integrate e subordinate esplicative o periferiche.

Quando *porque* introduce delle subordinate esterne al predicato che si situano sul piano dell'enunciazione assumono valore di MD. Le causali esterne al predicato come in (53),

(53) No hubo goles, *porque* no se escucharon gritos (esterna al predicato)

non esprimono la causa dello stato di cose espresse dalla reggente, ma la ragione o la spiegazione che permette al parlante di poterlo inferire, ovvero il fatto di non sentire grida non può essere la causa "que no haya habido goles" ma può essere la ragione per la quale il parlante inferisce che *no hubo goles*.

Il carattere più esterno di queste subordinate corrisponde al fatto che vanno separate dalla principale con una pausa nella comunicazione orale e con un segno di punteggiatura nell'uso scritto.

Dal punto di vista sintattico *porque* con valore di MD introduce le *subordinate causali dell'enunciazione* come (54) e non le subordinate causali dell'enunciato (RAE 2010: 882):

(54) Llueve *porque* la gente lleva paraguas

La presenza dell'ombrello non si interpreta come causa della pioggia ma come causa di ciò che il parlante inferisce e pertanto comunica che sta piovendo. Questo tipo di frase corrisponde a un enunciato che può essere parafrasato in questo modo: "digo que llueve *porque* la gente lleva paraguas". Con la causale dell'enunciazione quindi, non si giustifica ciò che si adduce, ma l'atto verbale che lo esprime così come la deduzione che realizza il parlante.

Dal punto di vista semantico *porque* introduce una *causale esplicativa* e non una *causale propria* (RAE 2010: 882); si giustifica *perché* si considera corretto o adeguato ciò che viene espresso nella reggente. Le causali esplicative costituiscono mezzi argomentativi nei quali si omette un'ipotesi implicita e si fanno inferenze:

(55) Eso en ella no tiene mérito, *porque* es linda

5.5 Acquisizione di *perché* in italiano L2

Come rilevato dagli studi di Bini e Pernas (2008), Acciardi (2010) e Ferraris (2001), il connettivo causale *perché* compare con molta frequenza già dai primi livelli di acquisizione dell'italiano in quanto il parlante si accorge della necessità di mettere in evidenza differenti tipi di relazione di causa (Ferraris 2001: 338).

Ferraris (2001: 341) ha analizzato le varietà di apprendimento di italiano L2 di bambini in età scolare e ha notato che già nelle varietà iniziali, nonostante presentino dei testi molto semplici nella loro articolazione, mostrano fin da subito delle espressioni di connessione. Queste espressioni aumentano sensibilmente nelle interlingue di livello intermedio per stabilizzarsi nel livello avanzato.

Le espressioni causali nella interlingua iniziale sono costituite in genere da risposte monorematiche senza l'esplicitazione di alcun connettivo. Le relazioni di coesione vengono ricostruite dall'interlocutore attraverso rapporti semantici di coerenza (ciò vale sia per i connettivi frasali che interfrasali). A livello frasale, nella interlingua di livello iniziale si hanno legami di natura prettamente semantica:

(56) Parlo tanto giapponese *perché* mia amica tutti giapponesi

(Ciaki cit. in Ferraris 2001: 342)

Nelle varietà di apprendimento analizzate da Ferraris la comparsa di legami di natura semantica precede quella dei connettivi pragmatico-testuali.

In questa fase iniziale dell'apprendimento dell'italiano L2, le relazioni di tipo causale sono presenti ma, salvo alcuni usi pragmatici di *perché*, il legame che si instaura all'interno del periodo è solo al livello semantico e non testuale. Lo sviluppo coinvolge dunque in primo luogo la sintassi del periodo e solo secondariamente il testo. Si potrebbe pensare a una sequenza tipo:

> semplici clausole (giustapposizione) > periodi composti e complessi (coordinazione e subordinazione) > uso testuale (uso di espressioni di connessione testuale) (Ferraris 2001: 342).

Avanzando con le competenze linguistiche, nelle varietà intermedie, l'uso di connettivi testuali aumenta, passando dalla connessione tra singoli contenuti proposizionali a connessione tra parti di testo. Ferraris (2001: 344) evidenzia che in questo stadio dell'acquisizione si ha pari frequenza tra uso semantico e pragmatico-testuale.

Esempio di uso semantico:

(57) [...] ho lasciato l'ultimo anno [di scuola] *perché* mi sono sposata (Carla5)

(58) prima ho fatto la maturità e poi ho fatto il magistrale [...] ++ Magistrale no magistero *perché* qua è diverso (Carla5)
(Ferraris 2001:344)

Esempio di uso pragmatico

(59) adesso +++ dici ++ dico + adesso dico "imparo" *perché* io ho chiesto a persona "è meglio dire esto con gerundio o ++" [...] (David2)

(60) allora poi lui fa +++ un appunto qualcuna + una cosa che l'aveva studiata bene per riprendere il posto e allo stesso modo +++ *Perché* lei il giorno dopo gli ha detto [...] (Zaroul14)
(Ferraris 2001:344)

In (58) *perché* segnala un commento esterno e modifica il performativo sottostante: "ti faccio notare che si tratta della scuola magistrale e non del magistero e dico questo perché qui in Italia sono due scuole diverse". Il riferimento al performativo è il fenomeno più comune all'interno delle strutture pragmatiche. Ma vi sono altri usi di *perché* come in (59) dove esso assume valore di *infatti* e introduce una conseguenza: *adesso dico imparo infatti ho chiesto [...] / siccome ho chiesto [...]*. In (60) invece si ha un *perché* iniziale che segnala la presa di turno del parlante.

Ferraris (2001: 347) evidenzia, inoltre, che le varietà avanzate presentano una sintassi e un'articolazione testuale prossima alla lingua obiettivo. La tipologia delle

subordinate causali si arricchisce e accanto a *perché* si ritrovano altri connettivi come *poiché, che, dato che, visto che, siccome*.

Le costruzioni con connettivi diversi dal *perché* vengono utilizzate solo semanticamente nel corpus di riferimento di Ferraris (2001); *perché* invece viene sempre più spesso utilizzato a livello testuale.

(61) Abbiamo deciso di non stare più in quel paese *perché* non offriva nulla (Gigi19)
(Ferraris 2001:347)

In questo esempio *perché* segnala il reale rapporto di causa tra il contenuto della prima proposizione e quello della seconda.

Come già evidenziato nel capitolo 2, l'evoluzione dello sviluppo della subordinazione (Ferraris 1999) nelle varietà di apprendimento di L1 ed L2 è sostanzialmente simile; una sequenza di acquisizione tipo potrebbe essere rappresentata dalla seguente: subordinate > complete > relative.

Le prime forme di subordinazione a comparire sono le strutture avverbiali che implicano un legame di tipo causale. All'interno di queste avverbiali, le relazioni causali sono tra le prime ad essere esplicitate in entrambi gli ambiti di acquisizione. Si ha infatti, la seguente sequenza di apprendimento: subordinate avverbiali causali > temporali > ipotetiche > finali.

Le differenze compaiono a livello pragmatico, vale a dire come gli apprendenti usano le forme che sono presenti nelle interlingue. Nelle prime fasi di apprendimento, sia per la L1 che per la L2, si rileva un utilizzo prevalente di *perché* e *che*. Gli apprendenti stranieri però, a differenza dei nativi, omettono i connettivi causali all'inizio del loro percorso di apprendimento.

Da un punto di vista formale, l'emergere dei connettivi causali nelle varietà di L1 e L2 non presenta sostanziali differenze. Ma dal punto di vista dell'uso semantico e/o pragmatico ci sono delle differenze in quanto le varietà di L2, nelle prime fasi del processo di acquisizione (fino alle interlingue intermedie), producono con maggiore frequenza causali semantiche rispetto a quelle pragmatiche; solo gli apprendenti di livello avanzato presentano valori invertiti. Viceversa, i nativi

bambini hanno sempre percentuali relative all'uso pragmatico superiori a quelle dell'uso semantico, fino alla stabilizzazione dei due alla fine della scuola primaria (10 anni).

Nei due processi di apprendimento, quello di L1 e di L2, si assiste all'evoluzione inversa dell'uso delle subordinate causali:

- *semantico vs pragmatico* per gli apprendenti
- *pragmatico vs semantico* per i nativi

Per entrambi i settori esaminati (L1 e L2) l'uso pragmatico riguarda solo i connettivi *che* e *perché*, mentre gli altri connettivi (e le costruzioni implicite) presentano un solo uso prettamente semantico.

Relativamente all'uso semantico o pragmatico delle subordinate causali, lo sviluppo che emerge per la varietà di L1 è opposto rispetto a quello della varietà di L2. Il bisogno di esplicitare il rapporto di connessione tra gli eventi è sentito fin dai primi stadi di apprendimento (Lo Duca 1999). Infatti l'emergere dei connettivi è molto precoce in entrambi i processi. Ciò che li differenzia è lo sviluppo cognitivo degli apprendenti: nei bambini tale sviluppo va di pari passo con quello linguistico, mentre quello degli apprendenti è già completo. È probabilmente questa fondamentale differenza che caratterizza il procedere dall'uso pragmatico a quello semantico nelle varietà infantili e dall'uso semantico a quello pragmatico nelle lingue degli stranieri. I bambini, rispondendo alla forte esigenza di connettere gli eventi, sviluppano prima l'utilizzo pragmatico/testuale, soddisfacendo a pieno il bisogno di connessione rispetto a quello semantico; gli stranieri, al contrario, incontrano meno difficoltà ad abbinare semanticamente un connettivo alla natura di una relazione tra eventi, essendo tale rapporto già acquisito cognitivamente. Gli apprendenti di L2 viceversa, possono avere maggiori problemi nel gestire pragmaticamente le varie espressioni di connessione: l'uso pragmatico, ancor più di quello semantico, è molto diverso da lingua a lingua e prima di essere padroneggiato dall'apprendente richiede lo sviluppo di una sensibilità all'uso della lingua obiettivo che si acquisisce solo nelle varietà non iniziali (Ferraris 2001).

Manili (2001: 153) evidenzia che il connettivo *perché*, facendo parte del gruppo dei giustificatori all'interno degli indicatori argomentativi, è uno dei primi segnali a

comparire anche nello scritto fin dalle fasi iniziali. Secondo Manili, il motivo di questa rapida acquisizione è dovuto al fatto che l'apprendente acquisisce prima quelle strutture o regole che hanno una loro funzionalità comunicativa in cui la funzione semantico-discorsiva è preponderante rispetto a quella di tipo prettamente formale (Manili 2001: 154).

Manili (2001: 172) ha rilevato che gli apprendenti meno competenti nella produzione scritta usano *perché* nella sequenza in cui è espressa una *opinione* seguita da un *argomento*; quando invece cercano di produrre la sequenza *argomento-opinione*, sono meno capaci di argomentare e spesso, invece di giustificare, contraddicono le asserzioni immediatamente precedenti. Così riporta per esempio l'apprendente Periklis in un riassunto:

(62) ...e perché il loro stipendio era poco all'inizio hanno deciso di non toccare le cose al supermercato, *perché* dovevano pagare rate e debiti.

In tutti i soggetti esaminati da Manili (2001: 189), durante le conversazioni con l'insegnante o con gli altri studenti, si rileva un largo uso di *che* come subordinatore generico, una riduzione dei segnali testuali a favore di quelli interazionali e il ricorso a forme meno marcate e più frequenti in L2.

Manili (2001: 192) conclude affermando che relativamente all'uso dei connettivi nello scritto dei parlanti non nativi si verifica un ricorso maggiore ai connettivi con funzione metatestuale che consentono il controllo dello sviluppo tematico e contribuiscono alla pianificazione del testo, più di quanto non avvenga nelle produzioni orali. Questo fenomeno si rileva negli apprendenti di livello più avanzato che abbiano già superato le difficoltà legate allo sviluppo della subordinazione e al mantenimento della coesione e della coerenza testuale. In questi soggetti che hanno appreso l'italiano in un contesto guidato, si registrano nell'arco di tre quattro mesi, sensibili miglioramenti sia a livello morfosintattico che testuale e si nota un aumento dei segnali relativi all'argomentazione e dei focalizzatori. Nella produzione orale si verifica il fenomeno opposto: quando i bisogni non sono più così impellenti, il processo di acquisizione sembra arrestarsi e si rileva un superuso

di alcuni segnali a scapito di altri che vengono evitati. La sensibile riduzione dei connettivi a favore di parole polifunzionali o di segnali di articolazione che permettono di esprimere gli stessi rapporti sintattici con un minor numero di mezzi verbali, si potrebbe attribuire allo stesso criterio di economia linguistica seguito anche dai nativi.

5.6 Analisi prosodica quantitativa e qualitativa di *perché*

5.6.1 Frequenza d'uso di *perché*

Nel nostro corpus di nativi italiani e apprendenti ispanofoni e francofoni sono state conteggiate 434 occorrenze di *perché* ma, alcune di queste non sono state considerate in quanto si trattava di avverbi interrogativi; sono state analizzate quindi 396 occorrenze.

La Tabella 1 mostra il numero di occorrenze suddivise per livello linguistico, nazionalità degli apprendenti e nativi:

Numero di occorrenze di <i>perché</i> suddivise per livelli.	
Ispanofoni livello base: 58	Francofoni livello base: 52
Ispanofoni livello intermedio: 66	Francofoni livello intermedio: 36
Ispanofoni livello avanzato: 54	Francofoni livello avanzato: 62
Nativi: 68	

Tabella 1. Numero di occorrenze suddiviso per di livello linguistico (A: iniziale, B: intermedio, C: avanzato e nativi) e nazionalità degli apprendenti.

Relativamente agli apprendenti ispanofoni nella seguente tabella si riportano i dati quantitativi delle occorrenze di *perché* prodotti dagli apprendenti ispanofoni (Tabella 2):

Dati quantitativi delle occorrenze di <i>perché</i> prodotte dagli ispanofoni			
	Occorrenze	Totale parole	Percentuale
LIVELLO SP A	58	6482	0,9
LIVELLO SP B	66	9701	0,7
LIVELLO SP C	54	8988	0,6
NATIVI	68	6121	1,1

Tabella 2. (Sp A: ispanofoni di livello iniziale; SP B: ispanofoni di livello intermedio; SP C: ispanofoni di livello avanzato)

Come già ampiamente discusso nel caso di *ma*, è utile ribadire che, poiché la durata delle conversazioni prodotte dai parlanti è variabile così come il numero di parole prodotte, si è deciso di rapportare il dato quantitativo al numero di parole prodotte da ogni parlante per avere un'idea della frequenza d'uso di *perché*. Per una rappresentazione il più vicino possibile a una frequenza d'uso generale di *perché* si è deciso di considerare il rapporto della frequenza di *perché* per ogni 100 parole prodotte (Figura 2):

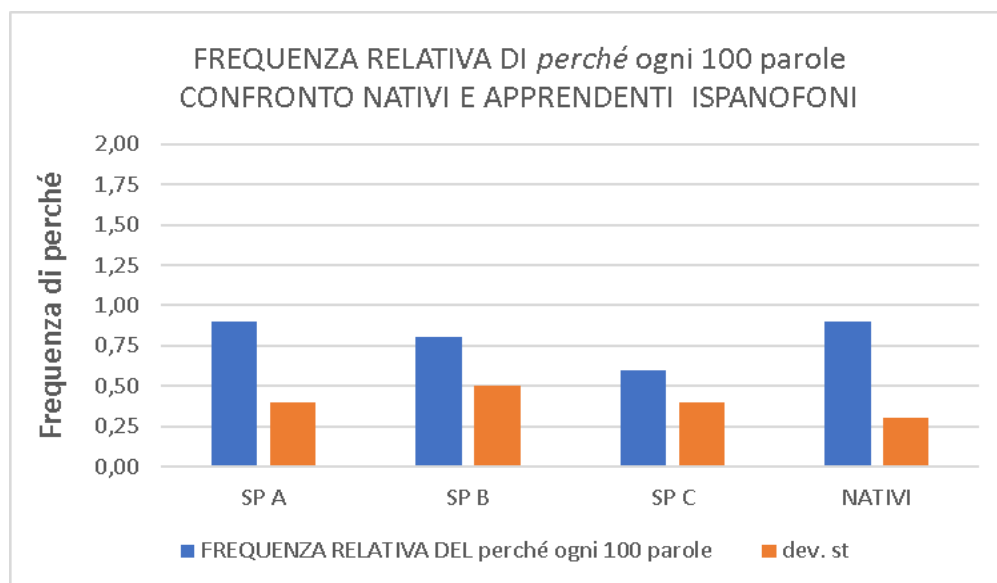


Figura 2.

Nella Figura 2 si può notare come la produzione di *perché* dei nativi sia superiore rispetto a quella degli apprendenti. Il dato relativo ai nativi è in controtendenza con gli studi effettuati da Ferraris (2004) e Jafrancesco (2015), ma anche con i dati rilevati per *ma* in cui erano gli apprendenti a produrre più occorrenze rispetto ai

nativi. Dai dati quantitativi del nostro corpus, e come già osservato nel § 4.6.1, si può notare che il marcatore *ma* è più frequentemente utilizzato rispetto a *perché*, per via dell'utilità comunicativa dello stesso, in quanto può essere usato, oltre che per collegare enunciati, anche come intercalare o per prendere tempo prima di produrre un enunciato. Per questo motivo viene iperutilizzato a scapito di altre forme connettive. Probabilmente, *perché*, essendo un marcatore che viene acquisito successivamente ad altre forme connettive (ma in ogni caso già presente nelle fase iniziali), risulta numericamente meno ricorrente da parte degli apprendenti. Da notare che gli apprendenti di livello iniziale presentano una produzione simile a quella dei nativi probabilmente dovuto a un iperutilizzo di questo MD a scapito di altre forme connettive ancora non apprese.

Per quanto riguarda gli apprendenti francofoni, da una prima osservazione sui dati quantitativi riportati nella Tabella 3, sembrerebbe che anche nel caso di *perché* il livello iniziale e quello avanzato abbiano una produzione di occorrenze maggiore rispetto al livello intermedio e ai nativi:

Dati quantitativi delle occorrenze di <i>perché</i> prodotte dai francofoni			
	Occorrenze	TOTALE PAROLE	Percentuale
LIVELLO FR A	52	2891	1,8
LIVELLO FR B	36	3747	1,1
LIVELLO FR C	54	3618	1,7
NATIVI	68	6121	1,1

Tabella 3. (FR A: francofoni di livello iniziale; FR B: francofoni di livello intermedio; FR C: ispanofoni di livello avanzato)

Come si è detto già per gli apprendenti ispanofoni, la variabilità della durata delle conversazioni e delle parole prodotte non ci fornisce dati corretti relativamente alla frequenza d'uso. Per questo motivo, anche per gli apprendenti francofoni si è proceduto a effettuare il calcolo della frequenza dei *perché* per ogni 100 parole (Figura 3):

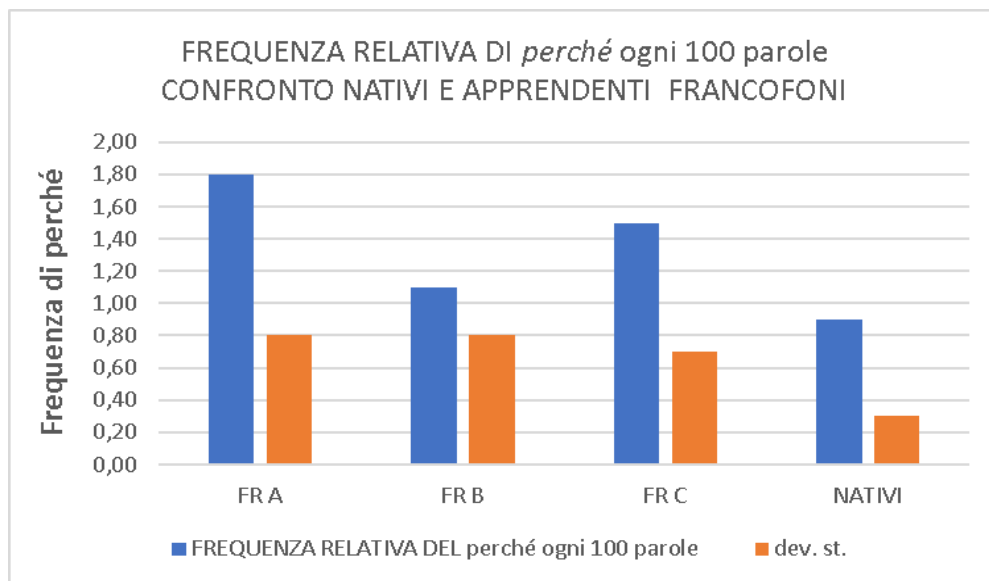


Figura 3.

Per quanto riguarda gli apprendenti francofoni, si nota una tendenza opposta rispetto a quella vista per gli ispanofoni, infatti gli apprendenti, soprattutto quelli di livello iniziale producono il doppio delle occorrenze rispetto ai nativi, il livello intermedio il 22% e gli apprendenti di livello avanzato il 67 % in più delle occorrenze rispetto ai madrelingua. Questa tendenza sembra in linea con i dati visti per *ma* nel capitolo precedente nei quali la frequenza dei connettivi era superiore negli apprendenti rispetto ai nativi; probabilmente l'acquisizione di questo marcatore da parte degli apprendenti francofoni non ha prodotto particolari difficoltà ed è avvenuta di pari passo con l'acquisizione di altri marcatori come *ma*.

Perché è uno dei tre MD, intendendo MD in un senso largo che ingloba anche i connettivi, più frequenti nel nostro corpus con quasi 400 occorrenze. Questa frequenza è in linea con gli studi di Ferraris (2001: 338) la quale, come si è già discusso nel § 5.5, rileva che questo connettivo compare con molta frequenza già dai primi livelli di acquisizione dell'italiano in quanto il parlante si accorge della necessità di mettere in evidenza differenti tipi di relazione di causa.

5.6.2 Misurazione della F0

La misurazione della F0 di *perché* è avvenuta alla stessa maniera della misurazione di *ma*; infatti, per ogni singola occorrenza di *perché* trovata nel nostro corpus è

stata misurata la F0 utilizzando il Praat (cfr. § 2.4). Queste misurazioni sono state messe a confronto con il valore medio del cotesto che segue, o che precede il connettivo per evidenziare la differenza del *pitch range* tra il connettivo e il cotesto stesso nel quale è inserito.

Sono state selezionate da cinque a dodici sillabe del contesto, a seconda (i) delle sillabe contenute in una unità tonale che segue o precede il MD, (ii) della durata della catena fonica in un eloquio continuo e senza pause in cui è contenuto il MD e (iii) dai boundary markers, ovvero la presenza di pause nel flusso della catena fonica. In un discorso generale, *perché* è un connettivo che assume spesso la funzione di introdurre enunciati causali (o finali) e per tale motivo avremmo voluto selezionare il cotesto che segue il connettivo e non quello che precede; ma non sempre è stato possibile scegliere il cotesto che seguiva il *perché* come s'è accaduto per *ma*, in quanto spesso questo è caratterizzato da voci sovrapposte, interruzioni o composto da poche sillabe; pertanto per il 52 % dei casi si è riusciti a selezionare il cotesto dopo il connettivo, per il 47% prima, e per l'1% dei casi è stato selezionato prima e dopo (quando sia il cotesto che lo precedeva che quello che lo seguiva era inferiore a 5 sillabe) come si vede nella Figura 4:

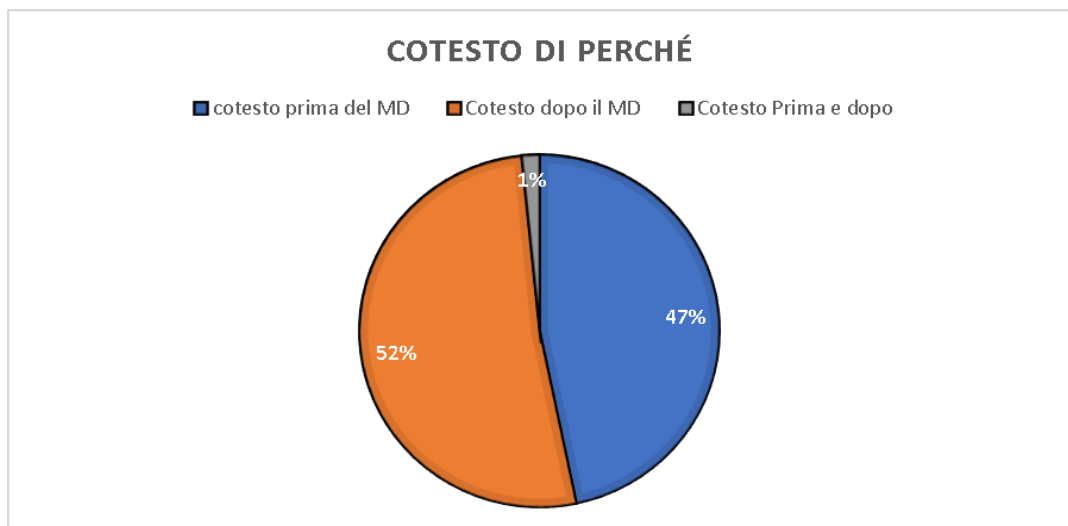


Figura 4. Cotesto selezionato prima o dopo il connettivo testuale.

Perché introduce frequentemente delle subordinate esplicative e per questo motivo, a differenza degli altri MD, non ha quasi mai una posizione marginale (Bríz Gómez 2010: 147) ma è sempre inserito all'interno della catena del parlato;

infatti, dai dati si è rilevato che *perché* per il 57% dei casi è inserito all'interno della catena del parlato in un eloquio continuo e senza pause, per il 16 % è post-pausale, il 19% è pre-pausale e solo l'8 % si trova tra due pause (Figura 5):

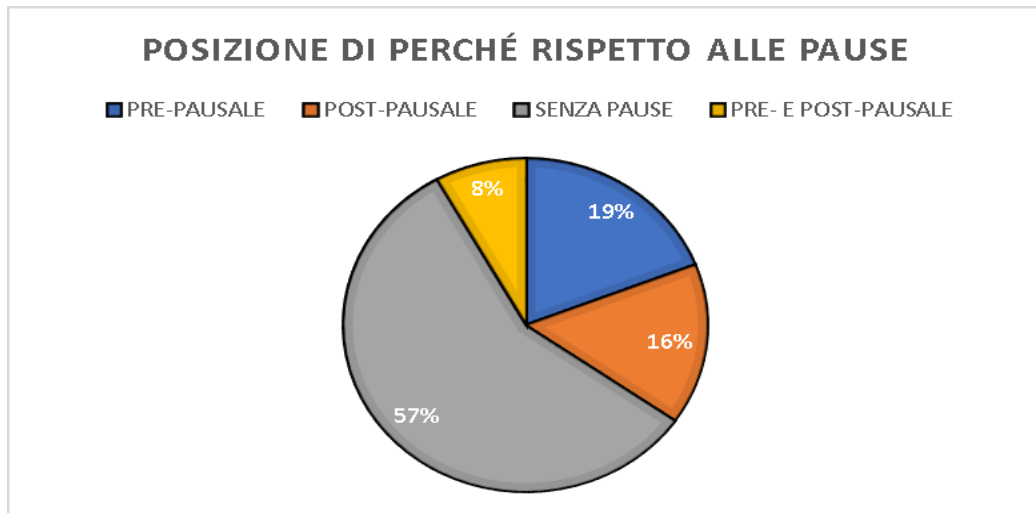


Figura 5. Posizione di *perché* rispetto alle pause (tra due pause, pre-pausale, post-pausale, all'interno della catena fonica senza pause).

Da notare che all'interno del 8 % dei casi di *perché* posizionato tra due pause, c'è un'alta percentuale di occorrenze all'interno dei livelli A e B, invece, tra i livelli avanzati e quelli dei nativi solo il 3 e 6 % rispettivamente si trova tra due pause (Figura 6). Questo risultato indica che gli apprendenti con competenze linguistiche più alte e i nativi hanno un linguaggio più fluido, non si soffermano sul connettivo come fanno invece gli apprendenti con competenze minori.

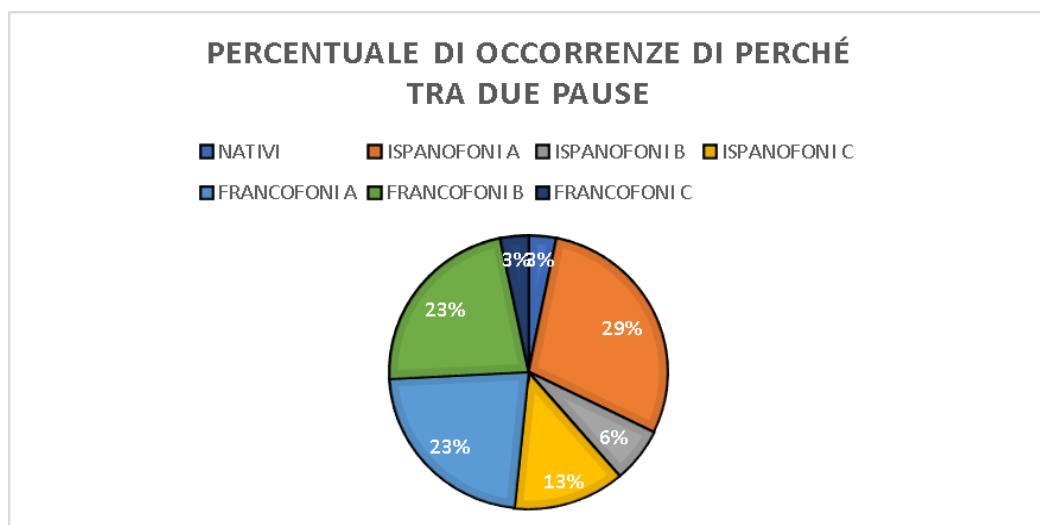


Figura 6. Posizione di *perché* tra due pause.

Il fatto che *perchè* sia pre- o post-pausale non determina nella produzione del connettivo peculiarità né dal punto di vista della F0, né dal punto di vista della VdA.

Dopo aver confrontato la F0 di *perchè* e la F0 media del cotesto in cui è inserito, si è proceduto all'osservazione di eventuali variazioni tra i dati in Hz delle sillabe del connettivo e i dati in Hz delle sillabe del cotesto di ogni occorrenza.

Trattandosi di un confronto tra enunciati prodotti da parlanti di genere differente, si è proceduto alla normalizzazione dei dati, ovvero alla trasformazione in semitoni (st) dei dati in Hz (cfr. § 2.4 cap. 2). È utile ribadire che questa operazione ci ha permesso di ricavare la differenza in semitoni che occorre tra il connettivo *perché* e il suo cotesto e stabilire dunque se il valore del connettivo è più alto o più basso rispetto alla media delle sillabe del contesto. Si è rilevato che tra *perché* e il suo cotesto ci sono leggere variazioni tonali: *perché* pronunciato dagli apprendenti ispanofoni ha in media una variazione tonale di circa 1½ st in meno rispetto al contesto, quello pronunciato dagli apprendenti francofoni di ha in media una variazione di quasi 2 st in meno rispetto al cotesto in cui ogni singola occorrenza è inserita. Al contrario, le occorrenze di *perché* prodotte dai nativi hanno ha una variazione tonale di poco meno di 1 st in positivo rispetto al cotesto (Figura 7):

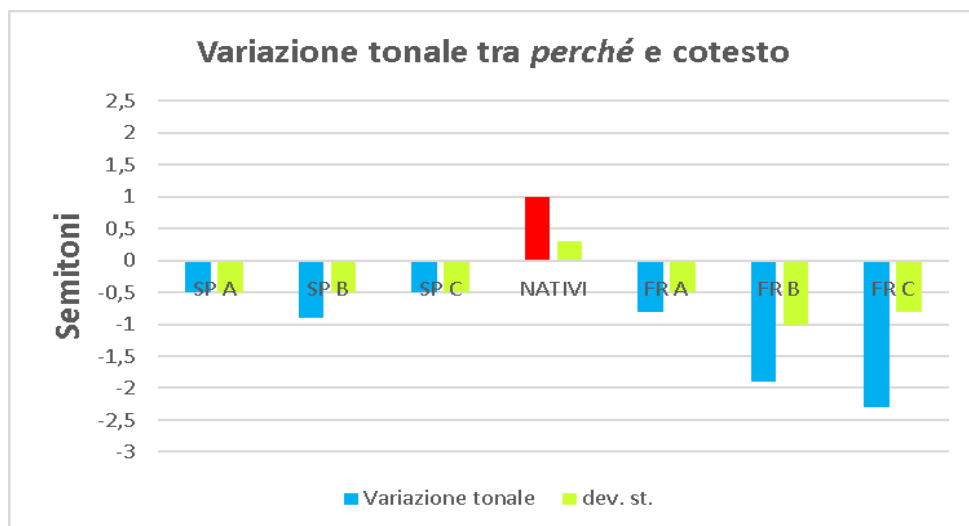


Figura 7. Differenza della F0 normalizzata nella produzione dei *perché* rispetto al cotesto (che equivale alla linea 0 del grafico) tra apprendenti ispanofoni (SP), nativi italiani (ITA), e apprendenti francofoni (FR); A, B e C rappresentano i livelli di conoscenza della lingua (rispettivamente Base, Intermedio e Avanzato). Nel grafico viene rappresentata anche la deviazione standard, abbreviata in dev. st.

Sulla base di tali dati, sembra che ci siano delle differenze tra la produzione degli apprendenti e quella dei nativi. Il connettivo *Perché*, come già ampiamente discusso nel paragrafo descrittivo (§5.2) introduce spesso degli enunciati causali che hanno bisogno di essere pensati ed elaborati nella mente del parlante. Probabilmente anche gli apprendenti di livello avanzato, dai quali ci si aspetterebbe un comportamento più vicino a quello dei nativi, hanno bisogno di spostare la loro attenzione sull'elaborazione della causa che giustifica quanto detto in una frase precedente e di concentrarsi sulla elaborazione dell'enunciato; questo comporta una riduzione dell'attività espiratoria e una minore attenzione all'articolazione prosodica dell'enunciato. Probabilmente, come si è visto per il marcatore *ma*, anche per *perché* si può parlare di fossilizzazione nei termini esposti da Romero Trillo (2001:771) secondo il quale la persistenza di un errore di forma negli apprendenti dei non nativi (presentato da Selinker (1972) può essere esteso anche agli aspetti pragmatici dello sviluppo del linguaggio che etichetta come *pragmatic fossilization*.

Tali risultati si riferiscono a valori medi generali che non tengono conto di una distribuzione funzionale. Tra le funzioni più frequenti di *perché* presenti nel nostro corpus troviamo la funzione di *connessione causale* grazie alla quale il parlante giustifica quanto detto in precedenza introducendo la giustificazione appunto con *perché*. Questa funzione riguarda 119 occorrenze su 396 (Tabella 4):

NUMERO DI OCCORRENZE PER LA FUNZIONE "CONNESSIONE CAUSALE"	
Ispanofoni livello base: 15	Francofoni livello base: 12
Ispanofoni livello intermedio: 23	Francofoni livello intermedio: 9
Ispanofoni livello avanzato: 18	Francofoni livello avanzato: 19
Nativi: 33	

Tabella 4

La seconda funzione più frequente è *l'introduzione di un nuovo topic*⁵² individuata in 112 occorrenze (Tabella 5):

NUMERO DI OCCORRENZE PER LA FUNZIONE "INTRODUZIONE DI NUOVO TOPIC"	
Ispanofoni livello base: 12	Francofoni livello base: 22
Ispanofoni livello intermedio: 8	Francofoni livello intermedio: 5
Ispanofoni livello avanzato: 7	Francofoni livello avanzato: 27
Nativi:31	

Tabella 5

Sono state individuate altre funzioni come *pianificazione in corso*, *aggiunta di un commento* o *presa di turno* ma le occorrenze individuate non sono state ritenute sufficienti per la nostra analisi. Terminato il raggruppamento funzionale dei *perché*, sono stati analizzati i dati prosodici relativi alla F0 con la finalità di capire il motivo per il quale alcune occorrenze non erano coerenti con la media generale. Dai risultati relativi alla F0 si evince che entrambe le funzioni di *Connessione causale* (Figura 8) e *introduzione di un nuovo topic* (Figura 9) non si discostano dalla media generale rappresentata nel grafico della Figura (7):

⁵²La funzione *introduzione di topic* viene definita da Andorno (2008: 493) come una "mossa interazionale di contrasto". Consiste in un cambio di prospettiva, una smentita delle aspettative dell'interlocutore che potrebbe aspettarsi di continuare sullo stesso tema (Mascherpa 2016: 133).

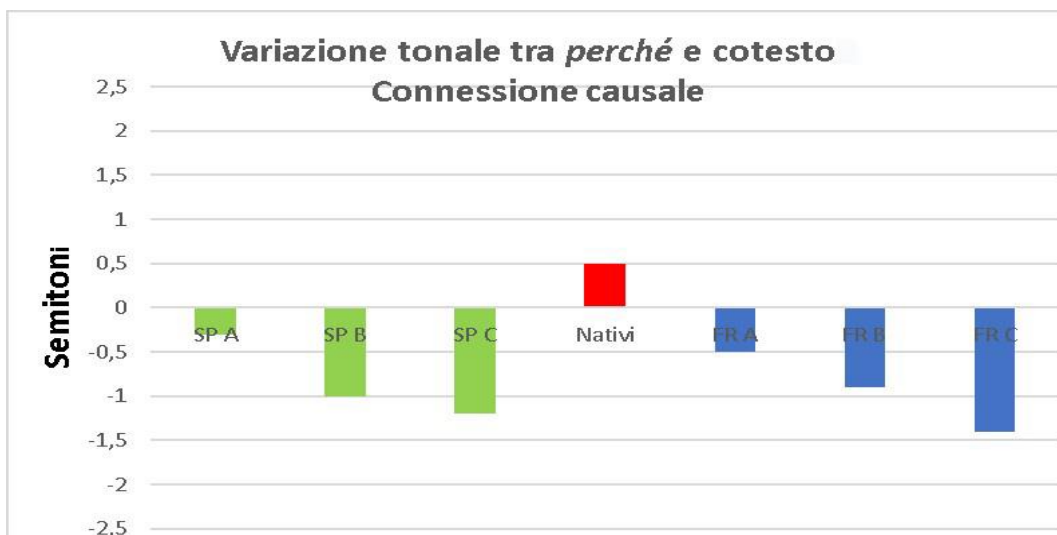


Figura 8. Differenza della F0 normalizzata nella produzione dei *perché* rispetto al cotesto (che equivale alla linea 0 del grafico) tra apprendenti ispanofoni (SP), nativi italiani (ITA), e apprendenti francofoni (FR); A, B e C rappresentano i livelli di conoscenza della lingua (rispettivamente Base, Intermedio e Avanzato) relativamente alla funzione di *connessione causale*.

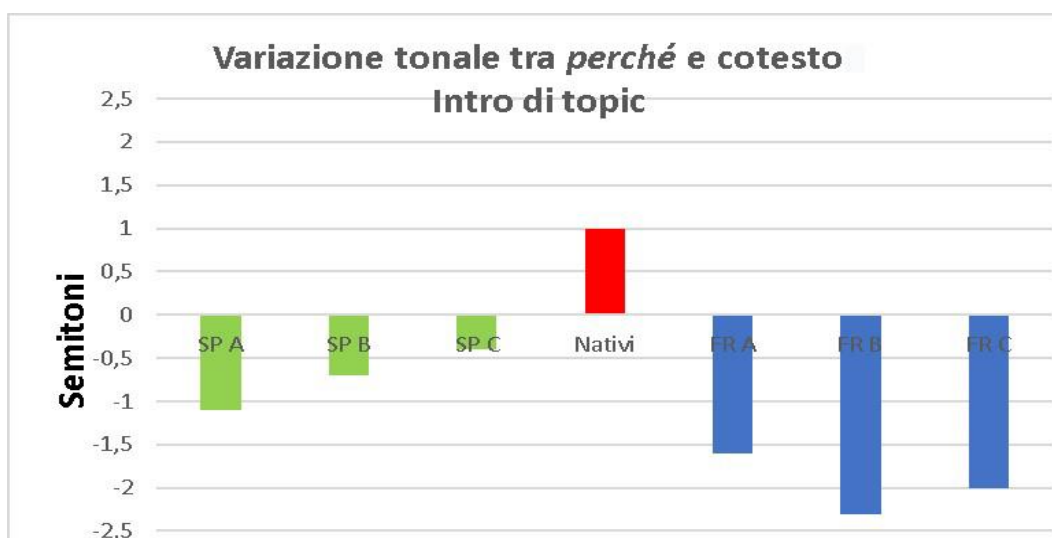


Figura 9. Differenza della F0 normalizzata nella produzione dei *perché* rispetto al cotesto (che equivale alla linea 0 del grafico) tra apprendenti ispanofoni (SP) nativi italiani (ITA), e apprendenti francofoni (FR); A, B e C rappresentano i livelli di conoscenza della lingua (rispettivamente Base, Intermedio e Avanzato) relativamente alla funzione di *Introduzione di topic*.

Da questi due grafici si evince che quando i nativi pronunciano *perché* a prescindere dalla funzione che questo assume, si produce un aumento della F0, all'opposto gli apprendenti producono un abbassamento della F0 di *perché*. Questo può essere dovuto al fatto che gli apprendenti quando devono introdurre una subordinata causale per esprimere il motivo o la ragione del fatto espresso dalla reggente o

quando vogliono introdurre un nuovo tema hanno bisogno di elaborare nella loro mente quanto vogliono esporre e diminuiscono in maniera quasi involontaria l'attenzione per la produzione prosodica.

All'interno di questi due gruppi ci sono dei casi particolari in cui i nativi presentano un abbassamento della F0 di *perché* e viceversa casi in cui gli apprendenti presentano un aumento della F0 del connettivo.

Si presenta di seguito il caso di un parlante nativo italiano che presenta un abbassamento della F0 di circa 2,5 St:

(63) S: Oppure / te l'ho detto / diciamo / guarda / a sto punto / dacci il tempo / cioè quan- quanto tempo è ?
 E: tra due mesi / tra [due mesi]
 S: [tra due mesi]
 E: alla fine del [semestre]
 S: [eh] in questi due mesi / noi ci mettiamo a cercare l'altra casa e poi ce lo diciamo // *perché* / non è / non è fattibile come cosa
 (ENRISECA T86, Nativa di Napoli)

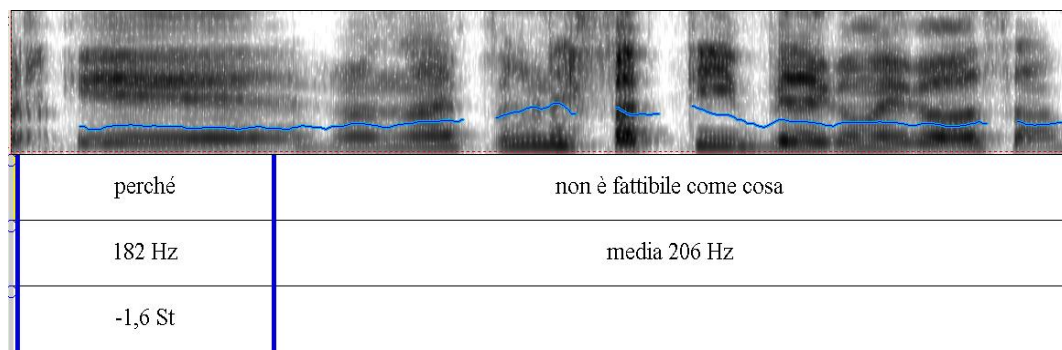


Figura 10. Il connettivo *Perché* presenta un F0 più bassa di circa 25 Hz, corrispondente a 1,6 semitono in meno rispetto alla media delle sillabe del cotesto selezionato

Come si può notare dallo spettrogramma (Figura 10) la F0 tende ad aumentare nella frase introdotta dal *perché*. Quando è preceduto da una pausa indica che il parlante sta cercando di pensare a una giustificazione di quanto detto precedentemente, per cui si presenta un *perché* pronunciato con una F0 più bassa rispetto al contesto.

Gli apprendenti come si è visto, presentano una F0 più bassa su *perché*; ma ci sono dei casi in cui il connettivo assume un comportamento opposto:

(64) M: lo sono stata a Ger- in Germania↑ tutto il tempo↑ / *perché* volevo imparare il tedesco bene↑ / eh sono stata prima a Berlino↑ ho fatto un corso / ehm molto veloce↑ in una accademia→ /// carina / e sono andata un giorno a Polonia↑ // aa visitare un amico di quando sono stata in Erasmus↑ / ehm / mm / ehm quando ho lasciato questo posto di Berlino↑ sono andata a Baviera↑ a aiutare una famiglia con ragazzina piccola↑ / ho fatto la au-pair = (AMAPIVA T41, Apprendente ispanofona, Livello A2)

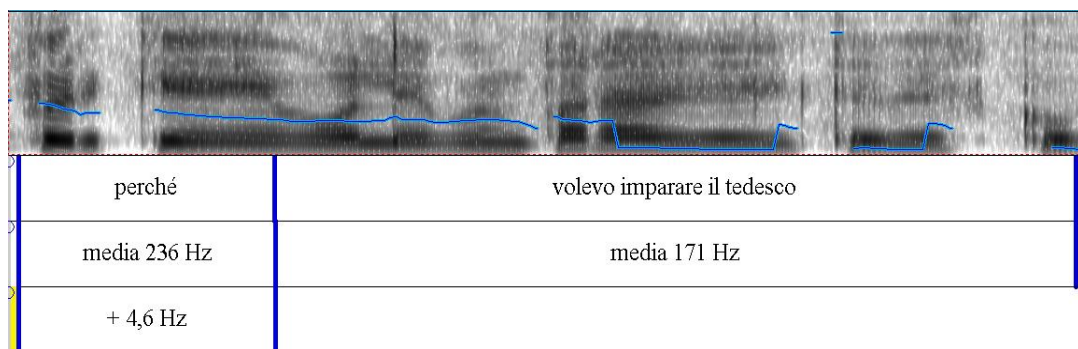


Figura 11. *Perché* presenta una F0 più alta di circa 65 Hz, corrispondente a 4,6 semitono in più rispetto alla media delle sillabe del contesto selezionato (Apprendente ispanofona, Livello A2).

(65) M: A Natale guarda che già / ormai è vicino ↑ / eh / bueno / faccio / quasi sempre lo stesso a Natale / a Natale sono dai miei / eh con i miei fratelli→ / i cognati→ / un po' / zii / eee / anche nipotini / ma / a Capodanno / un poco / un po' / quello che voglio / ma non so cosa voglio↑ / *perché* / dipende un po' de- del soldi che / che ho no / che avrò // *perché* voglio andare in Italia ma // sto ancora cercando i prezzi di dell'aereo / della nave / perfino del- della macchina per andare in macchina / e non so non so cosa farò ancora / a Capodanno // e tu invece?

(BMABEVA T23, Apprendente ispanofona, Livello B1)

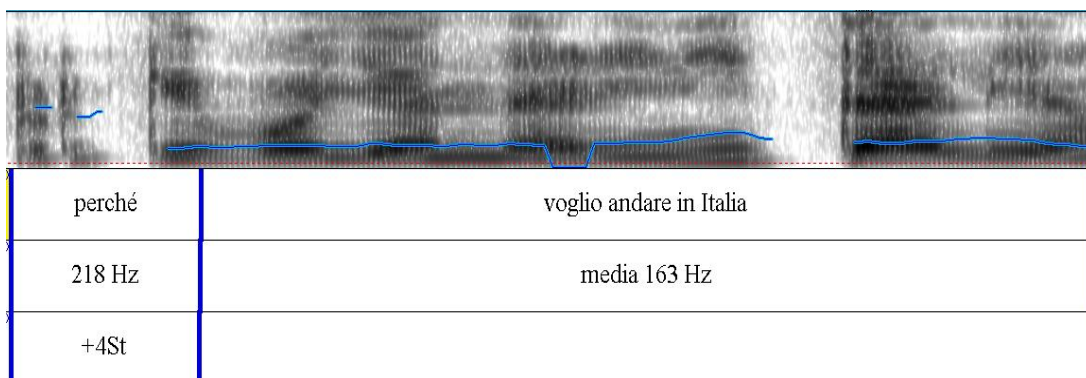


Figura 12. Il connettivo *Perché* presenta un F0 di circa 55 Hz, corrispondente a 4,6 semitono in più rispetto alla media delle sillabe del cotesto selezionato (Apprendente ispanofona, Livello B1)

(66) M: E de / tu / cambiare casa / cosa cioè / ti da fastidio o no?

E: con gli studi un po' // *perché* abbiamo l'abitudine / tu hai // il circo vicino no ((RISATE))

M: sì / boh/

E: °(je sais pas)°

M: ehh /°(non so cosa dire)°

(CMAEMCA T3, Apprendente francofona, Livello C1)

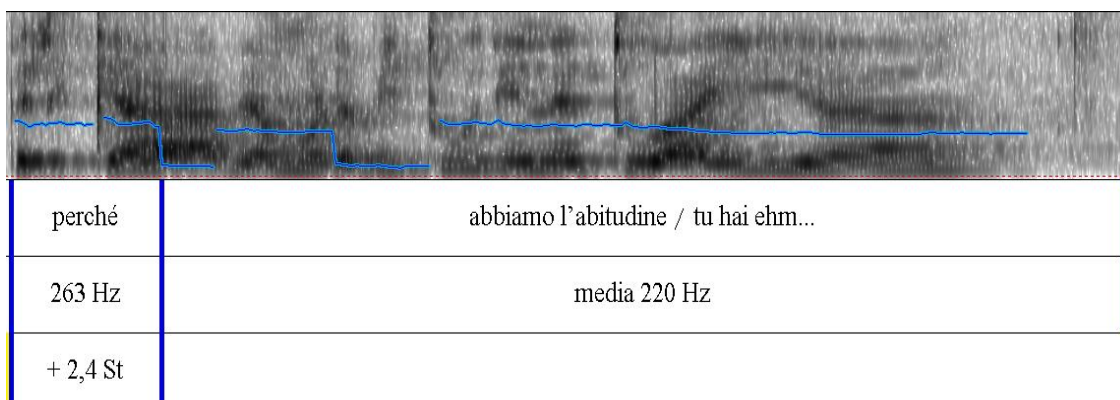


Figura 13. Il connettivo *Perché* presenta un F0 di circa 263 Hz, corrispondente a 2,4 semitoni in più rispetto alla media delle sillabe del cotesto selezionato (Apprendente francofona, Livello C1)

In tutti e tre gli esempi, *perché* è sempre preceduto da una pausa, probabilmente perché il parlante sta elaborando la giustificazione di quanto detto prima che esprimerà successivamente e, considerando che il connettivo *perché* è in posizione iniziale, è probabile che la F0 più alta rispetto al cotesto sia dovuta al naturale e

fisiologico meccanismo respiratorio per cui la pressione ipoglottidale è massima all'inizio dell'enunciato e minima alla fine (Felloni 2011: 120).

A parte questi pochi casi particolari che abbiamo appena evidenziato, nella maggior parte della casistica, la distribuzione funzionale di *connessione causale* e *introduzione di topic* non presenta peculiarità che si discostano dalla media generale; infatti, i nativi continuano ad avere una F0 più alta rispetto al contesto e gli apprendenti invece una più bassa quando producono *perché*.

Le differenze relative alla distribuzione funzionale si notano invece analizzando la VdA. Ma prima di passare alle peculiarità funzionali si presenterà un quadro generale relativo al comportamento di apprendenti e nativi sulla VdA.

5.6.3 La misurazione della VdA

Anche per la VdA, come per la F0, si sono effettuate le misurazioni di ogni singola occorrenza di *perché* trovata nel nostro corpus e della media sillabica del suo relativo contesto.

Esattamente come si è proceduto per il MD *ma*, prima di calcolare la VdA si è proceduto a rilevare la durata in millisecondi di ogni occorrenza e il valore medio delle sillabe del contesto in cui è inserito. Dopo aver acquisito questi dati si è proceduto alla differenza della VdA tra il connettivo e il contesto.

Dall'analisi di tutte le occorrenze senza tenere conto della distribuzione funzionale si è rilevato che tutti gli apprendenti presentano una differenza di circa 1 sillaba /s tra la produzione di *perché* e la media delle altre sillabe del contesto. Questo comportamento è opposto a quello dei nativi che presentano invece una VdA più alta di circa 1 sillaba / sec rispetto al contesto quando articolano *perché*. Questa tendenza è molto simile a quella riscontrata nelle analisi del *ma* e può essere indotta dal fatto che il parlante per esprimere una giustificazione al contenuto della reggente ha bisogno di elaborarla provocando così un abbassamento della VdA (Figura 14):

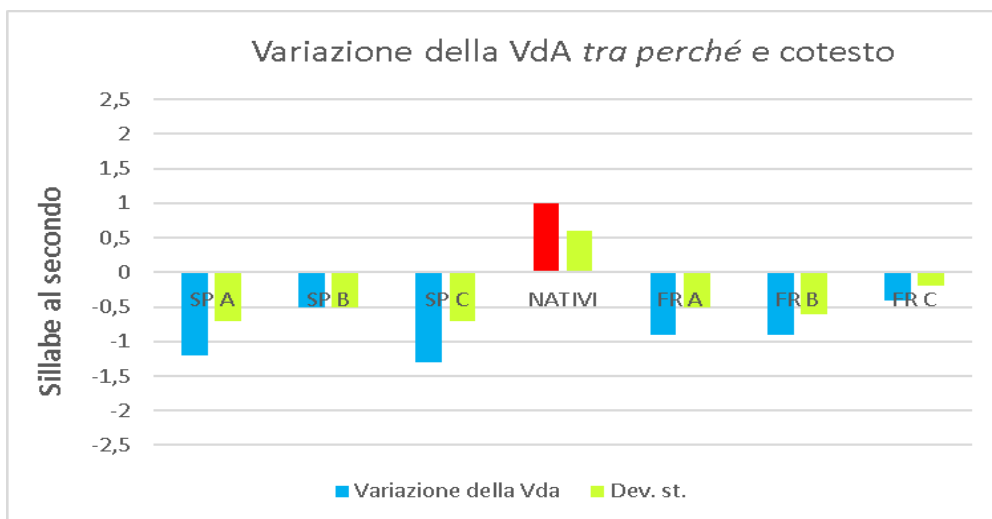


Figura 14. Differenza della Vda nella produzione di *perché* rispetto al cotesto (che equivale alla linea 0 del grafico) tra apprendenti ispanofoni (SP), nativi italiani (ITA), e apprendenti francofoni (FR). Nel grafico viene rappresentata anche la deviazione standard, abbreviata in dev. st.

Procedendo a un'analisi basata sulla distribuzione funzionale, si possono osservare similarità e divergenze rispetto ai risultati ottenuti dall'analisi di tutte insieme le occorrenze trovate nel nostro corpus. Gli stessi gruppi funzionali utilizzati per l'analisi della F0 saranno utilizzati per l'analisi della VdA.

Il gruppo relativo alla funzione di *connessione causale*, come si può notare dal grafico di Figura 15 segue l'andamento della media generale in cui la produzione dei nativi si differenzia da quella degli apprendenti per una VdA più alta.

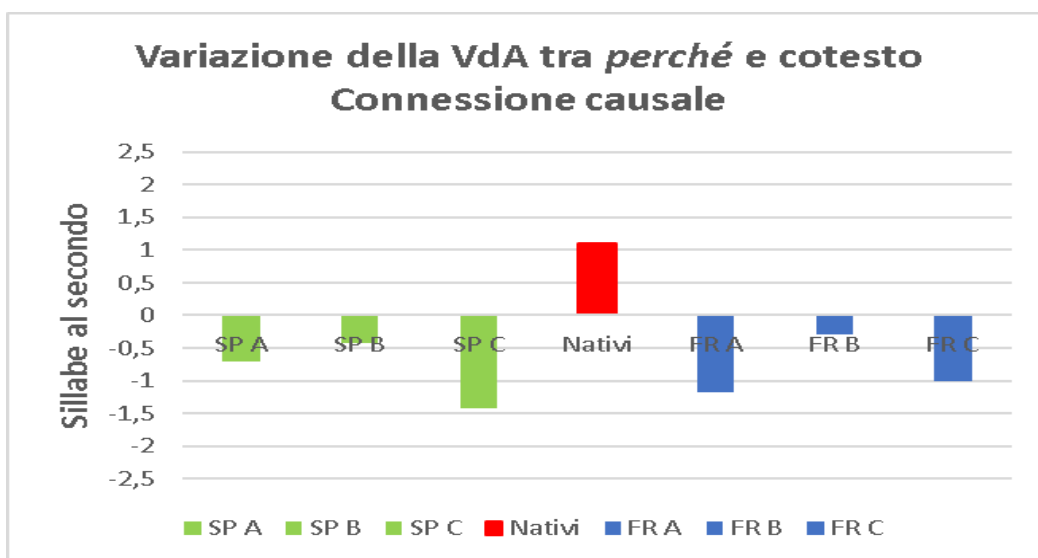


Figura 15. Differenza della Vda nella produzione di *perché* rispetto al cotesto (che equivale alla linea 0 del grafico) tra apprendenti ispanofoni (SP), nativi italiani (ITA), e apprendenti francofoni (FR) relativamente alla funzione di *connessione causale*.

Nonostante la maggior parte delle occorrenze prodotte assuma questo comportamento, ci sono dei casi che si discostano dalla media generale sia nella produzione dei nativi che nella produzione degli apprendenti.

Dai dati si è rilevato che quando i nativi producono *perché* con una VdA più bassa stanno cercando di pensare e di elaborare una giustificazione a quanto affermato precedentemente allungando la durata del connettivo che puntualmente è seguito da una pausa di almeno un secondo:

(67) V: Tu in questo periodo se- sei più libero adesso? [come→]

G: [no no] // io sono libero *perchéé*

// ehm ho una casa al mare e la sto facendo pulire ci ho mandato Vincenzo Baglio che gli piace / gli piace pulire le case

(GIVIVA T9, Nativo di Lamezia Terme)

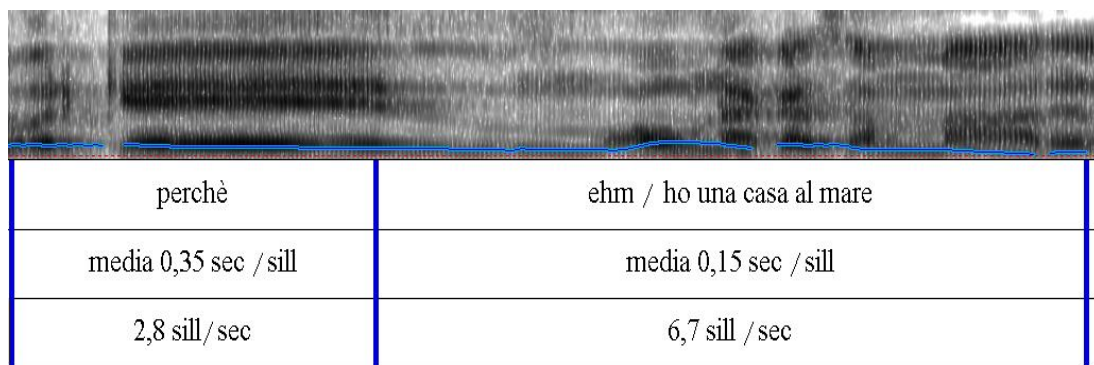


Figura 16. Le sillabe di *perché* vengono prodotte in media in 0,35 sec (che corrisponde a una VdA di 2,8 sill/s) con una differenza 0,20 s in più rispetto al contesto (0,15 s) che il MD introduce e una differenza di VdA pari a 3,9 sill/s (Nativo di Lamezia Terme).

Sono stati riscontrati dei casi in cui l'ascoltatore, percependo dall'allungamento del connettivo che il parlante sta riflettendo su ciò che intende dire e approfittando della pausa che il parlante fa seguire al *perché*, prenda la parola non permettendo al parlante di esprimere la giustificazione di quanto detto prima:

(68) I: Perchè no? / però↑ / penso che bisogna prima chiedere / se / per il proprietario non ci siano problemi

G: ah sì↓ / sicuramente / però / devo dire la verità / ci deve spiegare il motivo dell'aumento / dell'affitto *perchéé* // [comunque]→

I: [sì] alla prima occasione non mancherà modo comunque anche di chiederglielo

G: certo / eeh / vabbè / ora vediamo un po' cosa fare / andiamo a parlare / potr- possiamo chiamarlo / possiamo prendere un appuntamento con lui / così ci chiarisce=

(IMMAGIOCA T16, Nativo di Napoli)

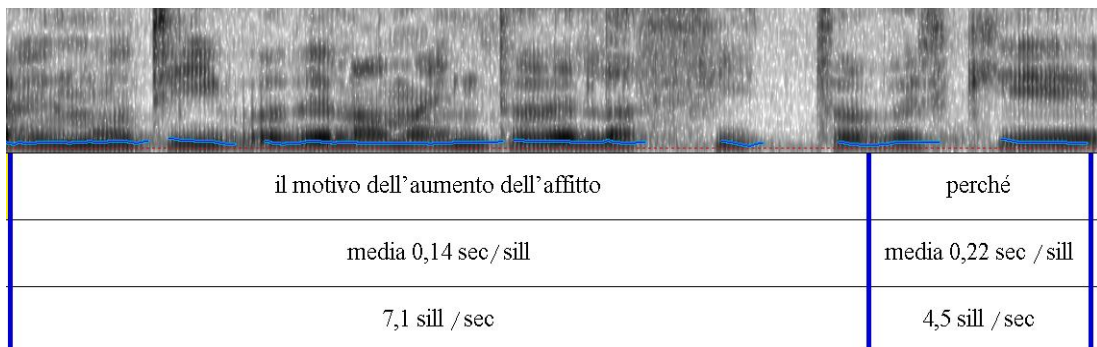


Figura 17. Le sillabe di *perché* vengono prodotte in media in 0,22 sec (che corrisponde a una VdA di 4,5 sill/s) con una differenza 0,8 s in più rispetto al cotesto (0,14 s) che il MD introduce e una differenza di VdA pari a 2,6 sill/s (Nativo di Napoli).

Per quanto riguarda gli apprendenti sia francofoni che ispanofoni, sono state trovate delle occorrenze prodotte con una VdA più alta rispetto al cotesto e quindi in netto contrasto con la tendenza degli apprendenti di avere una VdA di *perché* più bassa rispetto al contesto. Questi casi sono caratterizzati da una pausa di almeno un secondo che precede il connettivo. La pausa sembra essere utile al parlante per elaborare quanto intende esprimere, quindi *perché* viene prodotto con una VdA alta e legato prosodicamente alle parole che lo seguono (69):

(69) I: [Penso] di sì

M: sì↓ / facciamo così/ prendiamo un caffè↑ ee / ee / vedremo /mm // perché éé /// *perché* si no↑ / non mi piace l'idea / ma / devo conoscerlo e dopo // decideremo

I: sì↓ / eh // penso che sia un / una persona // che alla fine ti piacerà (RISATE)

(BMAIVCA T29, Apprendente ispanofona, Livello B1)

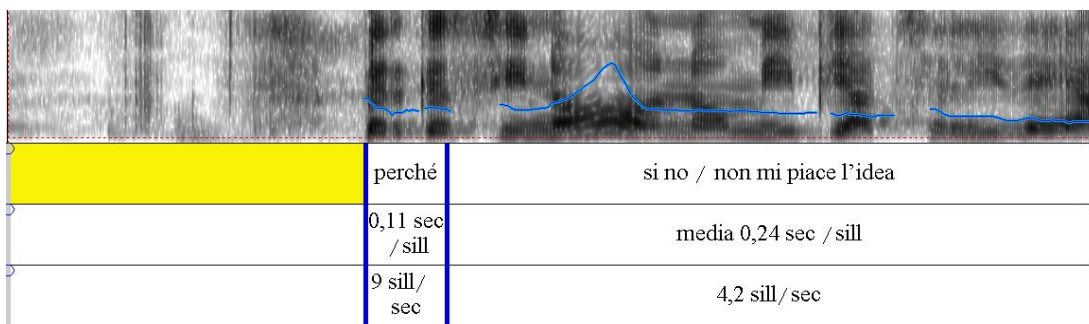


Figura 18. Le sillabe di *perché* vengono prodotte in media in 0,11 sec (che corrisponde a una VdA di 9 sill/s) con una differenza 0,15 s in più rispetto al cotesto (0,24 s) che il MD introduce e una differenza di VdA pari a 4,8 sill/ (Apprendente ispanofona, Livello B1).

Come si può vedere dal testo, prima della pausa il parlante produce un altro *perché* che ha una durata più lunga del *perché* che lo segue di circa 0,20 secondi, indice che il parlante per trovare una giustificazione a quanto detto prima e riflettere su ciò che sta per dire ha utilizzato due strategie: un allungamento della durata del primo *perché* e una pausa di un secondo e mezzo; per questo motivo il secondo *perché* mostrato nella Figura 18 è prodotto più rapidamente in quanto il parlante ha avuto abbastanza tempo per elaborare il suo pensiero ed esprimerlo.

Una seconda funzione abbastanza frequente che *perché* assume è la funzione di *introdurre un nuovo tema*. Le occorrenze che rientrano in questo gruppo presentano un dato interessante da parte degli apprendenti francofoni (Figura 19), infatti quelli di livello intermedio e avanzato assumono il medesimo comportamento dei nativi.

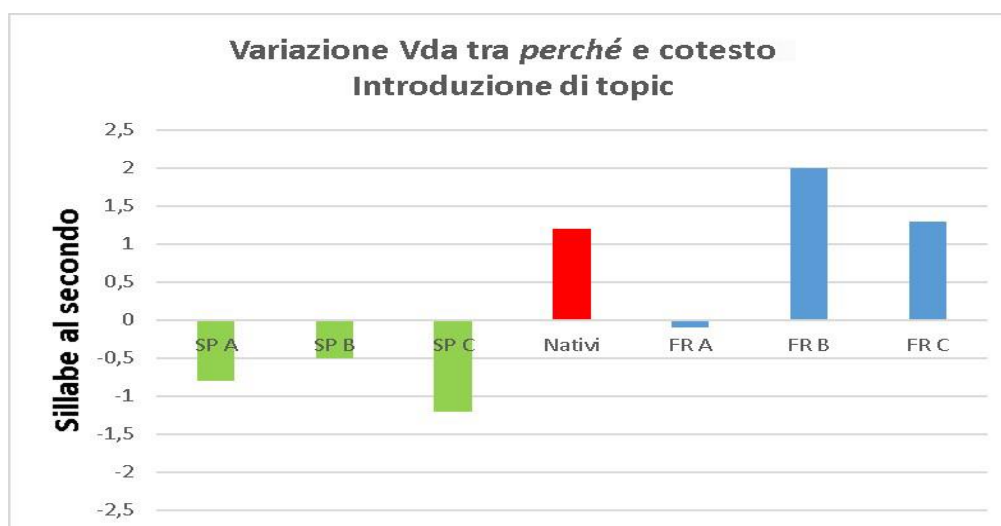


Figura 19. Differenza della Vda nella produzione di *perché* rispetto al cotesto (che equivale alla linea 0 del grafico) tra apprendenti ispanofoni (SP), nativi italiani (ITA), e apprendenti francofoni (FR) relativamente alla funzione *introduzione di topic*.

Similmente a quanto descritto per la funzione di *connessione causale*, anche per la funzione di *introduzione di topic* sono state trovate delle occorrenze con comportamenti opposti a quelli della media.

Anche per la funzione di *introduzione di topic* è stato rilevato che quando i nativi producono *perché* con una VdA più bassa è perché stanno cercando di pensare a una giustificazione a quanto affermato precedentemente allungando la durata di *perché* che è sempre seguito da una pausa di almeno un secondo:

(70) G: [Può darsi comunque] che comunque noi abbiamo spazio nella casa / quindi / forse un altro letto magari / ci potrebbe stare tranquillamente

I: sì↓

G: eh / poi / tutto sta al proprietario / *perchéé* // questo è il problema / cioè / il problema nel senso che / noi abbiamo / noi paghiamo già tanto / il nostro stipendio non è che sia / [è quello che è]=

(IMMAGIOCA T48, Nativo di Napoli)

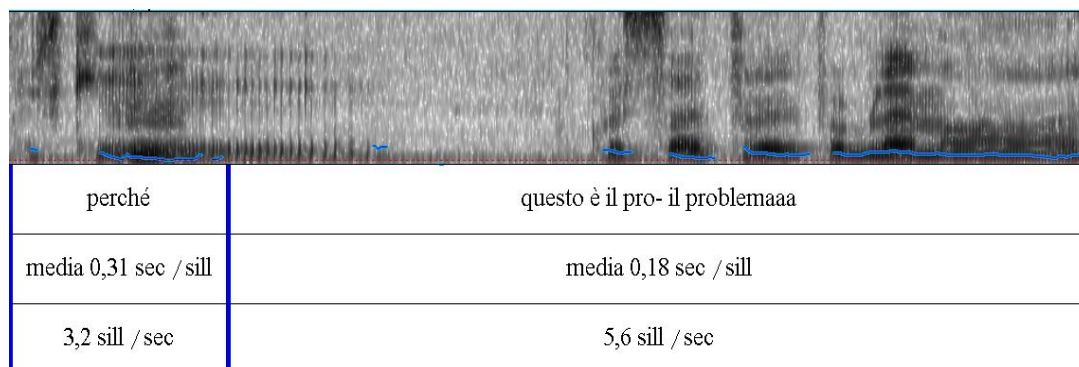


Figura 20. Le sillabe di *perché* vengono prodotte in media in 0,31 sec (che corrisponde a una VdA di 3,2 sill/s) con una differenza di circa 0,15 s in più rispetto al contesto (0,18 s) che il MD introduce e una differenza di VdA pari a 2,4 sill/s (Nativo Di Napoli).

Allo stesso modo dei nativi, gli apprendenti francofoni di livello intermedio e avanzato presentano delle occorrenze con una VdA più bassa rispetto al contesto. Queste occorrenze presentano le stesse caratteristiche di quelle prodotte dai nativi; si tratta infatti di casi in cui *perché* ha una durata più lunga ed è sempre seguito da

una pausa, indice che il parlante sta elaborando ciò che intende giustificare rispetto a quanto detto prima:

(71) M: Ok // (())

E: va be' / la la zona del nostro appartamento è ideale *perchéé* // perché abbiamo la scuola vicino

M: sì / ehm / forse // rimanere nel quartiere ↓

(CMAEMCA T26, Apprendente francofona, Livello C1)

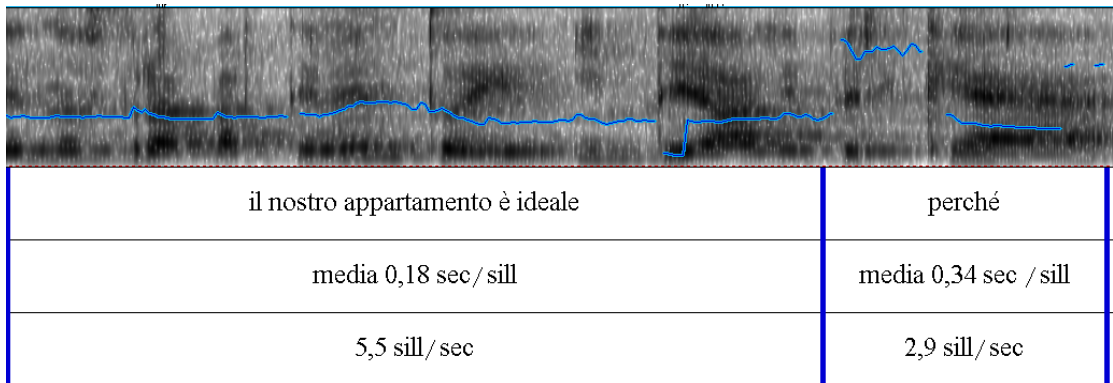


Figura 21. Le sillabe di *perché* vengono prodotte in media in 0,34 sec (che corrisponde a una VdA di 3,1 sill/s) con una differenza di circa 0,15 s in più rispetto al cotesto (0,18 s) che il MD introduce e una differenza di VdA pari a 2,4 sill/s (Apprendente francofona, Livello C1).

Come si può notare dal testo, dopo la pausa segue un altro *perché* prodotto con una VdA più alta di circa 0,15 s, indice che il parlante ha già elaborato ciò che intende dire grazie all'allungamento della durata del *perché* precedente e alla pausa di circa un secondo.

È stato inoltre notato un altro caso simile a quello già visto per il gruppo dei nativi appartenente al gruppo della *connessione causale*. Si tratta di un caso in cui l'ascoltatore percepisce che il parlante sta rifelettendo grazie al fatto che quest'ultimo allunga la durata del *perché* e approfitta della pausa per prendere la parola non permettendo al parlante di esprimere quanto stava elaborando:

(72) R: Ah // ma magari possiamo // perch é / questa casa / mi piaceva di molto // quindi possiamo magari / prendere qualcun altro no?

Y: eh / hai un nome in testa? [una persona]

R: [mmm] // non lo so // ho qualcuno che non conosciamo *perch éé*→

Y: sì / ma questo è più difficile

R: perch é ?

Y: e perch é se no / se non è come→/ nel senso che // non ha stessa abitudine / non ha stesse→

(CROYOCA T12, Apprendente francofono, Livello C1)

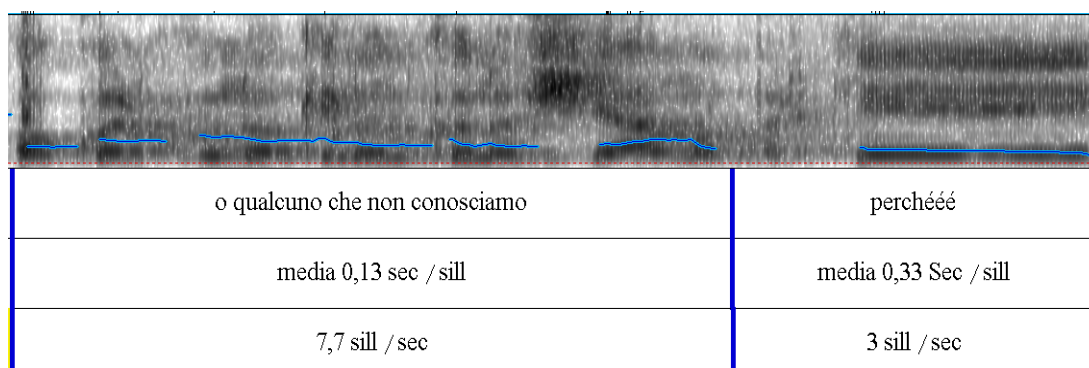


Figura 22. Le sillabe di *perché* vengono prodotte in media in 0,33 sec (che corrisponde a una VdA di 3 sill/s) con una differenza di 0,20 s in più rispetto al cotesto (0,13 s) che il MD introduce e una differenza di VdA pari a 4,7 sill/s (Apprendente francofono, Livello C1).

5.6.4 Confronto tra Variazione tonale e Vda

Confrontando i dati di tutte le occorrenze relativi alla F0 e alla VdA si è notato che nella maggior parte dei casi all'abbassare della F0 diminuisce la VdA e, viceversa, all'aumentare della F0 aumenta la VdA, come meglio si può osservare nella TAB. 6:

Variazione tonale e della VdA tra le occorrenze di <i>perché</i> e il cotesto				
	Variazione tonale tra <i>perché</i> e cotesto	Deviazione Standard	Variazione VdA tra <i>perché</i> e cotesto	Deviazione Standard
Sp A	-0,5	0,5	-1,2	0,7
Sp B	-0,9	0,5	-0,5	0,5
SP C	-0,5	0,5	-1,3	0,7
NATIVI	1	0,3	1	0,6
Fr A	-0,8	0,5	-0,9	0,5
Fr B	-1,9	1	-0,9	0,6
Fr C	-2,3	0,8	-0,4	0,2

Tabella 6

All'interno del gruppo relativo alla funzione che contiene più occorrenze di *perché*, la *connessione causale* si è rilevato il medesimo andamento delle occorrenze media generale. Infatti, all'aumento della F0 delle occorrenze dei nativi corrisponde un aumento della VdA e, al contrario, all'abbassamento della F0 delle occorrenze degli apprendenti corrisponde una diminuzione della VdA (Tabella 7 e 8):

Variazione tonale e della VdA tra le occorrenze di <i>perché</i> e il cotesto relativamente alla funzione di connessione causale		
Conn. Causale	Variazione tonale tra <i>perché</i> e cotesto	Variazione VdA tra <i>perché</i> e cotesto
Sp A	-0,3	-0,7
Sp B	-1	-0,4
SP C	-1,2	-1,4
NATIVI	0,5	0,5
Fr A	-0,5	-1,2
Fr B	-0,9	-0,3
Fr C	-1,4	-0,5

Tabella 7

Per quanto riguarda la funzione di *introduzione di topic*, la variazione tonale messa a confronto con la variazione della VdA presenta il medesimo andamento nelle due funzioni sopra citate, a eccezione degli apprendenti francofoni di livello intermedio e avanzato che presentano una divergenza: come si nota nella Tabella. 8, sebbene gli apprendenti presentino un abbassamento della F0 correlato a una diminuzione della VdA, per questi apprendenti francofoni non c'è corrispondenza tra variazione tonale e variazione della VdA in quanto l'abbassamento della F0 del *perché* (-0,4 st) non determina una diminuzione della VdA ma, al contrario, un aumento di circa un St e mezzo.

Variazione tonale e della VdA tra le occorrenze di <i>perché</i> e il cotesto relativamente alla funzione di introduzione di topic

Intro topic	Variazione tonale Tra perché e cotesto	Variazione VdA tra perché e cotesto
Sp A	-1,1	-0,8
Sp B	-0,7	-0,5
SP C	-1,4	-1,2
NATIVI	1	1,2
Fr A	-1,6	-0,2
Fr B	-2,3	2
Fr C	-2	1,3

Tabella 8

Come si può notare, a eccezione degli apprendenti francofoni di livello intermedio e superiore, per tutti gli altri parlanti c'è corrispondenza tra i due tipi di variazione; infatti, a una diminuzione della F0 corrisponde una diminuzione della VdA.

5.6.5 Conclusioni

Serianni (1989:576) evidenzia che il valore primario di *perché* è quello di congiunzione subordinante di tipo causale che introduce la ragione o la causa che determina il fatto esposto dalla reggente. Berretta (1984:248) osserva che il valore pragmatico assunto da *perché* in qualità di connettivo è quello di introdurre delle giustificazioni; in questo caso si presenta separato dall'unità frasale e collega blocchi linguistici.

Anche il connettivo *perché*, come già esposto per *ma*, può essere ascritto all'interno della *Teoria della Pertinenza* proposta da Sperber e Wilson (1986) in quanto quest'ultima determina quali informazioni possano attirare l'attenzione di un interlocutore; per questo motivo, *perché* svolge un ruolo importante permettendo di trarre un'implicazione contestuale nuova e assumendo un significato procedurale consistente nel dare istruzioni su come processare l'enunciato in cui compare (Blakemore 2002:205).

Facendo riferimento alla *Teoria dell'Argomentazione* (Anscombe e Ducrot 1983), si può evidenziare che quando il parlante usa *perché* con valore di connettivo, lo fa per giustificare o spiegare l'enunciato contenuto nella reggente e

guidare l'interlocutore verso le conclusioni cui il parlante da maggiore forza argomentativa, contenute nel secondo congiunto introdotto da *perché*.

Pragmatica e prosodia sono due ambiti interconnessi in quanto forniscono criteri per differenziare *perché* con valore primario di congiunzione subordinante, da *perché* con valore di connettivo. Come si è ampiamente discusso, a livello pragmatico *perché* non si limita a essere utilizzato a livello frasale ma collega interi blocchi testuali; dal punto di vista prosodico, *perché* con valore di connettivo si presenta sempre anticipato da una pausa silenziosa.

La letteratura sull'acquisizione di *perché* (Bini e Pernas 2008; Acciardi 2010; Ferraris 2001; Manili 2001) evidenzia che questo connettivo fa la sua comparsa fin dai primi livelli di acquisizione dell'italiano L2 per l'ovvia necessità saper utilizzare quelle strutture e quelle regole che hanno una grande importanza comunicativa come quella di mettere in evidenza i differenti tipi di relazione di causa.

In accordo con la letteratura appena esposta relativa all'acquisizione di *perché*, dall'analisi quantitativa del corpus, appare evidente che *perché* sia un connettivo prodotto frequentemente sia da apprendenti che da nativi. Sono state analizzate 396 occorrenze e sono state individuate le funzioni discorsive principali, ovvero "connessione causale" (119 occorrenze) e "introduzione di un topic" (112 occorrenze). Dall'analisi quantitativa svolta è emerso che la produzione del connettivo *perché* da parte di apprendenti francofoni è superiore rispetto a quella dei nativi. La tendenza sembra essere in linea con i dati visti per *ma* in cui la frequenza d'uso dei connettivi è maggiore negli apprendenti e minore nei nativi e negli apprendenti con competenza linguistica elevata; non è così invece per gli apprendenti ispanofoni; questi ultimi infatti, a partire dal livello iniziale che mostra la stessa frequenza dei nativi, man mano che avanza la competenza linguistica diminuiscono l'uso del marcatore, probabilmente perché utilizzano e/o sperimentano altre forme connettive a scapito del *perché*.

I dati prosodici rilevati mostrano analogie e differenze tra apprendenti e nativi in base al tipo di analisi realizzato. Confrontando i dati dei nativi italiani con quelli degli apprendenti, senza operare alcuna distinzione né alcun raggruppamento in base alla funzione, si nota un comportamento opposto tra nativi e apprendenti, in

quanto questi ultimi presentano un abbassamento della VdA e un abbassamento della F0 quando pronunciano *perché* rispetto al cotesto in cui questo è inserito.

Relativamente alla variazione tonale, le due funzioni analizzate, ovvero *connessione causale* e *introduzione di topic* presentano una variazione tonale che segue l'andamento della media generale, in cui gli apprendenti si differenziano dai nativi producendo *perché* con una F0 più bassa rispetto alla F0 del cotesto in cui esso è inserito. Questa differenza potrebbe essere dovuta al fatto che il connettivo *perché* introduce spesso degli enunciati causali che per loro natura hanno bisogno di essere pensati ed elaborati nella mente del parlante, per cui anche un apprendente di livello avanzato presterà minore attenzione all'articolazione prosodica dell'enunciato e maggiore attenzione all'elaborazione della causa che giustifica quanto detto precedentemente.

Per quanto riguarda la variazione della VdA, i dati rilevati ci mostrano che il gruppo funzionale di *connessione causale* segue il comportamento della media generale in cui i nativi aumentano la VdA del *perché* rispetto al cotesto in cui è inserito e gli apprendenti la diminuiscono. Probabilmente la motivazione per cui ciò avviene può essere la stessa per cui gli apprendenti diminuiscono la F0 come esposto sopra. Il medesimo comportamento assumono gli apprendenti ispanofoni di tutti e tre i livelli di acquisizione e gli apprendenti francofoni di livello iniziale quando producono *perché* con la funzione di *introduzione di topic*. Da questa tendenza però si discostano gli apprendenti francofoni di livello intermedio e avanzato; infatti, aumentano la VdA del connettivo e producono *perché* esattamente come lo producono nativi; questo fenomeno può essere dovuto al fatto che gli apprendenti francofoni abbiano acquisito una competenza sull'uso di *perché* molto vicina a quella dei nativi.

Si può affermare che, a eccezione degli apprendenti di livello intermedio e avanzato e limitatamente alla funzione di *perché* come *introdotto di un nuovo topic*, per tutti i parlanti, siano essi nativi che apprendenti, all'aumentare della variazione tonale aumenta anche la variazione della VdA e viceversa.

CAPITOLO 6

DESCRIZIONE E ANALISI PROSODICA DI *ANCHE*

6.1 Proprietà semantiche e sintattiche di *anche* e i suoi corrispondenti in francese e spagnolo

Nel *Grande dizionario italiano dell'uso*, De Mauro et al. (1993) inseriscono la parola *anche* nella categoria dei lessemi fondamentali, insieme alle 2049 parole più frequenti in italiano (De Cesare 2004b: 4).

L'italiano *anche*, il francese *aussi* e lo spagnolo *también* nelle loro rispettive grammatiche (it. Sensini 1990, fr. Riegel et al. 2004; sp. RAE, 2010) sono inseriti nella categoria degli avverbi additivi e possono essere parafrasati con avverbi come *ugualmente* o *inoltre* condividendo la base semantica con valore di aggiunta. Inoltre, questi avverbi sono classificati come *avverbi focalizzanti*, ovvero, "avverbi specializzati nel modificare una parte della frase distinta sulla base della struttura informativa" (Andorno 2003: 11); l'elemento focalizzato al quale l'avverbio si riferisce prende il nome di *focus*. Dato il valore di aggiunta e di *focus* che *anche* assume viene comunemente etichettato come *avverbio focalizzatore additivo*⁵³ (De Cesare e Borreguero 2014: 63). L'elemento aggiunto, come si può notare nei seguenti esempi, può essere esplicito (1) nel contesto o implicito (2):

- (1) a. Ho mangiato il formaggio e *anche* [il dolce]
b. j'ai mangé le fromage, et [le dessert] *aussi*
c. he tomado queso, y *también* [postre]

⁵³ Il termine *focus* indica un elemento che ha un particolare rilievo all'interno di una frase. Secondo Dimroth e Klein (1996) l'insieme degli elementi su cui gli avverbi possono operare prende il nome di *scopo* (determinato dalla posizione dell'avverbio nella frase) mentre il *focus* è appunto l'elemento che assume rilievo all'interno dello scopo.

- (2) a. Ho mangiato *anche* il [dolce]
b. j'ai mangé [le dessert] *aussi* / *aussi* [le dessert]
c. he tomado también [*postre*] / [*postre*] también

Il significato semantico di base permette un'interpretazione dell'elemento focalizzato come qualcosa che si aggiunge a qualcos'altro e non di una relazione esclusiva. Sebbene questi *items* siano classificati nella categoria degli avverbi nella grammatica tradizionale, dal punto di vista sintattico hanno delle proprietà intercategoriale che permettono loro di operare su diverse categorie morfosintattiche occupando differenti posizioni all'interno della frase e modificando così il loro scopo e il loro focus.⁵⁴ Questa varietà posizionale (König 1991: 10) è una caratteristica fondamentale degli *avverbi focalizzatori additivi*; in italiano e francese, per esempio, secondo De Cesare (2015: 35) *anche* e *aussi* possono apparire in diverse posizioni:

(3)

Italiano

- I. Anche Gianni ha preteso il rimborso del viaggio
- II. Gianni anche ha preteso il rimborso del viaggio
- III. Gianni ha anche preteso il rimborso del viaggio
- IV. Gianni ha preteso anche il rimborso del viaggio
- V. Gianni ha preteso il rimborso del viaggio anche

Francese

- I. Aussi Marie a dormi tout la nuit
- II. Marie aussi a dormi tout la nuit
- III. Marie a aussi dormi tout la nuit
- IV. Marie a dormi aussi tout la nuit
- V. Marie a dormi tout la nuit aussi.

(De Cesare 2015: 35)

⁵⁴ Per approfondimenti su *focus* e *scopo* cfr. Dimrot e Klein 1996.

La lingua spagnola condivide tutte le posizioni viste per l'italiano e per il francese a eccezione della III, quella tra ausiliare e verbo finito; ma vedremo più dettagliatamente nei prossimi paragrafi, come il cambiamento di posizione nelle tre lingue porti a un cambiamento di focus e addirittura a un cambiamento di categoria, fungendo da connettivo, come per la posizione 1 di *aussi* nell'esempio sopra riportato (De Cesare 2015: 35)

Lonzi (1991: 341) evidenzia che questo avverbio all'interno di una frase guida il processo informativo verso un elemento rilevante che si presenta come alternativa all'elemento precedentemente espresso, come negli esempi (4), (5) e (6) tratti da Lonzi (1991: 342):

- (4) *Anche* Maria ha mangiato a mezzogiorno (si focalizza sul soggetto e si intende che un'altra persona ha mangiato a mezzogiorno).
- (5) Maria ha *anche* mangiato a mezzogiorno (si focalizza sul verbo e si intende che Maria oltre a mangiare a mezzogiorno ha fatto qualcos'altro).
- (6) Maria ha mangiato *anche* a mezzogiorno (si focalizza sulla circostanza, Maria ha mangiato anche in altri momenti della giornata)

Da un punto di vista semantico, questi avverbi si differenziano da quelli temporali, locativi e di maniera perché non trasmettono informazioni che specificano le circostanze in cui avviene l'azione verbale; e si differenziano anche dagli avverbi di enunciazione (ad esempio, *sinceramente*) perché non offrono alcuna informazione sull'atteggiamento soggettivo del parlante riguardo al contenuto proposizionale espresso, ma costituiscono una guida utile per processare l'informazione (De Cesare e Borreguero 2014: 59).

Tra le proprietà semantiche che distinguono l'it. *anche* da *aussi* e *también* vi è l'interpretazione scalare possibile solo in italiano e in alcuni casi in spagnolo. L'interpretazione scalare presuppone che gli elementi appartenenti al paradigma siano ordinati in una scala e che gli elementi in *focus* abbiano un valore più basso o più alto in questa scala come nel seguente esempio tratto da De Cesare e Borreguero (2014: 63):

(7) a. È un sistema educativo molto democratico che non esclude a priori nessun candidato. *Anche* (=perfino) [il meno preparato degli studenti] potrà accedere all'esame.

b. c'est un système éducatif très démocratique qui n'exclue en principe aucun candidat. Même [le moins préparé des étudiantes] (**aussi*) pourra accéder à l'examen.

c. es un sistema educativo muy democratico que no excluye en principio a ninguno de los candidatos. ? *También / incluso* [el estudiante peor preparado] podrá acceder al examen

(De Cesare e Borreguero 2014: 63).

Come osservato in questi esempi *il meno preparato degli studenti* costituisce il valore più basso della scala secondo cui gli studenti possono accedere al sistema educativo. Questa interpretazione scalare può essere trasmessa in italiano da *anche* o da *perfino*. In francese può essere trasmesso da *même* ma non da *aussi* e, infine, in spagnolo si preferisce *incluso*, sebbene in alcuni contesti *también* può essere accettato (De Cesare e Borreguero 2014: 63). La principale differenza tra queste forme e gli altri avverbi come *perfino*, *persino*, *addirittura* o in fr. *même*, o in sp. *incluso*, *hasta*, è la codifica semantica della caratteristica scalare. Questi avverbi hanno la caratteristica intrinseca di essere avverbi con funzione scalare, invece *anche* assume questa funzione in base al contesto nel quale è inserito (De Cesare e Borreguero 2014: 64).

6.2 L'italiano *anche*

Nel Sabatini-Coletti (1997), *anche* viene definito come un avverbio che rinforza la congiunzione coordinante (copulativa (*e*), disgiuntiva (*o*), avversativa (*ma*)) che collega due informazioni, focalizzando l'attenzione sulla seconda (8):

- (8) – Abbiamo mangiato la frutta *e anche* il dolce
- È un bambino vivace ma anche affettuoso
 - Si potrebbe andare al cinema o anche al teatro

(Sabatini-Coletti 1997)

Da un punto di vista semantico *anche* è considerato un avverbio additivo che presuppone un'alternativa all'elemento *focus* della frase (Ricca 1999: 154). Gli avverbi focalizzatori (o *additive focus adverbs*) istituiscono un paradigma implicito inserendo un elemento che crea delle inferenze come si può notare in questi esempi tratti da La Forgia (2006: 360):

(9) Giorgio ha bevuto del vino

(10) Giorgio ha bevuto *anche* del vino

Nel caso specifico dell'esempio (10) il focalizzatore *anche* implica che *Giorgio* oltre al vino ha bevuto altro. L'ampiezza del focus dipende dalla posizione del focalizzatore all'interno della frase (come vedremo meglio più avanti nel § 6.4.2.): anticipando la posizione di *anche* tra ausiliare e participio, l'ampiezza del focus si allarga dal solo sintagma nominale all'oggetto dell'intero predicato (*bevuto del vino*) mentre lo *scopo* corrisponde alla funzione proposizionale parafrasabile con "Giorgio ha fatto qualcosa" (oltre a bere del vino):

(11) Giorgio ha *anche* bevuto del vino

In questi casi l'estensione del *focus* può variare anche a seconda della posizione dell'accento prosodico della frase: l'ampiezza focale è massima come in (12a) quando la frase ha una struttura non marcata, mentre un accento d'intensità (segnalato con il maiuscolo) debitamente posizionato può restringerne l'estensione (La Forgia 2006: 361):

- (12a) – Giorgio ha *anche* BEVUTO del vino (e non lo ha solo versato)
– Giorgio ha *anche* bevuto DEL VINO (oltre a bere altro)

La proprietà semantica dei focalizzatori è quella di creare una struttura *focus-background*, ovvero una struttura in cui l'elemento in *focus* viene relazionato con un paradigma implicito di elementi dello stesso tipo (nel nostro caso, elementi simili al vino come acqua, birra ecc.).

Nella maggior parte dei casi, il focus dei focalizzatori e il focus di frase coincidono come in:

- (12b) Giorgio ha bevuto *anche* del vino (oltre che della birra)

L'avverbio ha come focus il sintagma *del vino* e come scope⁵⁵ la funzione preposizionale parafrasabile con "Giorgio ha bevuto x" (La Forgia 2006: 369). Gli avverbi focalizzatori possono accompagnare anche costituenti in *tema*⁵⁶ con la funzione di sottolinearne la salienza informativa. Il fatto che un costituente sia messo in rilievo e usato contrastivamente costituisce una ragione sufficiente per considerare i focalizzatori come elementi di messa in rilievo all'interno della struttura informativa dell'enunciato (che possono quindi occorrere anche in sintagmi non focali) oltre che elementi legati al focus della frase.

Un'altra interessante caratteristica di *anche* è che può occorrere sia quando entrambi gli enunciati sono negativi (polarità negativa), sia quando sono affermativi (polarità positiva) (Sainz González 2006: 16), come nei seguenti esempi tratti da Lenarduzzi (1995: 204):

- (13) Certi direttori si vantano *anche* di essere in grado di rovesciare il governo

- (14) *Anche* oggi non potrò venire

⁵⁵ Il termine *scope* si riferisce al potenziale argomentativo che l'avverbio può avere in una determinata posizione di frase (Ricca 1999: 151).

⁵⁶ Tema e rema sono i due costituenti frasali principali dal punto di vista informativo. Di solito il focus si trova nel rema, ma non necessariamente, come ad esempio in *E Anna cosa ha fatto? Anche Anna si è messa a ballare*. Per approfondimenti sulla struttura informativa della frase si vedano gli studi condotti dalla Scuola di Praga (Daneš 1992: 113 – 133)

Inoltre può essere usato anche quando un enunciato è positivo e l'altro è negativo:

(15) Secondo la statistica, (gli arieti) sono soggetti a cadere e a causare danni venticinque volte più dei sagittari, il segno di gran lunga meno sfortunato. *Anche* i geniali gemelli e gli introversi pesci non se la passano troppo bene (Lenarduzzi 1995: 204).

Il fatto che *anche* in italiano sia compatibile con un enunciato negativo e uno positivo rivela che può connettere anche relazioni di tipo oppositivo, sia a livello semantico che pragmatico (Lenarduzzi 1995: 205). Ad esempio, nella seguente frase si sottolinea un contrasto tra le aspettative degli interlocutori e il referente a cui allude:

(16) *Anche* Roberto è andato alla festa

Si precisa innanzitutto che in questa frase, *anche* assume valore di *perfino* / *addirittura* e manifesta una caratteristica *inclusiva*, cioè i parlanti sanno che alcune persone sono andate a una festa, ma non suppongono, a partire dai dati che dispongono sul soggetto (Roberto), che anche egli sia andato. In questo caso, quindi, *anche* indica che il soggetto è incluso nel gruppo di persone che sono andate alla festa (Lenarduzzi 1995: 206). La caratteristica inclusiva si manifesta anche quando nel primo elemento co-relazionato da *anche* è presente un quantificatore (*tutto, ovunque, ognuno* ecc.), come nelle frasi (17) e (18):

(17) *Tutto* mi sembrava buono, *anche* il vino

(18) Maria ha mangiato *tutto, anche* la minestra

Le caratteristiche di aggiunta e/o inclusione sono più o meno affini, poiché tutte le inclusioni significano aggiunta, sebbene non viceversa. L'aggiunta implica aggiungere un elemento più o meno ad altri compresi in un congiunto, l'inclusione,

invece, segnala che un elemento è incorporato, sommato ad altri all'interno di un congiunto (Lenarduzzi 1995: 206).

Anche ha la funzione primaria di indicare che a qualcosa si aggiunge un elemento nuovo (Suomela-Härmä 1998). Tra le altre funzioni vi sono quella focalizzante, quella modale e quella di congiunzione/connettivo (Borreguero 2012: 226).

La *funzione focalizzante* (o *paradigmatizzante*) è di tipo *additivo* (in cui assume il significato di *pure, altresì, ugualmente, allo stesso modo*) e inoltre può essere di tipo *scalare* (in cui assume valore di sinonimo di *perfino e addirittura*); questa funzione rientra nella macrofunzione di tipo metadiscorsivo caratteristica di molti marcatori del discorso (López Serena e Borreguero 2010: 441), ovvero, nell'organizzazione dell'informazione testuale. Con questa funzione si processa l'informazione verso un elemento della struttura frasale che il parlante considera rilevante. Questo elemento introdotto da *anche* viene aggiunto a un altro espresso precedentemente e si presenta come un'alternativa che può essere sia esplicita (85) sia implicita (86); in questo secondo caso, l'interlocutore deve inferire dal contesto (o dalle sue conoscenze) quale potrebbe essere l'elemento mancante (Borreguero 2012: 225), si osservi a tal proposito l'esempio (19) e (20):

(19) Che potrebbe essere la domenica ma insomma / può essere anche un qualsiasi altro giorno della settimana↓ non c'è nessun problema per noi/ ecco↓

(Corpus A.Ma.Dis, 1° Segovia 5, docente madrelingua)

(20) Loro sono piccoli per cui // sicuramente / ecco/ uhm faranno presto ad imparare *anche* un'altra lingua↓ / questo sarebbe importante

(Corpus A.Ma.Dis, 1° Segovia 5, docente madrelingua)

La *funzione modale* con valore di intensificatore rientra nella macrofunzione interazionale nell'ultima versione della classifica di Borreguero (2015: 163). Con questa funzione, il parlante non vuole presentare altre alternative all'elemento focalizzato, ma intensificare ed enfatizzare l'intero enunciato facendo perdere ad

anche il suo valore additivo, come in – “potevi *anche* dirlo prima!” (De Cesare, 2004a). All’interno della macrofunzione cognitiva (López Serenae Borreguero 2010: 441) è rilevante la funzione di *congiunzione/connettivo* (con valore di *inoltre, per di più, in più*); questa funzione permette di stabilire un rapporto logico tra i contenuti espressi da due enunciati e non solo da due unità frasali o sintagmatiche ma anche a livello testuale. Attraverso tale funzione *anche* indica che si sta introducendo un nuovo argomento coorientato con l’argomento precedente (Suomela-Härmä 1998: 729).

Tra le caratteristiche distintive di *anche*, Lernaduzzi (1995) presenta quella di stabilire una relazione tra due enunciati e operare quindi a livello testuale in relazione con certi aspetti come la coerenza e la coesione, la pertinenza e le presupposizioni degli enunciati. Un esempio di funzione connettiva:

(21) Il concetto di diversità speciale di ogni singolo alunno, aiuta ad affrontare meglio il lavoro di classe. *Anche* questo è importante per una buona didattica.

6.2.1 La posizione sintattica di *anche*

I focalizzatori possono occupare posizioni diverse rispetto al loro *focus*: la più comune è quella a sinistra del sintagma in cui operano. *Anche* è uno dei focalizzatori che non può essere posposto all’elemento in focus tranne quando l’elemento in focus è in posizione pre-verbale (22):

(22) Gigi *anche* ha preparato una torta per la festa
(La Forgia 2006: 362).

Serianni (1989) afferma che *anche* va sempre in posizione anteposta a un pronome o sostantivo come si evince dagli esempi (23) e (24):

(23) *Anch’io* la penso in questo modo

(24) *Anche* la madre, Rose, aveva adottato il motto di famiglia

De Cesare (2004b: 11), propone un'analisi quantitativa di *anche* relativamente al corpus CORIS⁵⁷ riportando il numero di occorrenze in posizione iniziale e finale di frase. Questo le ha permesso di ribadire e confermare che *anche* è un pre-modificatore e che la posizione iniziale è quella più frequente. La natura pre-modificante di *anche* può essere illustrata a partire dal seguente esempio:

(25) La polizia *anche ieri* ha ascoltato una decina di persone

In questa frase *anche* modifica senza ambiguità l'elemento immediatamente seguente, in questo caso l'avverbio *ieri*, e non si riferisce al soggetto precedente, *la polizia*. Ne consegue l'interpretazione che la polizia ha ascoltato una dozzina di persone non solamente ieri ma anche i giorni precedenti a ieri.

Lenarduzzi (1995: 203) aggiunge che quando *anche* focalizza sintagmi adiacenti, avverbi e preposizioni preferisce la posizione a sinistra:

(26) Mi era sembrata *anche* intelligente quella ragazza

(27) È piovuto *anche* qui

Inoltre, quando l'elemento che si vuole focalizzare è il verbo, ma la frase ha un particolare effetto espressivo, *anche* può occorrere in posizione post-verbale (28):

(28) E ti lamenti *anche*!

⁵⁷ Il corpus CORIS è un corpus di italiano scritto; è disponibile online da settembre 2001 all'indirizzo: <http://corpora.dslo.unibo.it/TCORIS/>.

Il progetto, elaborato e coordinato da R. Rossini Favretti, è stato iniziato nel 1998 con la finalità di costruire un corpus generale di riferimento dell'italiano scritto, accessibile e di facile fruizione.

Il CORIS contiene 130 milioni di parole ed è stato aggiornato tramite un corpus di monitoraggio inglobato con cadenza triennale. E' costituito da una raccolta di testi, autentici e ricorrenti nell'uso, in formato elettronico, selezionati come rappresentativi dell'italiano attuale. Il progetto, al momento attuale, è il risultato di una ricerca svolta nell'ambito dell'università di Bologna.

Nel caso di tempi verbali invece, la posizione di *anche* va tra l'ausiliare e il participio, come in (29) e (30):

(29) Abbiamo *anche* chiamato i pompieri

(30) Era *anche* stato visto la settimana scorsa

Un' importante proprietà sintattica condivisa dagli avverbi focalizzatori (proprietà che li distingue dalle altre sottoclassi di avverbi tradizionali, cf. Koenig 1993: 981) con i connettivi testuali è la mobilità posizionale. Come si è evidenziato precedentemente, gli avverbi focalizzatori possono occupare differenti posizioni nella stessa frase ma, in contrasto con i connettivi testuali, il cambio della loro posizione modifica il loro *scopo* e il loro *focus*.

L'esempio (31) tratto da De Cesare e Borreguero (2014: 60) mostra come l'avverbio *anche* possa essere associato con costituenti che hanno differenti forme sintattiche e funzioni:

(31) A. [*anche* Eva] ha parlato di stella⁵⁸ (Focus sul soggetto)

B. Eva [ha *anche* parlato di stella] (Focus sul sintagma verbale)

C. Eva ha parlato [*anche* di Stella] (Focus sull'argomento)

Anche a differenza dei corrispettivi spagnolo e francese non può mai occupare la posizione iniziale, neanche quando ha valore additivo.

6.2.2 Funzione di connettivo additivo

Andorno (2000: 100) evidenzia che *anche* ha una funzione additiva che agisce sul piano dell'articolazione testuale a livello argomentativo, spesso con funzione di

⁵⁸ Le parentesi quadre vengono utilizzate per contrassegnare lo scopo dell'avverbio, il corsivo per contrassegnare gli avverbi di focus.

attenuazione e/o giustificazione dell'argomento introdotto come si può notare nell'esempio (32)⁵⁹ .:

(32) Conversazione tra Coinquilini

A: A: Dovresti sistemare la cucina ogni volta che fai colazione.

B: Ma io la mattina vado sempre di fretta..

A: possono venire persone a farci visita.. te lo dico *anche* per questo motivo (nel senso che non è bello far trovare la cucina in disordine agli ospiti)

In questi esempi, *anche* attenua la "durezza" di una affermazione che potrebbe essere in un primo momento poco cortese. Secondo uno studio di Hidalgo (2015) l'effetto pragmatico di cortesia o scortesia dei marcatori discorsivi e la loro funzione di attenuazione o intensificazione può produrre una realizzazione prosodica differente tenendo conto di alcune caratteristiche come quella di avere un contorno melodico proprio o legato al coteo, una riduzione fonica che può subire il MD, e la posizione del MD all'interno dell'enunciato. Tenendo conto di questo studio si potrebbe ipotizzare che la flessibilità tonale del MD *anche* dell'esempio

⁵⁹ Con questa funzione attenuante *anche* si trova spesso a precedere complementi di causa introdotti da *per questo*, *per questa ragione* o subordinate causali introdotte da *perché* (i), oppure precede il *se* (ii) in funzione concessiva o concessiva condizionale (Manili 2001: 148 – 149): (i) Ma devo dire che a me non piace telefonare, *anche* per questo sono contro i cellulari (attenua la sua opinione negativa sull'uso dei cellulari); (ii) Se facessi una vita da single, nessuno mi disturberebbe il sonno, potrei dormire quanto volessi e *anche se* lasciassi la stanza disordinata nessuno di direbbe di metterla in ordine (qui assume valore concessivo).

Quando *Anche* è seguito dal *se* o dal *quando* assume un valore concessivo e introduce proposizioni di significato concessivo (Lenarduzzi 1995: 205) come in: – La verità è che *anche se* sono convinti che le loro azioni hanno conseguenze socialmente utili, ne trovano una gratificazione supplementare; e in – I medici sono contenti se trovano la diagnosi, *anche quando* la diagnosi è mortale (Lenarduzzi 1995: 212).

La locuzione congiuntiva *anche se* ha un valore basilico di tipo concessivo; la locuzione è strutturata a partire da assunti impliciti e contrasti; ad esempio, nella frase: – Matteo è in ottima salute *anche se* fuma.

L'assunto implicito presuppone che chi fuma non è in ottima salute; esplicitamente esso asserisce che nel caso specifico il contrasto si annulla (Ferrari 2006: 413): "Matteo fuma e (malgrado ciò) è in ottima salute".

Anche se con valore di congiunzione testuale può assumere un valore *correttivo*, come nel caso seguente: – Ci devi andare subito/*anche se*/in fine dei conti/ non è poi così importante. In questo caso il parlante usa la sequenza concessiva per attenuare la forza comunicativa della reggente fino ad annullare del tutto la richiesta precedente, come in: – Ci devi andare subito // *anche se* / in fine dei conti / non è poi così importante // aspetta pure. C'è da sottolineare che la funzione pragmatica di segnale di rettifica svolta da *anche se*, può manifestarsi solo quando la locuzione congiuntiva viene impiegata in funzione testuale. Da un punto di vista semantico-pragmatico, affinché la dipendente concessiva possa realmente cambiare l'orientamento di un atto linguistico (capovolgendone addirittura gli effetti comunicativi), sia la reggente che la subordinata devono essere oggetto di un atto illocutivo autonomo; la subordinata necessita inoltre, di un'autonomia pragmatica che le permetta di avere più forza argomentativa rispetto alla reggente. Queste condizioni si realizzano dunque se si ha una associazione di due enunciati autonomi caratterizzati da un movimento intonativo terminale e uno stacco prosodico nel parlato, o una punteggiatura forte nello scritto come nella frase: – // ci devi andare subito // *anche se* / in fine dei conti/ non è poi così importante// (Ferrari 2006: 414).

(32) permette di condurre l'ascoltatore a inferire che il parlante voglia attenuare o giustificare quanto enunciato precedentemente evitando così un conflitto.

A differenza della posizione che occupano *también* e *aussi* quando assumono questa funzione additiva, *anche* non compare mai in posizione iniziale di enunciato e con portata su tutto l'enunciato (Borreguero 2011: 454). *Anche*, infatti, non può apparire in questa prima posizione senza un focus specifico; in altre parole *anche* può avere come focus l'intera frase come succede, per esempio, con *también* in spagnolo (35) (Borreguero 2012: 227):

(35) Hanno anche l'importante funzione di favorire il dialogo tra docenti e studenti, in particolare quelli che hanno difficoltà ad instaurare inizialmente il dialogo; **anche* /^{focus} possono riferire ai docenti istanze e problemi collettivi, ottimizzando i tempi
(Corpus Athenaeum, www.corpora.unitp.it, in Borreguero 2012: 227).

In questo caso al posto di *anche* sarebbe più idoneo utilizzare un altro connettivo che in italiano svolga la funzione additiva a livello testuale, ovvero *inoltre*. Invece la posizione è possibile per lo spagnolo *también*:

(36) Tienen *también* la importante función de favorecer el diálogo entre los profesores y los estudiantes, en particular aquellos que tienen dificultades para entablar el diálogo; *también* /^{focus} pueden transmitir a los profesores peticiones y problemas colectivos, agilizando el proceso.

La funzione di connettivo svolta da *anche* è molto restrittiva e tale da contrassegnare l'impossibilità per *anche* di occupare la posizione preverbale. Il focus di questo avverbio paradigmaticizzante è di solito un elemento di natura sintagmatica o frasale, prevalentemente di natura nominale, aggettivale, avverbiale o preposizionale, e solo raramente la sua portata riguarda un'intera costruzione frasale (è appunto il caso marginale della funzione modale) (Borreguero 2011: 228).

I casi in cui *anche* occupa la posizione iniziale assoluta di una Unità Comunicativa sono solo due: a) davanti a elementi focalizzanti di natura non verbale e quindi con una portata molto ristretta (37) e davanti a costruzioni subordinate che sono state staccate dalla struttura frasale precedente da pause o segni di punteggiatura forte e con carattere enfatico (38):

(37) *Anche* oggi / piove

(38) non vengo più! *Anche* perché/ ho altro da fare

La polifunzionalità del MD è legata non solo a fattori contestuali e tipologico-discorsivi, ma fondamentalemente posizionali. Inoltre, mentre la funzione di focalizzazione di *anche* ne prevede l'inserimento all'interno della struttura frasale, modificando direttamente un costituente sintagmatico, la funzione di connettivo testuale è riservata solo a quegli elementi che possono saturare l'intera costruzione frasale, come il caso dello spagnolo *también* (Borreguero 2011 :460).

La caratteristica di stabilire relazioni tra enunciati è una caratteristica che *anche* condivide con la congiunzione *ma*, ma con le restrizioni segnalate sopra; a differenza delle altre congiunzioni che possono unire sintatticamente due o più enunciati, *anche* li mette in relazione semantica indicando che detti enunciati condividono informazioni analoghe e sono in un rapporto di tipo additivo; inoltre, il primo termine della relazione può essere esplicito (40) o implicito (41):

(40) Mia madre era una donna molto severa, austera, rigida nelle sue idee tanto sulle piccole cose che sulle grandi cose. *Anche* mio padre era molto austero e burbero

(Calvino 2013: 22 cit. in Lenaduzzi 1995: 200)

In questo esempio di Calvino (37), *anche* sta relazionando due enunciati contenuti ognuno in una struttura frasale differente ma i cui soggetti (madre e padre) condividono un predicato analogo, riferito al carattere austero e burbero di

entrambi (Lenarduzzi 1995: 208). Nel seguente esempio invece, il primo termine di relazione è implicito nel contesto extralinguistico (41):

(41) Adesso lavori *anche* tu e lavorando impari le cose che volevi imparare
(Lenarduzzi 1995: 208).

Anche relaziona l'enunciato "tu lavori" con un elemento non esplicito che fa parte del contesto comunicativo. I due parlanti danno per scontato che ci siano altre persone che lavorano oltre all'interlocutore. Lenarduzzi (1995: 209) sottolinea inoltre che la particolarità di connettere enunciati permette anche la coordinazione con elementi ellittici, come in (42):

(42) Paolo è andato al mercato e suo fratello *anche* (anche suo fratello è andato al mercato)

Per lo stesso motivo, *anche* può funzionare come risposta affermativa ad una domanda:

(43) D. Tutti sono d'accordo. E tu? R. *Anche*

Anche generalmente occorre in posizione post-verbale come si evince dall'esempio (44) tratto da Andorno (2000: 100):

(44) Gianni è stanco, sono *anche* aumentati i corsi. Non so come farà a superare l'anno

6.3 Il francese *aussi*

Per quanto riguarda il francese, esattamente come per l'italiano, la tradizione grammaticale distingue due tipi di *aussi*: l'avverbio e la congiunzione. A seconda

della sua natura grammaticale non avrà lo stesso senso né occuperà la stessa posizione nella frase (Riegel 1994).

König (1991) ha proposto di inserire *aussi* (insieme all'equivalente tedesco *auch*) nella categoria delle particelle additive; su questa proposta Benazzo et al. (2004: 4) evidenziano che in un enunciato questa particella può associarsi a un costituente della frase in funzione della sua posizione e del contesto discorsivo:

(45) Marie s'en va // puis Cecile s'en va *aussi*

Nell'esempio (45) *aussi* è associato a un'entità, ovvero, Cecile. Se invece si considera la frase (46):

(46) Marie s'en va // Il dit "au revoir" *aussi*

aussi è associato a un processo, ovvero all'azione di dire *au revoir* che accompagna l'azione svolta da Marie, cioè quella di andarsene (*s'en va*) (Benazzo et al. 2004: 5).

Dato che *aussi* può associarsi liberamente a qualsiasi costituente dell'enunciato che può essere un'entità o un processo, ma anche un luogo o un tempo, si può definire come una *addition non-restreinte* ovvero un elemento aggiuntivo senza limiti.

Per quanto riguarda la congiunzione, Zenone (1983: 203) riconosce ad *aussi* due impieghi principali: uno come congiunzione consecutiva (47), l'altro come congiunzione additiva (48):

(47) La façon de donner vaut mieux que ce qu'on donne, dit le proverbe. *Aussi* est-ce de grand coeur que nous faisons parvenir le petit cadeau que vous avez choisi. (Lettre accompagnant un cadeau publicitaire.

(48) A: Pierre a obtenu de très bons résultats en ce début de saison

B: il avait connu une fin de saison remarquable *aussi*!

In (47) *aussi* marca una relazione consecutiva (A) e introduce la conclusione; invece, in (48) *aussi* permette a B di aggiungere una spiegazione (B) all'osservazione di A e di presentarla come un argomento utile a una conclusione.

6.3.1 *Aussi con valore consecutivo*

Dal punto di vista sintattico, *aussi* con valore di congiunzione consecutiva appare sempre a inizio frase e origina l'inversione del gruppo soggetto-verbo, come nel seguente esempio (49):

(49) La rivière est en crue et il continue de pleuvoir à verse. *Aussi te conseillerais-je*
de rentrer avant que la route ne soit coupée
(Zenone 1983: 204)

Fanno eccezione i casi dove l'inversione è bloccata da ragioni morfologiche come in (50):

(50) La rivière est en crue et il continue de pleuvoir à verse. *Aussi je te conseille de*
rentrer avant que la route ne soit coupée.

te conseillé-je è una forma arcaica, ormai fuori d'uso. Affinché l'inversione sia possibile, è necessario cambiare il tempo verbale, come nell'esempio precedente (47). *Aussi* con valore di congiunzione consecutiva può marcare relazioni sia induttive che deduttive. Si osservino i seguenti esempi tratti da Zenone (1983: 206):

(51) Pierre s'est remis à boire, *aussi* titube-t-il

In questa frase il rapporto è di causa effetto (deduttivo) e il collegamento è fatto sull'atto linguistico.

(52) Pierre titube, *aussi* s'est-il remis à boire

In questo enunciato il rapporto è la spiegazione dell'evento (induttivo) e il collegamento è fatto sull'enunciazione. E' bene evidenziare che questa funzione non ha corrispondenti nelle altre due lingue.

6.3.2 Aussi con valore additivo

Aussi con valore di congiunzione additiva indica l'esistenza di un argomento a cui aggiungere qualcosa a quanto detto precedentemente, come nella frase (53):

(53) Il croit que nous pouvons réussire, je le crois *aussi*.

Può anche indicare un'aggiunta con lo stesso valore che assumerebbe *anche* in italiano (54):

(54) Il y avait beaucoup d'enfants, et *aussi* quelques adultes

Da un punto di vista semantico questo valore di *aussi* ha un senso molto prossimo a quello di avverbio come nella seguente frase (55):

(55) Paul *aussi* est tombé

In questo caso *aussi* indica l'esistenza di almeno un'altra persona che è caduta.

6.3.3 Aussi con valore concessivo e comparativo

Oltre ai due valori concessivo e additivo descritti da Zenone (1983), *aussi* può assumere anche un valore concessivo; infatti, similmente all'italiano può esprimere una frase concessiva nelle proposizioni subordinate con il congiuntivo seguendo questo schema: *aussi+aggettivo + que + congiuntivo*, come in (56):

(56) *Aussi* prudent qu'on soit on fait souvent des erreurs /*aussi* prudent soit-on fait souvent des erreurs

Per quanto sia prudente si fanno spesso degli errori (Parodi e Vallacco 1996: 216).⁶⁰

6.3.4 La posizione sintattica di *aussi* e il suo valore di connettivo testuale

In funzione della posizione che occupa all'interno di un enunciato *aussi* può assumere valori e funzioni diverse. Ad esempio, quando le condizioni di impiego semantico di un enunciato, obbligano a una lettura che presupponga un argomento conclusivo, *aussi* può posizionarsi solo a inizio frase, come in (57):

(57) La rivière est en crue et il continue de pleuvoir à verse. je te conseille de rentrer avant que la route ne soit coupée
(Zenone 1983: 204).

Quando *aussi* appare in posizione iniziale o finale, gli enunciati assumono sensi differenti, come nei seguenti esempi:

- (58) A: Pierre est de nouveau malade.
B: *Aussi* ne s'est-il pas bien soigné la première fois.
- (59) A: Pierre est de nouveau malade
B: Il n'est pas bien soigné la première fois *aussi*!

In (58), la posizione iniziale di *aussi* esprime il fatto che la malattia di Pierre è dovuta alla poca cura che egli ha messo nel curarsi; in (59) la posizione finale di *aussi*,

⁶⁰ Un valore che distingue *aussi* da *también* e da *anche* è il suo valore comparativo: il francese, infatti, utilizza *aussi* nei termini di paragone per indicare il comparativo di quantità: –Brigitte est *aussi* sympathique que sa soeur; – Mar travaille *aussi* soigneusement que ses collègues

fornisce una spiegazione del nuovo malessere contraddicendo la sorpresa di A o le sue allusioni a una salute altalenante di Pierre (Zenone 1983: 204).

Ci sono infine dei casi in cui *aussi* non può mai trovarsi a inizio frase, come in (60):

(60) A: Pierre a obtenu de très bons résultats en ce début de saison

B: Il avait connu une fin de saison remarquable *aussi*!

In questo dialogo (60), infatti, il secondo enunciato (B) non può essere una conclusione.

Lauwers (2003 e 2006) descrive *aussi* come un modificatore che si può posizionare sia prima sia dopo l'elemento che modifica. Quando modifica un costituente che appare a inizio frase, *aussi* può solo posizionarsi dopo l'elemento che modifica, come in (61) e (62):

(61) [Pauline] *aussi* a eu un enfant

(62) [l'année passée] *aussi* Pauline est allée en Italie

infatti le seguenti frasi non sono accettabili in francese:

(63) **Aussi* [Pauline] a eu un enfant

(64) **Aussi* [l'année passée] Pauline est allée en Italie.

Con un sintagma verbale *aussi* funziona principalmente come un post-modificatore. Similmente all'italiano *anche*, *aussi* occupa una posizione intermedia dopo l'ausiliare solo quando il sintagma verbale contiene una forma verbale composta:

(65) Elle [chante] *aussi*

(66) Elle [a *aussi* chanté]

Quando *aussi* viene usato come avverbio con valore di *également* o di *en outre* non si posiziona mai all'inizio della frase ma sempre dopo la parola che esso determina come in (67) e (68):

(67) Pierre est venu et Paul *aussi* (=Paul est venu et Paul également)

(68) Le nouveau budget prévoit une réduction d'impôts. Il prévoit *aussi* de subventions aux petites entreprises (=il prévoit, en outre, des subventions)

In francese l'uso di *aussi* con funzione di connettivo additivo nel senso di *en outre/en plus* è spesso legato a un parlato informale o a un linguaggio infantile (De Cesare e Borreguero 2014: 69). Si osservi il seguente esempio (69):

(69) Je n'arrive pas à suivre ces livres car parfois, c'est compliqué. *Aussi*, il y a des histoires qui ne sont pas vraies.

(Nøjgaard 1992: 290, cit. in De Cesare Borreguero 2014: 69).

Qui *aussi* aggiunge un secondo argomento alla frase iniziale *Je n'arrive pas à suivre ces livres*, motivato nella stessa espressione da un primo argomento *c'est compliqué*.

6.4 Lo spagnolo *también*

También è una parola nata dall'unione di *tan+bien* che a sua volta deriva dalla costruzione comparativa latina *tam (bene). quam*. In spagnolo medievale *tan bien* era associato con *como* e aveva la funzione di coordinazione enfatica equivalente alla costruzione comparativa *tanto.... como* dello spagnolo moderno (Cano Aguilar 1988: 314). A quel tempo non esisteva l'avverbio di affermazione *también* indipendente da *como*; solo nel XV secolo cominciò ad apparire *tan bien* o *también* (fuso in un'unica parola) indipendente da *como*. L'uso moderno di *también* indipendente (e grammaticalizzato come avverbio) assume nello spagnolo moderno due funzioni, una come *focalizzatore* e l'altra come *connettivo*.

6.4.1 También con valore additivo di focalizzazione e mobilità posizionale

También quando funziona come un focalizzatore additivo indica l'esistenza di un valore alternativo all'elemento che modifica (König 1991a). Si tratta di un avverbio focalizzatore che sottolinea la rilevanza informativa di questi elementi di fronte ai valori alternativi. Con *también* additivo si aggiunge un elemento nuovo a un altro menzionato anteriormente, come nell'esempio (70):

(70) [...] Fui a Madrid para estudiar a la universidad y aprender el idioma, y *también* para visitar la ciudad

In questo esempio l'elemento aggiunto è *para visitar la ciudad* che ha la stessa funzione di *para estudiar* nella prima parte dell'enunciato ed entrambi gli elementi sono complementi circostanziali di *fui*.

In spagnolo *también* mostra il più alto grado di mobilità rispetto ai suoi corrispondenti francese e italiano, infatti può precedere o seguire il focus indipendentemente se si tratta di una frase nominale o verbale. Un'importante differenza tra *también* e *aussi/anche* è che il primo non può mai occupare una posizione intermedia tra ausiliare e verbo principale in un tempo composto; infatti, in spagnolo non è accettabile la seguente frase:⁶¹

(71)*ha *también* cantado

In spagnolo sono accettabili però le seguenti frasi (72), (73), (74):

(72) A. *También* [Paula] ha tenido un niño

B.[Paula] *también* ha tenido niño

⁶¹ In contrasto con lo spagnolo contemporaneo, le occorrenze di ausiliare + *también* + participio passato, sono ben documentate nello spagnolo classico e medievale (12°/ 17° secolo) nel CORDE corpus (www.RAE.es)

(73) A. *También* [canta]

B. [Canta] *también*

(74) A. [*Ha cantado*] *también*

B. *También* [*ha cantado*]

C. [*Ha también cantado*]

In accordo con gli studi interlinguistici di König (1991) gli avverbi additivi sono più comunemente usati come post-modificatori; quindi *también* sembra essere un'eccezione piuttosto che la regola nel permettere una occorrenza preverbale; questo avviene fondamentalmente quando funziona come connettivo come vedremo meglio nel § (6.4.2).

6.4.2 *También con valore di connettivo interfrasale e testuale*

También, quando funziona come connettivo, può essere collocato in differenti posizioni della frase inclusa quella pre-verbale ed ha quindi meno limiti rispetto all'italiano anche:

(75): Juan está desganado [ha aumentado *también* el numero de asignaturas]. No

sé como hará para aprobar el curso

B: Juan está desganado [*también* ha aumentado el numero de asignaturas].

No sé como hará para aprobar el curso

C: Juan está desganado [ha aumentado el numero de asignaturas *también*].

No sé como hará para aprobar el curso

(De Cesare e Borreguero 2014: 66)

También a differenza dell'italiano *anche*, può sviluppare la funzione additiva a livello discorsivo oltre che interfrasale (Borreguero 2011: 455):

(76) Tienen *también* la importante función de favorecer el diálogo entre los profesores y los estudiantes, en particular aquellos que tienen dificultades

para entablar el diálogo; *también* pueden transmitir a los profesores peticiones y problemas colectivos, agilizando el proceso

(Borreguero 2012: 12)

Qui *también* assume una funzione discorsiva collegando blocchi di enunciati. *También* non può funzionare come connettivo testuale quando è legato a un valore scalare, caso in cui lo spagnolo preferisce il connettivo *además*:

(77) *Además/*También*, son de los que a mí no me gustan.

6.5 Acquisizione di *anche* in italiano L2

Un apprendente tende quasi sempre a trasportare le proprietà della propria lingua nativa alla lingua che sta apprendendo, specie se si tratta di lingue affini come nel nostro caso.

Nel caso delle occorrenze di *anche* trovate nel nostro corpus di apprendenti, gli errori sono provocati dalla parziale similarità tra *anche* e i suoi corrispondenti spagnolo e francese. La non totale simmetria tra questi avverbi porta a degli errori legati agli schemi mentali che gli studenti costruiscono a partire dall'affinità di queste lingue, trasferendo quindi il significato e la struttura sintattica della lingua materna alla lingua target.

Questi *transfer* potrebbero dare luogo a errori pragmatici che potrebbero persistere e fossilizzarsi nei livelli avanzanti.

Nelle varietà di apprendimento degli ispanofoni analizzati da Borreguero (2011: 228) accade per esempio che gli apprendenti posizionino *anche* nella stessa posizione che occuperebbe *también* in spagnolo quando funziona come connettivo testuale, come in (78):

(78) Lui la ricerca per tutta la stanza però la rana non è nella stanza. *Anche/* lui la chiama per la finestra e il suo canne cade. Il bambino e il suo canne cercano la

sua rana. Però loro trovano un alveare con molti api. *Anche*/ loro trovano uno gufo, un ciervo e altro animal

(Valico, rana, 4 in Borreguero 2011: 228)

A proposito di questa mobilità posizionale di *anche*, si è osservato che nel nostro corpus di apprendenti ispanofoni sono presenti dei casi in cui *anche* si trova in una posizione non comune per la lingua italiana come per esempio prima di un verbo composto invece che tra l'ausiliare e il verbo. Potrebbe trattarsi di un caso di *transfer negativo* da *también*, che occupa questa posizione quando ha valore di connettivo additivo, da parte di apprendenti di livello iniziale:

(79)R: Mamma mia / e cosa hai visto?

P: non so / ho vet- vetto il centro della città e tutto questo / i musei i musei → / più famosi di Londra e *anche ho stato* nella casa del mio amico che si chiama Jimis.

(APAROVA T. 11, Apprendente ispanofono, Livello A2)

(80) S: Possiamo dirgli che abbiamo pensato di affittare un- una camera di l'appartamento↑ si lui è d'accordo non c'è problema↓ / ma si non è d'accordo/ dobbiamo lasciare el apartamento↑

M: sì / e *anche* le possiamo dire che / e per esempio / e possiamo fare noi /eh servizii nel nel nostro appartamento / nn so come è / pulire la casa // e / fare noi la spieca /la / fare noi la /la pulizia della casa.

(ASAMACA T 25, Apprendente ispanofona, Livello A2).

(81) M: Ah / e che cosaa / hai fatto a Helsinki?

S: ho visitat / la mia famiglia↑ // e *anche* // ho fatto turismo ho visitato i musei / i monumenti.

(ASAMAVA T. 6, Apprendente ispanofona, Livello A2).

Si può affermare che *anche* è un focalizzatore con una funzione connettiva molto limitata a differenza dello spagnolo *también*, e questo è uno dei probabili motivi per cui gli apprendenti commettono gli errori di cui sopra, trasportando in italiano la struttura sintattica della loro lingua materna nella lingua italiana. La collocazione del focalizzatore *anche* crea problemi duraturi per gli apprendenti; queste difficoltà sorgono perché la collocazione non è solo sintattica ma anche categoriale.

Sulla base dei dati raccolti da Roy (2009: 16) e Andorno (1999) è stato possibile individuare tre fasi nel processo di apprendimento di *anche*. In un primo step gli studenti tendono a collocare *anche* in una posizione isolata a inizio di frase lasciando il focalizzatore estraneo alla costruzione frastica, come in (82):

(82) *Anche* ci sono molti tempi e molti giardini bellissimi ad esempio Lodi Garden.

È stato possibile riscontrare questa posizione iniziale anche nel nostro corpus di apprendenti ispanofoni di livello iniziale (83):

(83) S: A capodanno penso di / andare in discoteca con i mie- miei amici o→

M: ah che bene!

S: sì (RISATE)

M: e *anche* / si il mio fidanzato mi invita a Galizia posso andare a Galizia.

S: ah benissimo benissimo / quindi→ / buone feste ↓

(ASAMAVA T27, Apprendente ispanofona, Livello A2).

In una seconda fase gli studenti elaborano delle ipotesi personali sulla posizione del focalizzatore, indipendente dalla posizione del focus (ovvero l'elemento su cui opera) dando vita allo schema strutturale *Nome + Focalizzatore + verbo*, come in (84) e (85):

(84) Allora, la lingua italiano *anche* è molto importante per me.

(85) Ma *anche* penso che dovremmo parlare più nella classe.

Oppure allo schema *Nome + verbo + Focalizzatore*, come negli enunciati (86) e (87):

(86) E allora come l'esperienza è diversa per tutti, i sogni sono *anche* diversi.

(87) Un sogno di questo tipo varia *anche* dall'individuo al individuo.

Inoltre può dare vita allo schema *Focalizzatore + verbo* (sia all'interno che all'inizio della frase) e *Complemento (o frase) + Focalizzatore+ complemento (o frase)*.

Comune a tutti gli studenti analizzati da Roy (2009: 13) è invece la sequenza: *Ausiliare + Focalizzatore + verbo*. La ricorrenza di questa sequenza potrebbe dipendere dalla facilità della sua identificazione e quindi della sua memorizzazione.

La terza fase, quella finale, sarebbe quella caratterizzata da un uso appropriato di questo elemento linguistico (Roy 2009: 13). È chiaro che quando l'apprendente cerca di imparare una seconda lingua utilizza le sue risorse e conoscenze linguistiche nel modo migliore. Chi conosce più di una lingua cerca fra tutte le strutture conosciute per scegliere quella che secondo lui può aiutarlo meglio (Roy 2009: 2).

6.6 Analisi prosodica quantitativa e qualitativa di *anche*

6.6.1 Frequenza d'uso di *anche*

Come già discusso per il MD *ma* e *perché*, anche in questo caso si è procederà con una analisi di tipo quantitativo prodroma alla successiva analisi propriamente prosodica. Nel nostro corpus sono state analizzate 317 occorrenze di *anche* individuate nelle conversazioni di nativi e parlanti L2 (ispanofoni e francofoni). La Tabella 1 mostra il numero di occorrenze individuate per i nativi e per ogni livello degli apprendenti (A, base; B, intermedio; C, avanzato):

Numero di occorrenze di <i>anche</i> suddivise per livelli.	
Ispanofoni livello base: 36	Francofoni livello base: 22
Ispanofoni livello intermedio: 48	Francofoni livello intermedio: 42
Ispanofoni livello avanzato: 34	Francofoni livello avanzato: 31
Nativi: 104	

Tabella 1

Relativamente agli apprendenti ispanofoni nella seguente Tabella 2 si riportano i dati quantitativi delle occorrenze di *anche* prodotti dagli apprendenti ispanofoni (Tabella 2):

Dati quantitativi delle occorrenze di <i>anche</i> prodotte dagli ispanofoni			
	N. Occorrenze	Totale parole	Percentuale
LIVELLO SP A	36	6482	0,6
LIVELLO SP B	51	9701	0,5
LIVELLO SP C	34	8988	0,4
NATIVI	104	6121	1,7

Tabella 2. (Sp A: Ispanofoni di livello iniziale; SP B: Ispanofoni di livello intermedio; SP C: Ispanofoni di livello avanzato)

Le durate delle conversazioni campionate non sono identiche per tutti i parlanti poiché ogni coppia ha personalizzato l'argomento a proprio piacimento organizzando la conversazione all'interno di un limite temporale di circa 8-10 minuti. Poiché la durata delle conversazioni prodotte dai parlanti è variabile così come il numero di parole prodotte, si è deciso di rapportare il dato quantitativo al numero di parole prodotte da ogni parlante per avere un'idea della frequenza d'uso di *anche*. Come già considerato per il MD *ma* e *perché*, *anche* in questo caso si è deciso di esaminare il rapporto della frequenza di *anche per* ogni 100 parole prodotte per una rappresentazione semplificata e più vicino possibile a una frequenza d'uso generale di *anche* e (Figura 1):

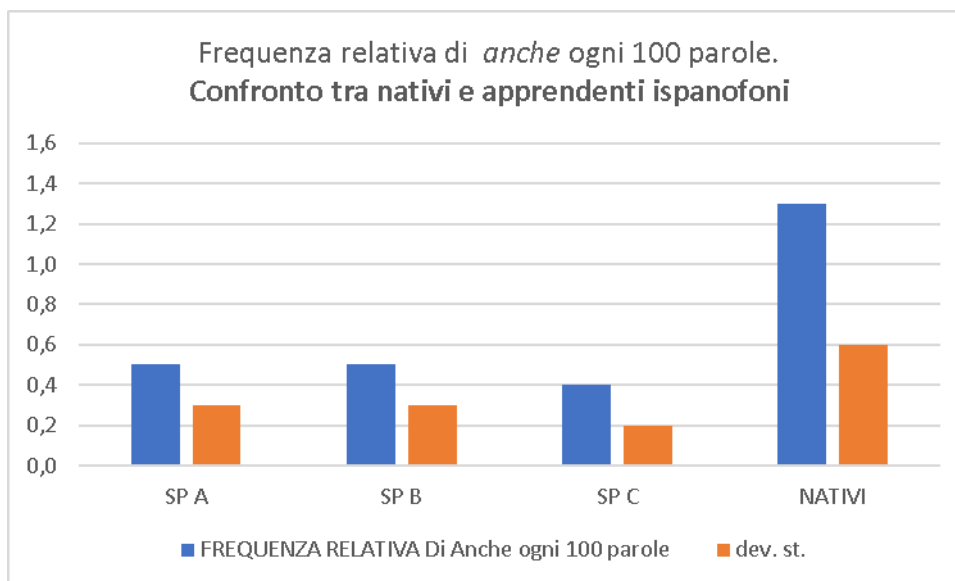


Figura 1.

Nella Figura 1 si può notare come la produzione di *anche* diminuisca man mano che si avanzi con le competenze, allontanandosi però dal comportamento che ci si aspetta considerando i nativi come obiettivo linguistico per gli L2. Infatti i livelli iniziale e intermedio presentano una produzione del 62% in meno rispetto a quella dei nativi, per passare al 69 % in meno per il livello avanzato. Probabilmente, *anche*, come il marcatore *perché*, viene acquisito dagli apprendenti solo successivamente a forme connettive più fruibili a livello comunicativo come *ma*. Per questo motivo risulta essere meno frequente negli apprendenti e più frequente nei nativi.

Per quanto riguarda gli apprendenti francofoni, da una prima osservazione sui dati quantitativi riportati nella Tabella 3, sembrerebbe che anche in questo caso il livello intermedio abbia una produzione di occorrenze di *anche* maggiore rispetto agli altri due livelli:

Dati quantitativi delle occorrenze di <i>anche</i> prodotte dai francofoni			
	N. Occorrenze	TOTALE PAROLE	Percentuale
LIVELLO FR A	30	2891	1
LIVELLO FR B	42	3747	1,2
LIVELLO FR C	24	3618	0,5
NATIVI	104	6121	1,7

Tabella 3. (FR A: Francofoni di livello iniziale; FR B: francofoni di livello intermedio; FR C: francofoni di livello avanzato)

Come si è detto già per gli apprendenti ispanofoni, la variabilità della durata delle conversazioni e delle parole prodotte non ci fornisce dati corretti relativamente alla frequenza d'uso. Per questo motivo, anche per gli apprendenti francofoni si è proceduto a effettuare il calcolo della frequenza degli *anche* per ogni 100 parole (Figura 2):

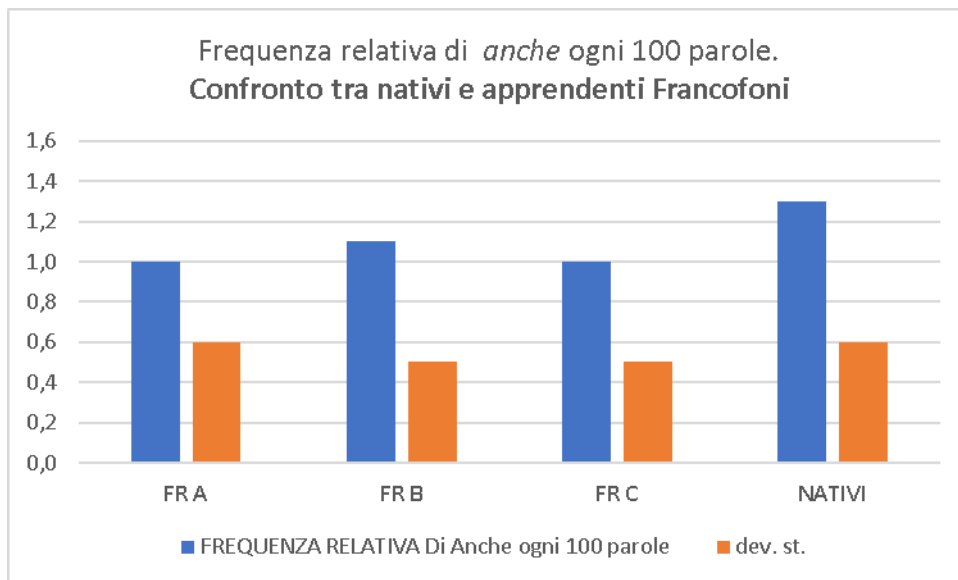


Figura 2.

Anche per gli apprendenti francofoni (Figura 2), si può notare la medesima tendenza osservata per gli apprendenti ispanofoni; infatti, la produzione di *anche* degli apprendenti, che si attesta intorno al 20 % in meno rispetto a quella dei nativi, si sviluppa in netta controtendenza a ciò che dovrebbe accadere tendendo verso la lingua obiettivo. Nonostante la produzione inferiore da parte degli apprendenti, *Anche* risulta essere uno dei tre MD più frequenti nel nostro corpus, dato che, come ci informa Manili (2001:176), è tra i MD che si acquisiscono precocemente.

6.6.2 Misurazione della FO

Per ogni singola occorrenza di *anche* trovata nel nostro corpus è stata misurata la FO utilizzando il software per l'analisi spettro-acustica Praat (cfr. § 2.4 cap. 2). Queste misurazioni sono state messe a confronto con il valore medio del cotesto che segue o precede il MD per evidenziare la differenza del *pitch range* tra il MD e il

cotesto nel quale è inserito. Sono state selezionate da cinque a dodici sillabe del cotesto a seconda dell'andamento della conversazione, della durata della catena fonica in un eloquio continuo e senza pause e delle pause dell'enunciato.

Il cotesto selezionato è stato quello che segue *anche* nel 59% dei casi in quanto *anche* in italiano è un premodificatore (De Cesare 2004a: 11), ovvero, precede l'elemento che modifica. Non sempre però è stato possibile selezionare il cotesto successivo al MD in quanto, trattandosi di parlato semispontaneo, spesso le voci si sovrapponevano o erano presenti lunghe pause, oppure il cotesto successivo al MD era troppo breve; per questa ragione, in alcuni casi, si è proceduto a selezionare il cotesto che precedeva il MD (per il 35%) e in altri casi (per il 6%) il cotesto il cotesto prima e dopo il MD come illustrato nella Figura 3:

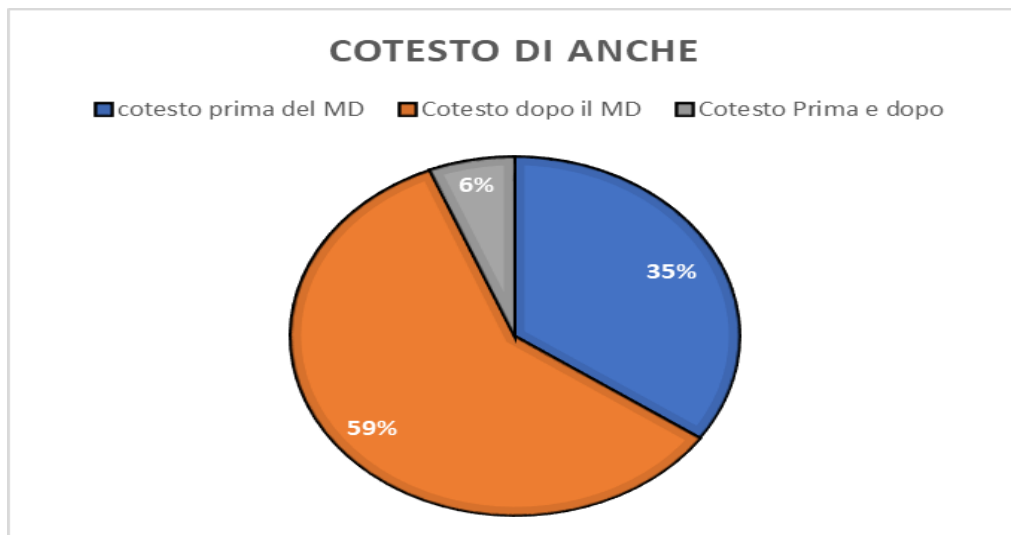


Figura 3. Cotesto selezionato prima e/o dopo il connettivo.

Anche può assumere differenti funzioni all'interno di una conversazione, come l'introduzione di un nuovo argomento o la funzione di focalizzazione; la principale e più frequente funzione è quella di connettivo *additivo* che serve appunto ad aggiungere qualcosa a quanto detto prima; per questo motivo si è scelto di selezionare il cotesto a destra del MD, in quanto *anche*, nella maggior parte dei casi, si posiziona a sinistra del cotesto che introduce. I pochi casi in cui il cotesto selezionato precede il MD sono quelli in cui (i) il parlante viene interrotto dopo aver pronunciato *anche*, (ii) il cotesto che segue il MD è composto da poche sillabe o da

voci sovrapposte, (iii) il MD è seguito da lunghissime pause (pre pausale) o (iv) assume funzioni diverse da quelle più frequenti.

Dai dati si è rilevato che *anche* per il 70% dei casi è inserito all'interno della catena del parlato in un eloquio continuo e senza pause, nell'11 % dei casi è post-pausale, nel 16% è pre-pausale e solo nel 3 % dei casi si trova tra due pause (Figura 4):

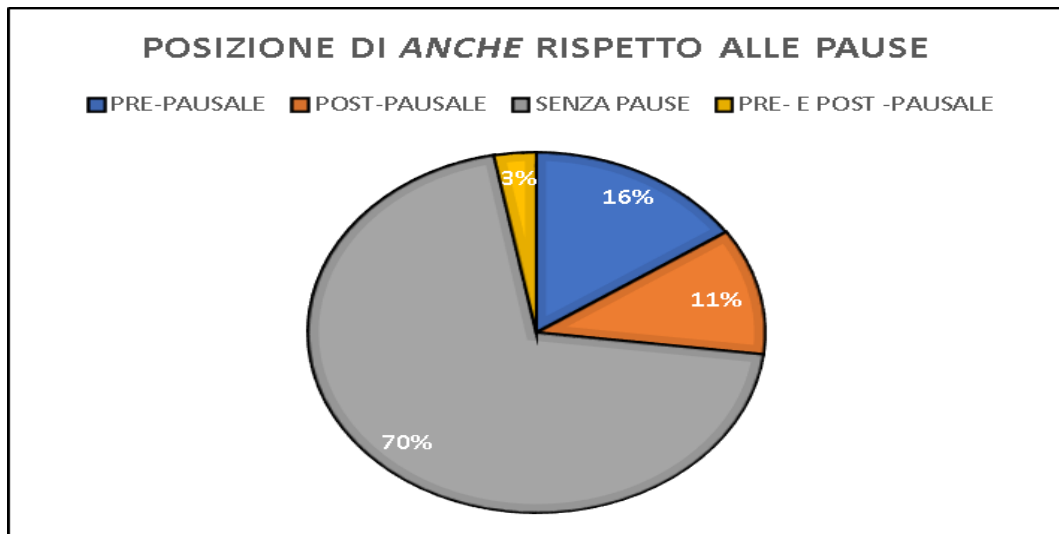


Figura 4. Posizione di *anche* rispetto alle pause (tra due pause, pre-pausale, post-pausale, all'interno della catena fonica senza pause).

Da notare che all'interno del 3 % dei casi di *anche* posizionato tra due pause, c'è un'alta percentuale di occorrenze che appartiene ai due livelli A di francofoni e ispanofoni (33% e 34 % rispettivamente), il che indica che gli apprendenti di livello iniziale usano *anche* separato dal resto dell'enunciato, per riflettere su quello che diranno e per prendere tempo (Figura 5):

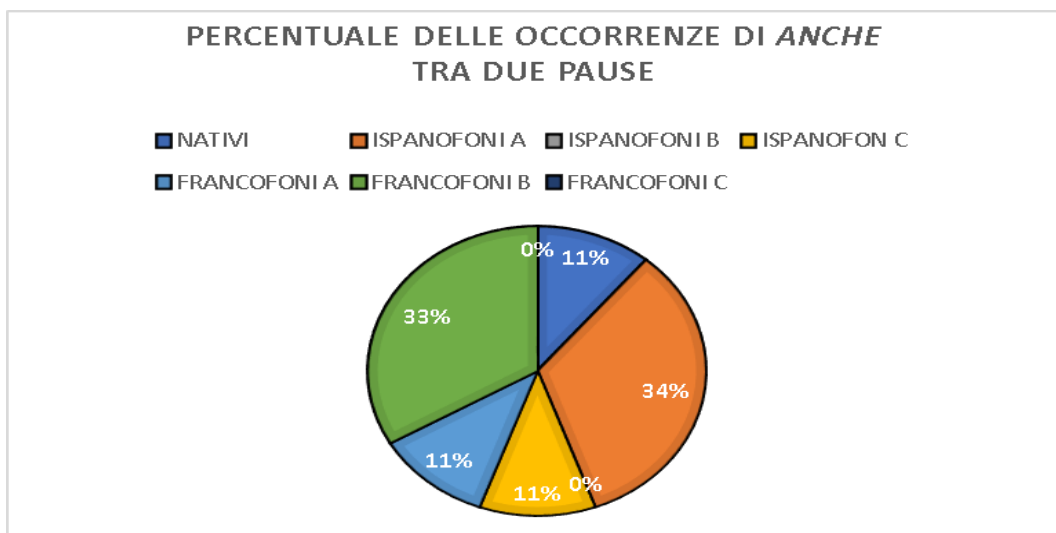


Figura 5. Posizione di *anche* tra due pause.

Il fatto che *anche* sia pre- o post-pausale non determina nella produzione del MD peculiarità né dal punto di vista della F0, né dal punto di vista della VdA.

Dopo aver confrontato la F0 del MD e la F0 media del contesto in cui è inserito, si è proceduto all'osservazione di eventuali variazioni tra i dati in Hz della sillaba del MD e i dati in Hz delle sillabe del contesto di ogni occorrenza. Trattandosi di un confronto tra enunciati prodotti da parlanti di genere differente, si è proceduto alla normalizzazione dei dati, ovvero alla trasformazione in semitoni (st) dei dati in Hz (cfr. § 2.4 cap. 2).

Come già accennato nel capitolo discusso nel § 4.6.2 e nel § 5.6.2 relativo alla discussione sulla misurazione della F0 rispettivamente del MD *ma*, del MD *perché* per normalizzare i dati si è utilizzata la scala psicoacustica in semitoni.

È utile ribadire che questa operazione ci ha permesso di ricavare la differenza in semitoni che occorre tra il MD *anche* e il suo contesto e stabilire dunque se il valore del MD è più alto o più basso rispetto alla media delle sillabe del contesto. Si è rilevato che tra il MD *anche* e il suo contesto ci sono leggere variazioni tonali: *anche* pronunciato dai nativi presenta una variazione tonale di quasi un St rispetto al contesto in cui è inserito; simile comportamento assumono le occorrenze degli apprendenti ispanofoni per cui il MD prodotto è costituito da una F0 più alta di circa mezzo St rispetto al contesto; all'opposto, la produzione degli apprendenti

francofoni si presenta con una F0 di *anche* più bassa di circa un St rispetto al cotesto (Figura 6):

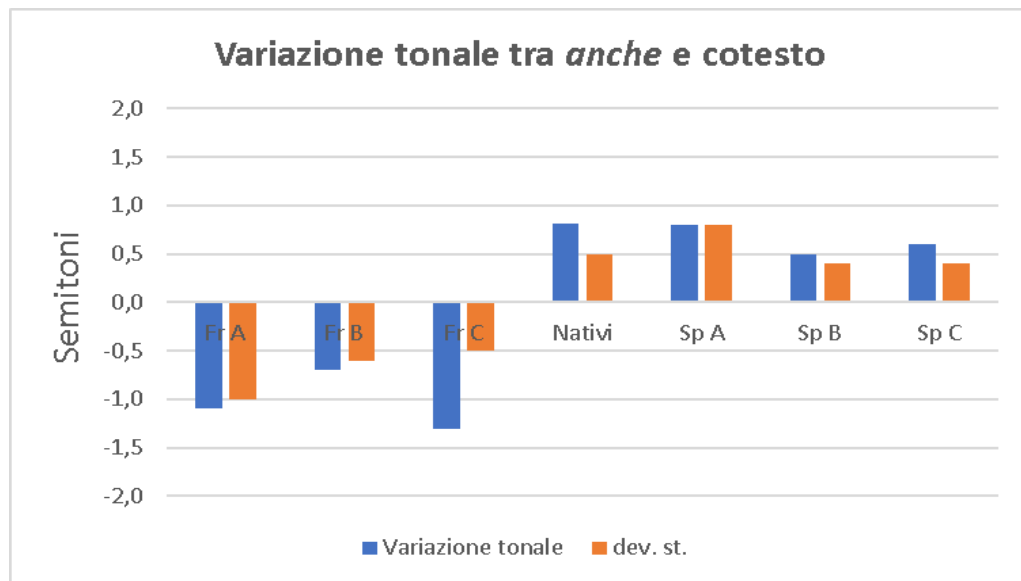


Figura 6. Differenza della F0 normalizzata nella produzione degli *anche* rispetto al cotesto (che equivale alla linea 0 del grafico) tra apprendenti ispanofoni (SP) nativi italiani (ITA), e apprendenti francofoni (FR); A, B e C rappresentano i livelli di conoscenza della lingua (rispettivamente: Base, Intermedio e Avanzato). Nel grafico viene rappresentata anche la deviazione standard abbreviata in dev. st.

Sulla base di tali dati, sembra che la produzione di *anche* da parte degli apprendenti francofoni sia differente rispetto a quella dei nativi e degli apprendenti ispanofoni. Può darsi che questo sia indice di difficoltà di acquisizione del MD *anche* da parte degli apprendenti francofoni i quali, concentrandosi prettamente sull'elaborazione di ciò che intendono esprimere, riducono l'attività espiratoria, prestando minore attenzione alla modalità di realizzazione fonetica; non così è per gli apprendenti ispanofoni che già dal livello iniziale presentano una differenza tonale simile a quella dei nativi italiani.

Questo risultato, relativo alla media generale, sembra abbastanza omogeneo e procedendo ad una analisi di tipo funzionale la situazione rimane pressappoco identica. Ma prima di proseguire con un'analisi propriamente prosodica delle gruppi funzionali, si procederà a un'analisi quantitativa delle funzioni⁶² trovate nel nostro corpus. Tra le funzioni più frequenti di *anche* presenti nel nostro corpus, la

⁶² Nonostante i MD siano polifunzionali per quest'analisi si è tenuto conto solo della funzione principale determinata in base a fattori contestuali

più ricorrente è la *connessione additiva* che riguarda 138 occorrenze su un totale di 317 (Tabella 4):

NUMERO DI OCCORRENZE PER LA FUNZIONE “CONNESSIONE ADDITIVA”	
Ispanofoni livello base: 13	Francofoni livello base: 9
Ispanofoni livello intermedio: 20	Francofoni livello intermedio: 15
Ispanofoni livello avanzato: 20	Francofoni livello avanzato: 14
Nativi: 47	

Tabella 4

La seconda funzione più frequente è la *focalizzazione additiva* individuata in 116 occorrenze (Tabella 5) di cui ben 47 prodotte dai nativi:

NUMERO DI OCCORRENZE PER LA FUNZIONE “FOCALIZZAZIONE ADDITIVA”	
Ispanofoni livello base: 20	Francofoni livello base: 10
Ispanofoni livello intermedio: 16	Francofoni livello intermedio: 7
Ispanofoni livello avanzato: 7	Francofoni livello avanzato: 9
Nativi: 47	

Tabella 5

Sono state individuate altre funzioni come la *introduzione di un topic o aggiunta di un commento*, ma le occorrenze individuate non sono state ritenute sufficienti per la nostra analisi.

Terminato il raggruppamento funzionale di *anche*, sono stati analizzati i dati prosodici relativi alla F0 con la finalità di capire il motivo per il quale alcune occorrenze non erano coerenti con la media generale del gruppo funzionale di riferimento. Dai risultati relativi alla F0 si evince che sia la funzioni di *connessione additiva* che la funzione di *focalizzazione additiva* non si discostano dalla media generale; infatti, gli apprendenti ispanofoni di tutti e tre i livelli continuano ad avere la medesima tendenza degli italiani pronunciando *anche* con mezzo *St* in più

rispetto al contesto; invece, gli apprendenti francofoni manifestano un abbassamento della FO di circa 1 *St* quando pronunciano *anche* rispetto al cotesto in cui il MD è inserito (Figure 7 e 8):

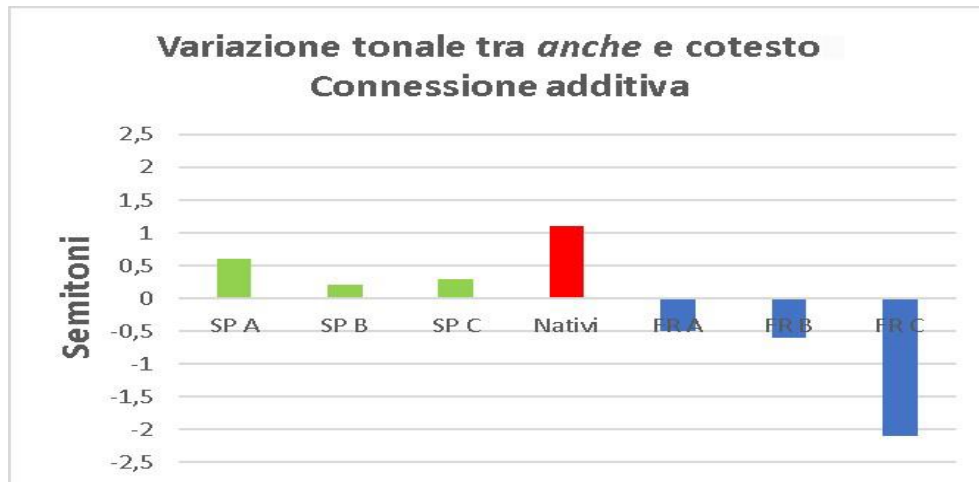


Figura 7. Differenza della FO normalizzata nella produzione di *anche* rispetto al cotesto (che equivale alla linea 0 del grafico) tra apprendenti ispanofoni (SP), nativi italiani (ITA) e apprendenti francofoni (FR) nella funzione di *Connessione additiva*.

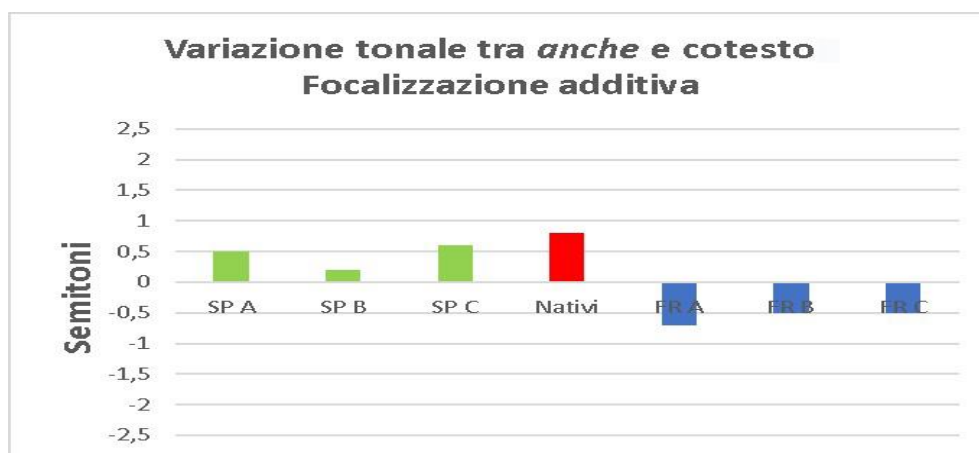


Figura 8. Differenza della FO normalizzata nella produzione di *anche* rispetto al cotesto (che equivale alla linea 0 del grafico) tra apprendenti ispanofoni (SP) nativi italiani (ITA) e apprendenti francofoni (FR) nella funzione di *Focalizzazione additiva*.

All'interno di questi due gruppi ci sono dei casi particolari in cui i nativi e gli apprendenti ispanofoni presentano un abbassamento della FO di *anche*, e dei casi relativi agli apprendenti francofoni in cui, al contrario, avviene un aumento della FO su *anche*. Si tratta di casi particolari in cui *anche* precede delle frasi di pianificazione che prevedono una serie di cose da fare prima di prendere una decisione o trovare

una soluzione, come si può osservare leggendo il testo degli esempi (88) e (89) e negli spettrogrammi di Figura 9 e 10:

(88) A: [E ho de]ciso vediamo se sei d'accordo // parliamo con il proprietario di casa // vediamo cosa propone ↑ // se lui è d'accordo all'anno nuovo ↑ // temporeggiamo un attimino così abbiamo *anche* il tempo di visionare altre case → // farci due conti // vedere se // io riesco ad arrotondare.

(ANTOVICA T48, Nativa di Palermo)

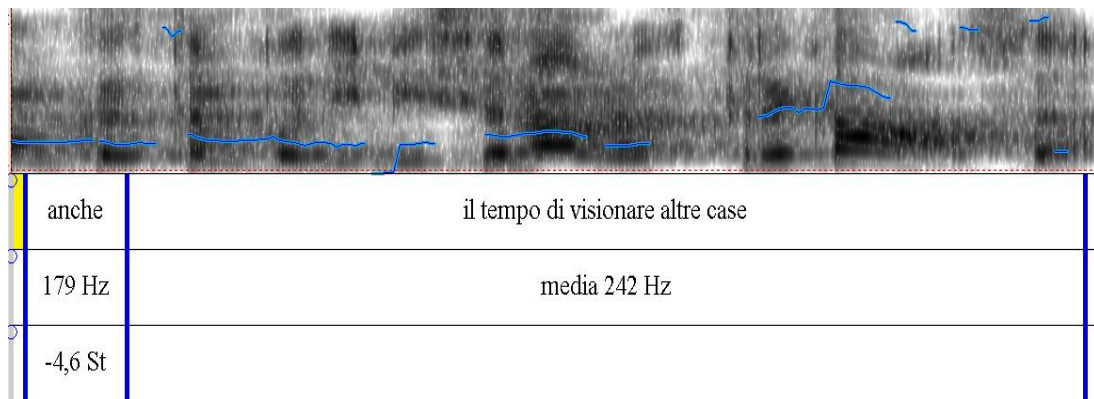


Figura 9. *Anche* presenta un abbassamento della F0 di circa 60 Hz, corrispondente a 4,6 semitoni in meno rispetto alla media delle sillabe del cotesto selezionato (Nativa di Palermo)

(89) E: Eh / io penso di sì ↓, può // può de- decirlo / eh / chiedere ai miei / sorella ↑ e *anche* a due amiche ↑ // ma quante / quante sono // voi?

(BCAREVAVA T27, Apprendente ispanofona, Livello B1)

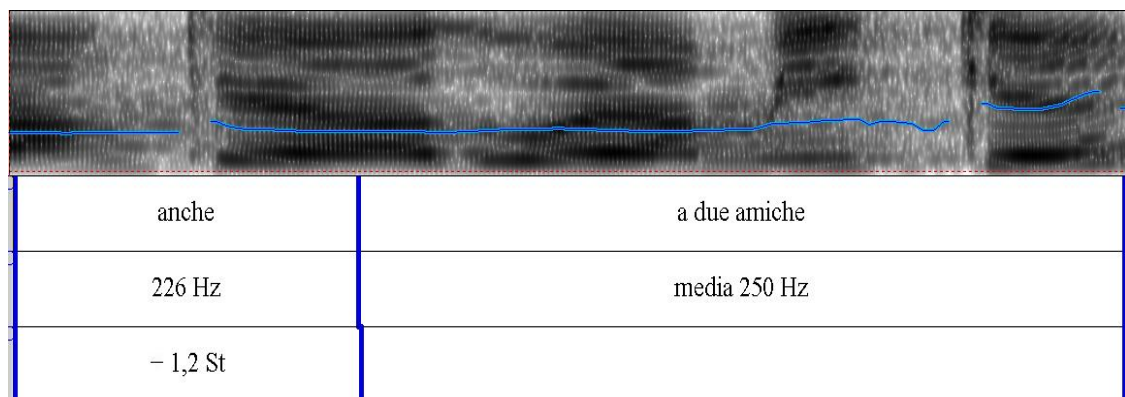


Figura 10. *Anche* presenta un abbassamento della F0 di circa 25 Hz, corrispondente a 1,2 semitoni in meno rispetto alla media delle sillabe del cotesto selezionato (Apprendente ispanofona, Livello B1).

Il primo è un esempio tratto dal corpus dei nativi, il secondo è un esempio tratto dal corpus degli apprendenti ispanofoni di livello avanzato. Come si può notare dagli spettrogrammi delle Figure (9) e (10) le due frasi che vengono introdotte da *anche* tendono ad aumentare la F0 a fine frase seguita rigorosamente da una pausa di almeno un secondo, tipico di una pianificazione che presenta un elenco di cose da fare prima di terminare un attività o prendere una decisione. Un altro motivo per cui *anche* può presentare un abbamento della F0 può essere dovuto alla sua posizione nella parte finale del periodo discorsivo (90) e (91):

(90) I: [sì] / alla prima occasione non mancherà modo comunque *anche* di chiederglielo

(IMMAGIOCA, T17, Nativa di Napoli)

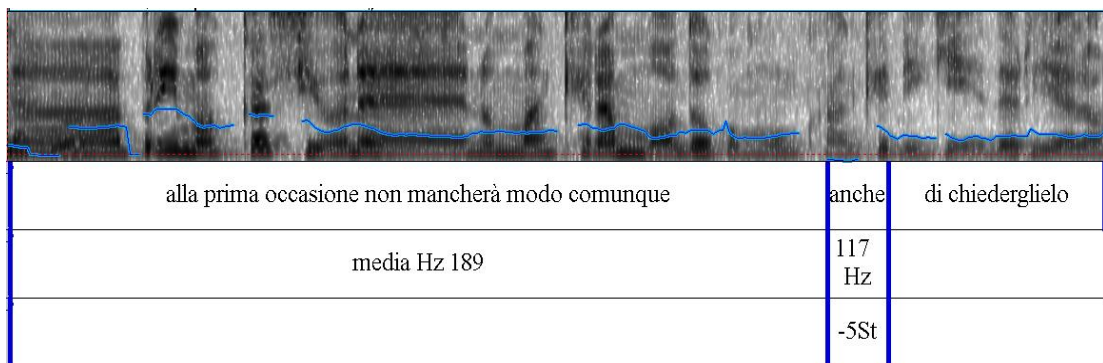


Figura 11. *Anche* presenta un abbassamento della F0 di circa 70 Hz, corrispondente a 5 semitoni in meno rispetto alla media delle sillabe del cotesto selezionato (IMMAGIOCA, T. 17, Nativa di Napoli).

(91) G: perché non senti *anche* lei?

(ISAGIANLUVA, T73, Nativo di Varese)

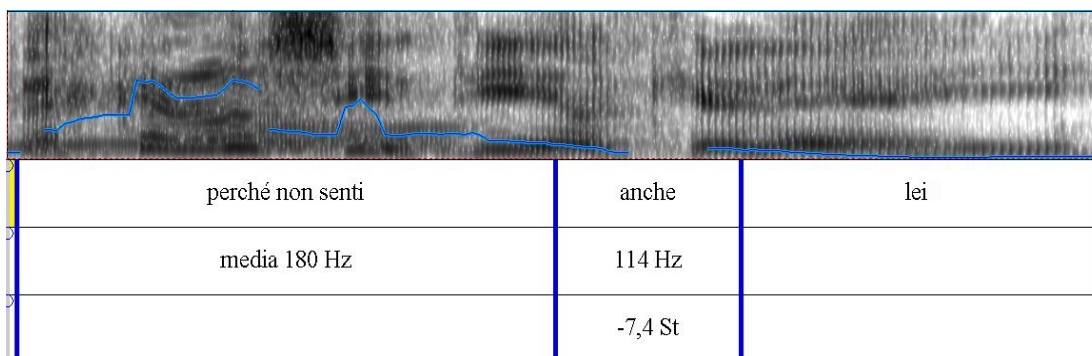


Figura 12. *Anche* presenta un abbassamento della F0 di circa 65 Hz, corrispondente a 5 semitoni in meno rispetto alla media delle sillabe del cotesto selezionato (ISAGIANLUVA, T73, Nativo di Varese).

L'intonazione discendente di un enunciato è un fattore fisiologico imputabile al meccanismo respiratorio noto come declinazione intonativa per cui la pressione ipoglottidale è massima all'inizio dell'enunciato e minima alla fine (Felloni 2011: 120). Il MD *anche* trovandosi nella parte finale dell'enunciato viene coinvolto in questo abbassamento della F0 nel primo caso (Figura 11) di 5 St in meno, nel secondo caso (Figura 12) di 7,4 St in meno. In entrambe gli esempi, lo spettrogramma di Figura (11) e (12) ci mostra come le due frasi pronunciate presentino un abbassamento progressivo della F0 verso la fine dell'enunciato che coinvolge anche il MD.

Relativamente agli apprendenti francofoni, come si è visto, presentano una produzione opposta rispetto a quella dei nativi e degli apprendenti ispanofoni, infatti, pronunciano *anche* con un abbassamento della F0. Anche tra questi apprendenti però ci sono dei casi in cui il MD viene pronunciato con un innalzamento della F0 probabilmente dovuto alla maggiore enfasi data per evidenziare delle ipotesi relativamente alla decisione da prendere (92) e (93) o per giustificare una richiesta fatta dal parlante (94):

- (92) A: Eh / sì è un po' fuori anche non è possibile/ / possiamo *anche* prendere un'altra persona↑ che/ che può / che che può abitare con noi↑
 (ASTRIKICA T17, Apprendente francofona, Livello A2)

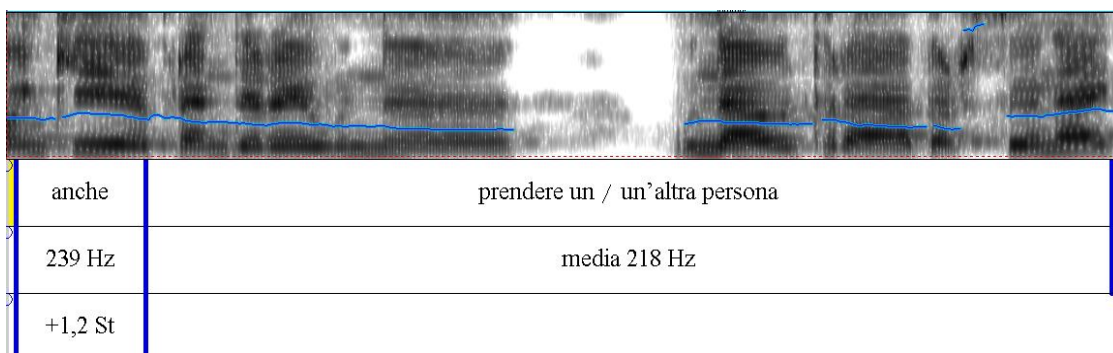


Figura 13. *Anche* presenta un innalzamento della F0 di circa 20 Hz, corrispondente a 1,2 semitoni in più rispetto alla media delle sillabe del cotesto selezionato (ASTRIKICA T17Apprendente francese livello A)

(93) Ma: sì ma / possiamo *anche* trovare un'altra persona per abitare con noi↑
 (BMEMACA T5, Apprendente francofona, Livello B1)

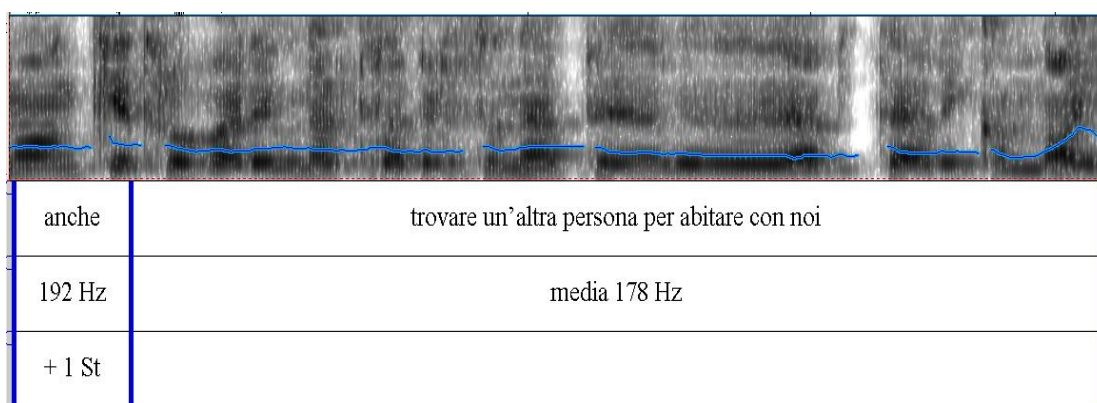


Figura 14. *Anche* presenta un innalzamento della F0 di circa 15 Hz, corrispondente a 1 semitono in più rispetto alla media delle sillabe del cotesto selezionato (BMEMACA T5, Apprendente francese livello B).

(94) B: cosa si fa a Cefalù? / che *anche* a Cefalù non ci sono mai andato
 (CBAMOVA T63, Apprendente francofono, Livello C)

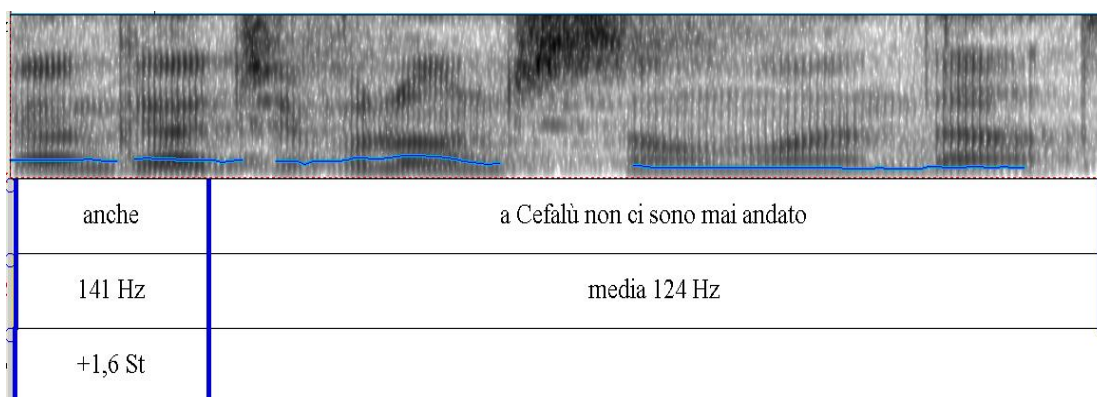


Figura 15. *Anche* presenta un innalzamento della F0 di circa 20 Hz, corrispondente a 1,6 semitoni in più rispetto alla media delle sillabe del contesto selezionato (Apprendente francese livello C).

Come si può notare nei tre spettrogrammi presentati, appartenenti al corpus dei francofoni di livello iniziale (Figura 13), livello intermedio (Figura 14) e livello avanzato (Figura 15), il MD *anche* presenta un comportamento opposto rispetto agli altri MD prodotti dagli apprendenti francofoni, in quanto viene pronunciato con circa un St e mezzo in più rispetto al contesto.

6.6.3 Misurazione della VdA

Anche per la VdA, come per la F0, si sono effettuate le misurazioni di ogni singola occorrenza di *anche* trovata nel nostro corpus e della media sillabica del suo relativo contesto. Prima di calcolare la VdA si è proceduto a rilevare la durata in millisecondi di ogni occorrenza del MD e il valore medio delle sillabe del contesto in cui è inserito. Per calcolare la durata in millisecondi del MD, si è fatto uso di uno script del software Praat che ci ha permesso di rilevare automaticamente la durata di tutti gli *anche* e il valore medio delle sillabe del contesto selezionato.

Successivamente si è proceduto al calcolo della VdA. La VdA, come già detto nel § 2.5.2 si riferisce alla velocità con cui un parlante articola le sillabe all'interno di una catena fonica, senza tenere conto delle pause. Dopo aver acquisito questi dati si è operata la formula per il calcolo della VdA del MD come si è fatto anche per *ma* e per *perché*, rispettivamente nel § 4.6.3 e § 5.6.3.

Dopo aver acquisito questi dati si è proceduto alla differenza della VdA tra il MD e il contesto.

Dai dati rilevati dall'analisi del nostro corpus sembrerebbe che tra le produzioni di *anche* da parte dei nativi e degli apprendenti a qualsiasi livello e di entrambe le nazionalità non ci siano particolari variazioni; infatti, tutti i parlanti presentano un aumento della VdA quando pronunciano *anche*. Essendo *anche* un MD che spesso assume *funzione di connettivo additivo*, è probabile che il parlante abbia già in mente cosa debba aggiungere a quanto già detto e non ha bisogno di fermarsi a

riflettere su quanto deve dire e ovviamente questo non comporta un abbassamento della VdA rispetto al cotesto (Figura 16):

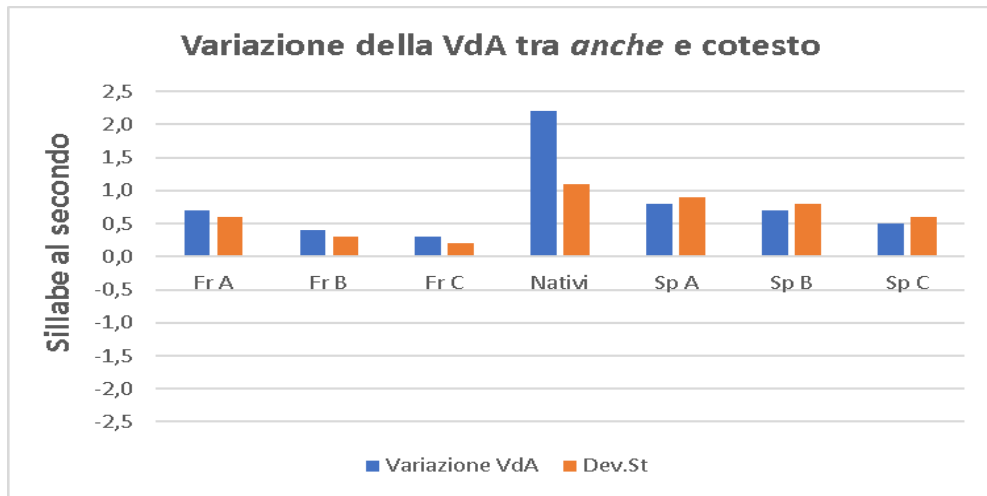


Figura 16. Differenza della VdA nella produzione di *anche* rispetto al cotesto (che equivale alla linea 0 del grafico) tra apprendenti ispanofoni (SP), nativi italiani (ITA), e apprendenti francofoni (FR). Nella figura viene rappresentata anche la deviazione standard abbreviata in dev. st.

Questo risultato, relativo alla media generale, sembra abbastanza omogeneo, e rimane tale anche procedendo a un'analisi funzionale; infatti, relativamente alla VdA anche gli apprendenti francofoni, a differenza di quanto discusso per la F0, presentano la medesima tendenza dei nativi e degli apprendenti ispanofoni sia per quanto riguarda la funzione di *connessione additiva* (Figura 17) sia per quanto riguarda la funzione di *focalizzazione additiva* (Figura 18):

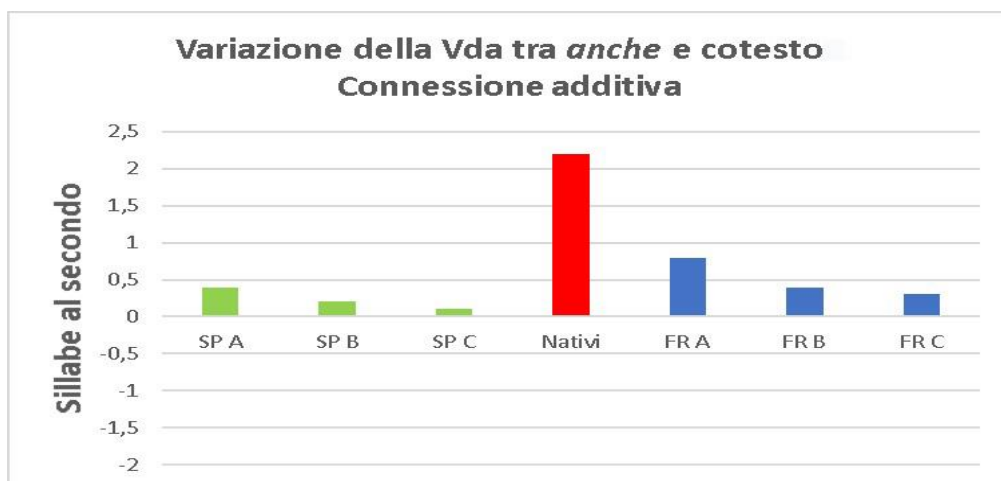


Figura 17. Differenza della VdA nella produzione di *anche* rispetto al cotesto (che equivale alla linea 0 del grafico) tra apprendenti ispanofoni (SP), nativi italiani (ITA), e apprendenti francofoni (FR) relativamente alla funzione *connessione additiva*.

Come si può notare dal grafico di Figura 17 relativo alla funzione di *connessione additiva* gli apprendenti ispanofoni presentano un lievissimo aumento della VdA rispetto al contesto di circa 0,3 sill/s, i francofoni di circa 0,5 sill/s e i nativi di ben due sill/s. Ma, nonostante queste differenti variazioni quantitative, tra gli apprendenti e i nativi è comunque presente un aumento della VdA in tutti i livelli di apprendimento. Stessa tendenza riporta la funzione di *focalizzazione additiva* anche se alcune variazioni della VdA sono quantitativamente differenti; infatti, nonostante i nativi e presentino la stessa variazione della VdA riscontrata per la funzione *connessione additiva* e corrispondente a 2,2 sill/s. In questa funzione di *focalizzazione additiva* gli apprendenti ispanofoni si avvicinano di più alla produzione dei nativi presentando una produzione di *anche* con una variazione VdA corrispondente a 1,4 sill/s in più rispetto al contesto; ancora più lieve si presenta invece la differenza della VdA di *anche* rispetto al contesto prodotta dagli apprendenti francofoni corrispondente a circa 0,3 sill/sec.



Figura 18. Differenza della VdA nella produzione di *anche* rispetto al contesto (che equivale alla linea 0 del grafico) tra apprendenti ispanofoni (SP), nativi italiani (ITA), e apprendenti francofoni (FR) relativamente alla funzione *Focalizzazione additiva*.

Nonostante la media ottenuta dal raggruppamento funzionale non si discosti molto dalla media generale, ci sono anche in questo caso, delle occorrenze che seguono un andamento opposto abbassando la VdA al pronunciare il MD *anche*. Si tratta per

lo più di casi in cui *anche* introduce delle ipotesi, delle frasi che esprimono pensieri o quando *anche* introduce degli elenchi di cose già fatte o da fare.

Le frasi degli esempi (95) e (96) sono tratte dal corpus dei nativi e presentano delle situazioni in cui *anche* introduce delle ipotesi verosimili sulle cose da fare prima di prendere la decisione finale sul cambiare o meno l'appartamento in cui i protagonisti della conversazione vivono:

(95) G: [Soprattutto] chiedere a lui se / è interessato / cioè / nel senso se può [ospitare]=

I: [sì ma anche]

G:= ospitare un'altra persona

I: sì ma *anche* / vedere se / qualcuno ha bi- cioè ha intenzione di / cioè di stare con noi [fondamentalmente]

(IMMAGIOCA T25, Nativa di Napoli)

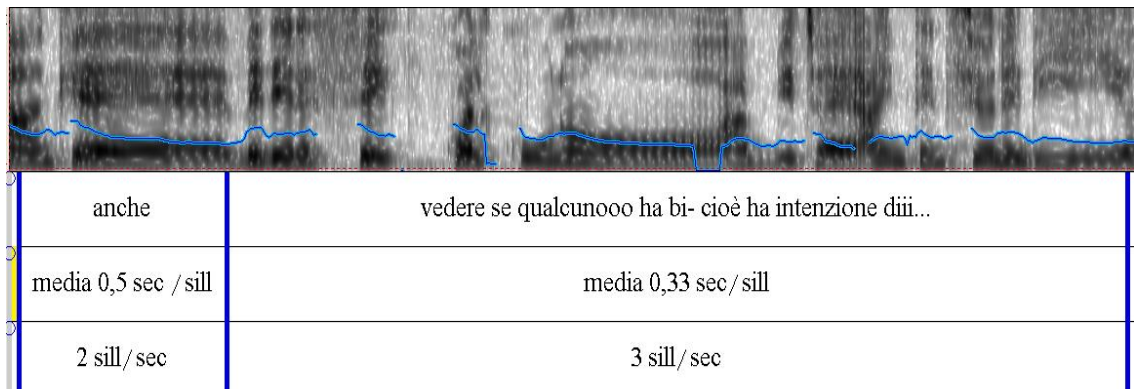


Figura 19. Le sillabe di *anche* vengono prodotte in media in 0,5 sec (che corrisponde a una VdA di 2 sill/s) con una differenza 0,17 s in meno rispetto al cotesto (0,33 s) che il MD introduce e una differenza di VdA pari a 1 sill/s (IMMAGIOCA T25, Nativa di Napoli).

(96) I: [Perchè] eh / anche / i mezzi di trasporto / per il lavoro / cioè / ho la fermata qui giù / quindi / sarebbe comodo // però se / l'aumento effettivamente / è esagerato→/ sarebbe // sarebbe / *anche* utile [cominciare a vedere] →

G:[può darsi comunque] che comunque noi abbiamo spazio nella casa / quindi / forse un altro letto magari / ci potrebbe stare tranquillamente

I: sì↓

(IMMAGIOCA T45, Nativa di Napoli)

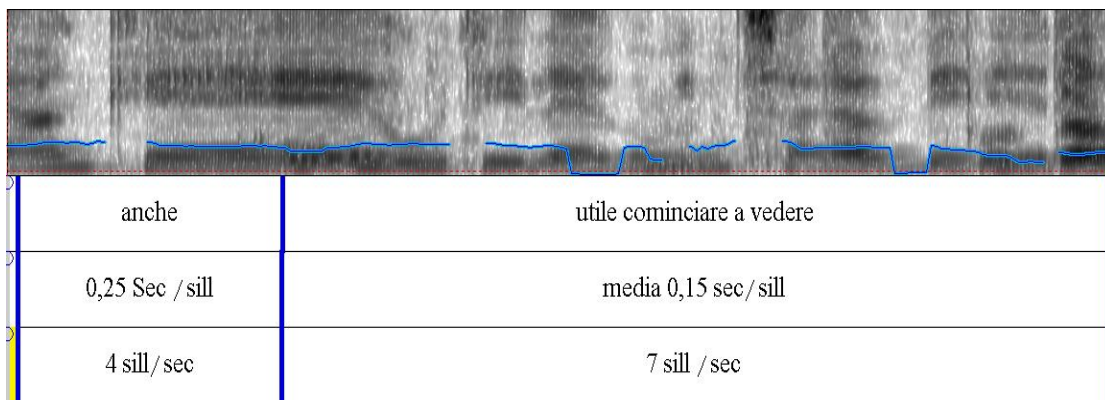


Figura 20. Le sillabe di *anche* vengono prodotte in media in 0,25 sec (che corrisponde a una VdA di 4 sill/s) con una differenza 0,10 s in meno rispetto al cotesto (0,15 s) che il MD introduce e una differenza di VdA pari a 3 sill/s (IMMAGIOCA T45, Nativa di Napoli).

Come si può notare dai testi e dagli spettrogrammi di Figura 19 e 20, nel presentare delle ipotesi sulla cosa più idonea da fare prima di cambiare l'appartamento, avviene un abbassamento della VdA di *anche* rispetto al cotesto probabilmente dovuto al momento di riflessione sull'argomento in questione.

Gli esempi (97) e (98) tratti dal corpus degli apprendenti francofoni di livello intermedio mostrano delle frasi in cui *anche* introduce l'espressione di un pensiero sul da farsi. Il primo esprime il pensiero sulla destinazione del viaggio, il secondo esprime un pensiero sul cosa fare per affittare una stanza del proprio appartamento a causa dell'aumento dell'affitto.

(97) B: Come c'è la crisi // andiamo in Grecia che →

E: sì

B: sì è meglio // ho *anche* pensato andare / come l'abbiamo fatto in Spagna

E: sì a Ma- a Maior [a Maiorca]

(BELBAVA T61, Apprendente francofono, Livello B1)

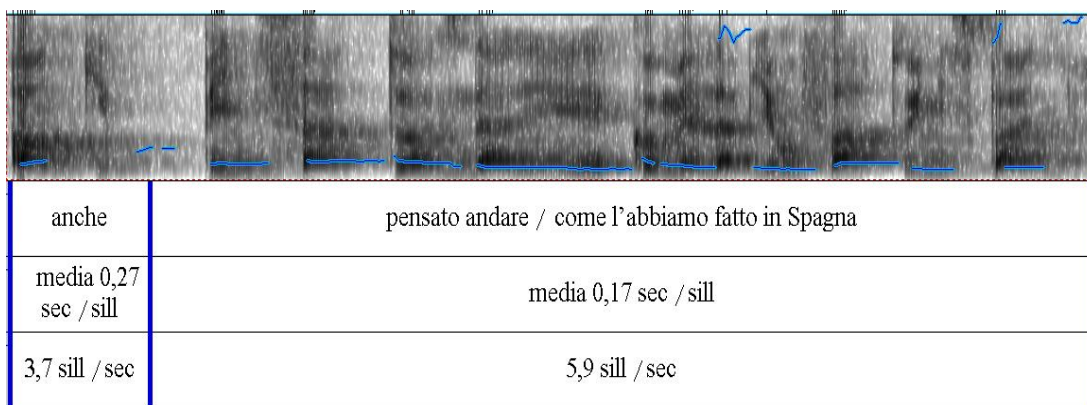


Figura 21. Le sillabe di *anche* vengono prodotte in media in 0,27 sec (che corrisponde a una VdA di 3,7 sill/s) con una differenza 0,10 s in meno rispetto al cotesto (0,17 s) che il MD introduce e una differenza di VdA pari a 3,2 sill/s (BELBAVA T61, Apprendente francofono, Livello B1)

(98) E: Sì // e dobbiamo studiare // non possiamo avere un lavoro di più // questa cosa ↑ /// ehm

B: se no ho *anche* pensato a invitare qualcuno / fare colloquio // così c'è una persona di più e paghiamo meno [anche meno] =

(BELBACA T21, Apprendente francofono, Livello B1)

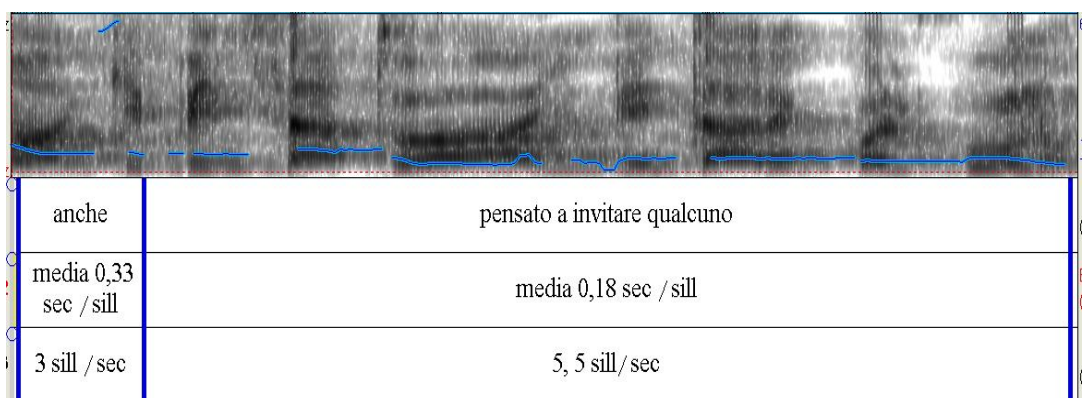


Figura 22. Le sillabe di *anche* vengono prodotte in media in 033 sec (che corrisponde a una VdA di 3 sill/s) con una differenza 0,15 s in meno rispetto al cotesto (0,18 s) che il MD introduce e una differenza di VdA pari a 2,5 sill/s (BELBACA T21, Apprendente francofono, Livello B1).

6.6.4 Confronto tra Variazione tonale e Vda

Confrontando i dati di tutte le occorrenze relative alla F0 e alla VdA si è notato che nella maggior parte dei casi, all'abbassare della F0 diminuisce la VdA e viceversa; fanno eccezione gli apprendenti francofoni i quali manifestano un abbassamento

della F0 di *anche* rispetto al resto del testo prodotto come meglio si può osservare nella Tabella 6:

Variazione tonale e della VdA tra le occorrenze di <i>anche</i> e il cotesto				
	Variazione tonale tra <i>anche</i> e cotesto	Deviazione standard	Variazione VdA tra <i>anche</i> e cotesto	Deviazione standard
Sp A	0,8	0,8	0,8	0,9
Sp B	0,5	0,4	0,7	0,8
SP C	0,6	0,4	0,5	0,6
NATIVI	0,8	0,5	2,2	1,1
Fr A	-1,1	1	0,7	0,6
Fr B	-0,7	0,6	0,4	0,3
Fr C	-1,3	0,5	0,3	0,2

Tabella 6

La distribuzione funzionale non ha apportato modifiche a questo andamento poiché le poche occorrenze che presentano andamento opposto non sono numericamente rilevanti (Tabelle 7 e 8):

Variazione tonale e della VdA tra le occorrenze di <i>anche</i> e il cotesto relativamente alla connessione additiva		
Conn. additiva	Variazione tonale tra <i>anche</i> e cotesto	Variazione VdA tra <i>anche</i> e cotesto
Sp A	0,6	0,4
Sp B	0,2	0,2
SP C	0,3	0,1
NATIVI	1,1	2,2
Fr A	-0,5	0,8
Fr B	-0,6	0,4
Fr C	-2,1	0,3

Tabella 7

Variazione tonale e della VdA tra le occorrenze di <i>anche</i> e il cotesto relativamente alla funzione di focalizzazione additiva		
Focalizzazione additiva	Variazione tonale tra <i>anche</i> e cotesto	Variazione Vda tra <i>anche</i> e cotesto
Sp A	0,5	1,4
Sp B	0,2	1,2
SP C	-0,6	1,1
NATIVI	0,8	2,1
Fr A	-0,7	0,4
Fr B	-0,5	0,5
Fr C	-0,5	0,1

Tabella 8

Come si può notare, a eccezione degli apprendenti francofoni per tutti gli altri parlanti c'è corrispondenza esatta tra i due tipi di variazione per cui all'aumento della F0 corrisponde un aumento della VdA.

6.6.5 Conclusioni

Andorno (2003:11) ascrive *anche* alla categoria degli avverbi focalizzanti con la specifica funzione di modificare una parte della frase che assume valore di aggiunta e di focus. Dal punto di vista argomentativo (Anscombe e Ducrot 1983), *anche* può essere utilizzato come connettivo che guida un interlocutore verso le conclusioni stabilite dal parlante articolando i contenuti argomentativi che hanno lo statuto di presupposizioni; infatti, se si asserisce che "*anche* Maria è andata al mare", si presuppone che oltre a Maria, altre persone siano andate al mare. Secondo Anscombe e Ducrot (1983), inoltre, utilizzando *anche* all'interno di un enunciato si può dar vita a due enunciati co-orientati verso una medesima conclusione come nella frase: "lo so che costa molto acquistare questo strumento, ma è importante per la mia carriera ed è *anche* esteticamente bello da vedere".

Dal punto di vista pragmatico le due funzioni discorsive più frequenti riscontrate nel nostro corpus sono la *funzione di connettivo additivo* (138 occorrenze) e la *funzione focalizzante di tipo additivo* (116 occorrenze). Quest'ultima rientra nella macrofunzione metadiscorsiva e assume importanza nell'organizzazione dell'informazione testuale in quanto processa l'informazione

verso un elemento della struttura frasale che il parlante considera rilevante esattamente come propone la TA di Anscombe e Ducrot (1983). La funzione di *connettivo additivo*, invece, rientra sia nella macrofunzione cognitiva che quella metadiscorsiva. Per quanto concerne la prima, *anche* permette di stabilire un rapporto logico tra i contenuti argomentativi espressi da due congiunti attraverso relazioni di coesione e pertinenza, generando effetti cognitivi per minimizzare lo sforzo di elaborazione da parte dell'interlocutore, così come stabilito dalla TP (Sperber e Wilson 1976). Per quanto concerne la macrofunzione metadiscorsiva, *anche*, con la funzione additiva, aggiunge qualcosa, ovvero, introduce nuovi elementi co-orientati con quelli precedenti; inoltre, può anche agire sul piano dell'articolazione testuale con la funzione di attenuare o giustificare un argomento inadeguato o tendenzialmente scortese presentato precedentemente evitando in questo modo un eventuale conflitto comunicativo.

L'effetto pragmatico di attenuazione e/o giustificazione di *anche* con valore di *connettivo additivo* o il processamento dell'informazione riservato alla funzione di *focalizzazione additiva* non trova riscontro in una realizzazione prosodica differente tra i due tipi di funzione assunti dal connettivo *anche*, né dal punto di vista della variazione tonale né da quello della variazione della VdA, infatti entrambe le funzioni presentano la medesima realizzazione prosodica.

I dati prosodici mostrano, invece, analogie e differenze tra apprendenti e nativi in base al tipo di analisi realizzate. Confrontando i dati dei nativi italiani con quelli degli apprendenti ispanofoni di tutti e tre i livelli di competenza linguistica analizzati, si nota un aumento della F0 del connettivo rispetto al contesto in cui è inserito; così non accade, invece, per gli apprendenti francofoni che mostrano un comportamento opposto abbassando la F0 del connettivo rispetto al contesto in cui questo è inserito. Questo può essere dovuto al fatto che gli apprendenti francofoni quando producono *anche* per aggiungere qualcosa a quanto già detto o per focalizzare un particolare costituente non hanno abbastanza sicurezza sulla correttezza di ciò che stanno per dire e prestano maggiore attenzione all'elaborazione di un enunciato e meno attenzione al rendimento prosodico provocando un abbassamento della F0; ciò non corrisponde, con un abbassamento

della Vda; infatti, in questo caso, apprendenti e nativi aumentano la VdA del MD sia per la funzione di *connessione additiva* sia per quella di focalizzazione additiva. Evidentemente, la VdA non è risultata essere particolarmente problematica per gli apprendenti francofoni come invece si è rivelata essere la F0. Questa divergenza può essere dovuta al fatto che l'apprendente utilizza in modo consapevole *anche* (in quanto ha già in mente ciò che vuole esprimere), non necessitando così di diminuire la VdA; ma, nell'incertezza sulla correttezza grammaticale (a prescindere dal livello linguistico), la produzione è influenzata dalla scarsa attenzione al dato prosodico e a una maggiore attenzione all'esposizione dell'enunciato.

Questo comportamento si mantiene anche se il MD assume funzioni diverse. Da ciò si potrebbe suggerire che la funzione che può assumere *anche* non contribuisce a variazioni tonali o di VdA come si è rilevato nel caso del MD *ma*.

Il fatto che gli apprendenti ispanofoni e i nativi italiani presentino invece un aumento della F0 di *anche* in quasi tutte le occorrenze prodotte potrebbe significare che gli apprendenti ispanofoni a differenza di quelli francofoni abbiano ricevuto un insegnamento linguistico che tiene conto non solo della struttura grammaticale ma presta anche attenzione all'elaborazione del discorso dal punto di vista prosodico.

5. CONCLUSIONS

L'objectif de ce travail de thèse de doctorat était l'étude du processus d'acquisition de la prosodie de la part des apprenants hispanophones et francophones en italien langue étrangère. L'analyse développée a pris en considération la réalisation prosodique des trois marqueurs discursifs les plus fréquents entre les locuteurs en voie d'acquérir l'italien L2 : *ma*, *perché* e *anche*.

Dans ce travail de thèse, nous avons d'abord caractérisé le contexte théorique des différentes définitions et des termes utilisés pour l'étude de ces unités linguistiques : des études faites sur les marqueurs discursifs, ils ont mis en évidence comment en littérature il n'existait ni une définition ni une terminologie univoque mais, au contraire, diverses approches méthodologico-linguistiques sur ce thème étaient proposées.

Les fonctions que ces marqueurs discursifs assument varient selon le contexte et jouent un rôle fondamental dans l'interprétation de l'énoncé puisqu'elles permettent de manifester les intentions du locuteur orientant l'interlocuteur vers les conclusions que le locuteur désire transmettre.

Les marqueurs discursifs, faisant l'objet de cette étude, sont produits par tous les locuteurs, abstraction faite de la nationalité et du niveau d'acquisition linguistique; dans la plupart des cas, *ma* a été utilisé, soit par les apprenants soit par les natifs, dans le but d'initier une conversation et de prendre le tour de parole; *perché* a été utilisé majoritairement pour introduire un nouvel argument et une justification argumentative et enfin, les apprenants ont utilisé le connectif *anche*, également, dans le but de focaliser un constitutif particulier ou aussi, d'ajouter quelque chose à ce qui avait été dit précédemment. Ces marqueurs discursifs ont été utilisés, même si de manière moins fréquente, aussi, pour planifier les contenus d'une conversation, maintenir le tour de parole et également pour transmettre des états et des intentions du locuteur. Nous pouvons affirmer que les marqueurs discursifs sont considérés comme une stratégie linguistique que le locuteur adopte pour traiter l'information et conduire le dialogue vers une direction déterminée.

Malgré l'existence de nombreuses études sur les marqueurs discursifs, presque aucune de ces études présente l'argument à travers une approche de type phonético-acoustique.

L'étude prosodique est assez complexe et ne se prête pas facilement à une classification standard des schémas d'intonation; cependant, nous avons remarqué, surtout de la part des locuteurs natifs, qu'il existait des schémas cognitifs que les locuteurs partagent et qui leur permettent d'interpréter l'information reçue en se basant presque exclusivement sur les traitements sous-segmentés de la langue.

Etant donné l'importance de la prosodie dans le processus de la conversation, nous avons voulu donner une contribution ultérieure aux études déjà développées sur ce thème, en utilisant l'analyse acoustique et contrastive sur les marqueurs discursifs *ma*, *perché* et *anche* et sur leur correspondance dans la langue espagnole (*sino/pero*; *también*, *porque*) et française (*mais*, *aussi*, *pourquoi/car*).

Pour comprendre le type d'analyse développé dans cette étude, les instruments linguistico-théoriques, ces traits prosodiques de durée, d'intensité et d'intonation ont été fournis, et les indices prosodiques comme la fluidité, la VdA, dans le but d'interpréter et de caractériser tout le corpus recueilli dans cette thèse. Grâce à ces paramètres, les résultats des données recueillies ont montré des divergences et des similitudes entre les locuteurs natifs et les apprenants de deux points de vue différents: d'une part l'analyse de la F0 et de l'autre l'analyse de la VdA. L'étude a voulu analyser la différence quantitative entre la F0 des marqueurs discursifs et du contexte dans lequel ils sont insérés et entre la VdA des marqueurs discursifs et la Vda du contexte. A partir des données analysées, il est apparu que pour les trois marqueurs discursifs, les natifs ont une production différente en comparaison avec celle des apprenants. Les natifs en général produisent les marqueurs discursifs *ma* et *perché* avec une F0 plus haute et une VdA plus rapide par rapport au contexte; autrement dit, tous les apprenants, en prononçant les marqueurs discursifs, réduisent la F0 et la VdA par rapport au contexte; par contre, *anche* a une production de la F0 différente par les apprenants hispanophones; en effet, il est produit avec une F0 plus haute par rapport au contexte comme les natifs; par contre, les francophones, en prononçant le marqueur discursif *anche*, réduisent la

F0 par rapport au contexte dans lequel il est inséré comme ils font avec les deux autres marqueurs discursifs *ma* e *perché*; pour ce qui concerne la VdA les apprenants francophones et hispanophones et aussi les natifs produisent *anche* avec une VdA plus rapide par rapport au contexte probablement parce qu'ils ont acquis la fonction et la bonne production de la VdA du marqueur discursif. Au moment où nous procédons à une analyse basée sur la fonction que les marqueurs discursifs assument à l'intérieur de la conversation, des comportements hétérogènes et opposés émergent.

1. En ce qui concerne le marqueur discursif *ma* les natifs en général produisent *ma* avec une F0 plus haute et une VdA plus rapide par rapport au contexte; autrement dit, les apprenants, en prononçant *ma*, réduisent la F0 et la VdA par rapport au contexte. En ce qui concerne les quatre fonctions analysées, soit du point de vue de la variation de ton, soit du point de vue de la variation de la VdA, nos résultats sont les suivants:

Les fonctions de *connexions contre-argumentatives* et *réponses réactives* ont donné le même résultat vu par la moyenne générale, où les natifs présentent une augmentation de la F0 et les apprenants de tous les niveaux linguistique, au contraire, une réduction.

Au lieu de cela, les fonctions de *prise de tour de parole* et *introduction du thème* ont révélé de la part des natifs une variation de ton qui comporte une baisse de la F0 du marqueur discursif par rapport au contexte, en se comportant comme les apprenants parce que, probablement aussi, les natifs, quand ils doivent prendre le tour de parole ou introduire un nouvel argument, se concentrent beaucoup sur l'élaboration du contenu et moins sur l'exécution de ce qu'ils disent.

En ce qui concerne la variation de la VdA les fonctions d'*introduction du thème* et *réponse réactive* reflètent le comportement de la moyenne générale; au contraire, quand le marqueur discursif assume la fonction de *connexion contre-argumentative*, le natif le produit en baissant la VdA exactement comme les apprenants de tous les niveaux linguistiques; pour la fonction de *prise de tour de parole* la situation est opposée dans le fait que les apprenants (sauf exception de ceux avec le niveau débutant des deux nationalités que produisent *ma* en baissant

la VdA par rapport au contexte) augmentent la VdA du *ma*, en assumant le même comportement que les natifs. Nous avons émis l'hypothèse que le locuteur, au même titre que le natif, s'il veut prendre le tour de parole, c'est parce qu'il sait déjà exactement quoi dire et donc, il n'a pas besoin de baisser la VdA du marqueur discursif.

2. Le deuxième marqueur discursif discuté est *perché*. Ce connectif présente un comportement similaire au *ma* parce que les natifs le produisent avec une VdA et une F0 supérieur par rapport au contexte et les apprenants à l'opposé.

En ce qui concerne aussi l'analyse basée sur la distribution fonctionnelle (*connexion causale* et *introduction du thème*), le résultat est similaire à la fois pour le VdA et pour le F0. Le seul cas qui diverge concerne le VdA du groupe fonctionnel *introduzione di topic* dans lequel les francophones de niveau intermédiaire et avancé (B et C) se comportent comme les natifs en augmentant le VdA de *perché* par rapport au contexte probablement parce qu'ils ont acquis la fonction et la bonne production du marqueur discursif.

3. Le dernier marqueur discursif analysé est *anche*. Cet averbe focalisateur, du point de vue de la variation tonale, montre un comportement similaire chez les natifs et les apprenants hispanophones, mais diverge de celui des apprenants francophones, car ces derniers produisent *anche* en baissent la F0; ceci se vérifie indépendamment du niveau des apprenants et de la fonction de *anche*; en effet, soit dans l'analyse de la fonction *connexion additive* soit dans l'analyse de la fonction *focalisation additive* le comportement est le même. Par contre, en ce qui concerne le changement de la VdA, nous n'avons pas relevé de différences: aussi bien les natifs que les apprenants de tous les niveaux et des deux nationalités mettent en évidence une augmentation de la VdA et du marqueur discursif par rapport à son contexte. Probablement, le fait que ce marqueur discursif ait des usages très similaires dans les trois langues n'a pas donné de grandes difficultés d'acquisition, contrairement au *ma*, qui, dans la langue espagnole, par exemple, a deux lexèmes: *sino* et *pero*.

Le fait que, dans la majorité des cas, les marqueurs discursifs sont produits de manière différente par les apprenants dans les trois niveaux de compétence

linguistique par rapport aux natifs, nous amène à parler d'un problème évident de fossilisation.

Cette étude a voulu donner une valeur ajoutée aux études menées jusqu'à présent, afin de constituer un point de départ pour des études ultérieures. L'introduction de la prosodique dans l'enseignement des langues étrangères permet aux étudiants non seulement d'acquérir des compétences de communication efficaces, mais aussi de renforcer leurs motivations pour l'étude.

Malgré les nombreuses études des dernières années sur l'acquisition prosodique de la langue italienne (De Meo et Pettorino 2011 et 2012; De Meo et autres 2013; Major 2001; Munro et Derwing 2001; Trofimovich et Baker 2006; De Meo et Vitale 2013; Pettorino et Vitale 2012; ecc.), il y a encore de nombreux problèmes dans le processus d'enseignement de la prosodie d'une L2; il faudrait une compétence prosodique des professeurs qui pourraient prévoir une connaissance du système rythmique-intonatif soit de la langue cible soit de la langue de l'apprenant: ceci pourrait aider le professeur à comprendre les problèmes qu'un apprenant peut rencontrer au début d'un apprentissage prosodique de la langue italienne et il pourrait donc agir du point de vue didactique de la meilleure façon possible.

En ce qui concerne l'acquisition des marqueurs discursifs, du point de vue didactique, Pernas et al. (2011: 76) présentent une série de propositions didactiques visant à l'acquisition de ces unités linguistiques à la fois du point de vue lexical, conversationnel et prosodique.

Le point de départ de leur proposition est le lexique de fréquence de l'italien parlé de De Mauro et al. (1993) dont le but est d'écrire une proposition didactique pour étudier les marqueurs discursifs soit peu à peu soit par cycles au long des différentes étapes d'apprentissage. Les auteurs soulignent l'importance de l'*input* orale authentique, grâce à laquelle les apprenants peuvent suivre les formes plus particulières du langage parlé telles que les pauses, les éléments de remplissage, les vocalises et les interruptions de toute nature; le choix de l'*input* est une condition indispensable à l'acquisition de la compétence interactionnelle, surtout quand le seul contact avec la langue étrangère a lieu dans l'éducation formelle. L'*input* inévitablement a des conséquences sur le langage parlé du professeur et sur les

textes choisis, qui doivent contenir aussi des enregistrements en live et par les médias, conversations authentiques et de fortune et pas de dialogues rigides et peu naturels.

Pour cette raison, Pernas et autres (2011: 91) ont examiné plusieurs textes d'italien L2 adoptés en Espagne et ils ont choisi les meilleurs textes pour une proposition didactique de bonne qualité, dans le but de rendre plus facile la compréhension des marqueurs discursifs, mais aussi des différentes stratégies du discours et de la conversation. Il y a aussi, dans cette proposition, l'attention à l'élément prosodique; en effet, il y a des activités proposées visant la production par les apprenants d'une réalisation correcte des caractéristiques prosodico-fonctionnelles de l'élément étudié et, en même temps, nous fixons les concepts. Parmi ces activités, a été démontrée l'importance de l'écoute répétée d'une pièce, d'un récital ou d'une dramatisation en prêtant une attention particulière à la prononciation et à l'intonation, le *role making* dans lequel nous réutilisons un dialogue déjà entendu et exploité pour l'introduction des marqueurs discursifs dans le but de renforcer certaines routines de communication et enfin, le *roleplay* et la conversation libre dans lesquels les apprenants, guidés par l'input donné par le professeur, débattent librement sur un sujet qui les concerne et où ils mettent en œuvre un débat pour prendre des décisions ou trouver des solutions à des problèmes, parler de ses idées, pour s'entraîner dans l'improvisation et dans la spontanéité du langage parlé (Pernas et autres 2011: 124 - 128).

Étant donné qu'il n'est pas facile de trouver un texte basé sur un travail de cohésion interactionnelle avec plus d'équilibre que les méthodes classiques, les professeurs ne doivent pas se limiter à choisir et suivre le meilleur texte, mais ils doivent chercher des matériaux et projeter des activités ad hoc sur les passages des textes ou sur la très grande offre multimédia que nous pouvons trouver sur le web. De cette façon, il sera possible d'introduire une plus grande variété de marqueurs discursifs utiles aux étudiants pour l'acquisition et le renforcement soit du point de vu morphologique-syntaxique soit du point de vu prosodique.

BIBLIOGRAFIA

- Acciardi, Daniela (2010): "La subordinazione causale esplicita in un corpus di italiano parlato spontaneo (C-ORAL-ROM Italia)". In Bertinetto, Pier Marco; Bambini, Valentina; Ricci, Irene (a cura di), *Linguaggio e cervello / semantica. Atti del XLII Convegno della Società di Linguistica Italiana (Pisa, Scuola Normale Superiore, 25 - 27 settembre 2008)*, Roma, Bulzoni, vol. 2 (CD ROM).
- Acín Villa, Esperanza (1993): *Aspectos de la adversación en español actual*, La Coruña, Universidade de La Coruña.
- Aijmer, Karin; Foolen, Ad; Simon-Vandenberg, Anne-Marie (2006a): "Pragmatic markers in translation: a methodological proposal". In Fisher, Kerstin (ed.), *Approaches to discourse particles*, Amsterdam, Elsevier, pp. 101-144.
- Aijmer, Karin; Simon-Vandenberg, Anne Marie (2011): "Pragmatic markers". In Zienkowski, Jan; Östman, Jan Ola; Verschueren, Jef (eds.), *Handbook of Pragmatic Highlights. Discursive pragmatics*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, vol. 8, pp. 223-247.
- Aijmer, Karin; Simon-Vandenberg, Anne-Marie (2006b): "Pragmatic Markers in Contrast". In Fischer, Kerstin (ed.), *Approaches to discourse particles*, Amsterdam, Elsevier. pp. 101-114.
- Albano Leoni, Federico (2009): *Dei suoni e dei sensi. Il volto fonico delle parole*, Bologna, Il Mulino.
- Alcón-Soler e Martínez-Flor (2008), *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching, and Testing*, Bristol, Multilingual Matters.
- Alvar López, Manuel (2001): *La interjección, Colectánea lexicográfica*, Madrid, Agencia española de cooperación internacional, pp. 119-138.
- Ameka, Felix (1992), "Interjections: the universal yet neglected part of speech". *Journal of pragmatics* 18:2-3, pp. 101-118.
- Andorno, Cecilia (1999): "Avverbi focalizzanti in italiano: parametri per un'analisi". *Studi Italiani di Linguistica Teorica e applicata* 28, pp. 43-83.
- Andorno, Cecilia (2000), *Focalizzatori tra connessione e messa a fuoco Il punto di vista delle varietà di apprendimento*, Milano, FrancoAngeli.
- Andorno, Cecilia (2003), *La grammatica italiana*, Milano, Paravia Mondadori.

- Andorno, Cecilia (2005): "Addive and restrictive particles in Italian as a Second Language. Embedding in the verbal utterance structure". In Hendricks Henriette (ed.), *The structure of learner Varieties*, Berlin-New York, Mouton de Gruyter, pp. 405-444.
- Andorno, Cecilia (2007a): "Apprendere il lessico: elaborazione di segnali discorsivi (sì, no, così)". In Chini, Marina; Desideri, Paola; Favilla, Maria Elena; Pallotti, Gabriele (a cura di), *Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative, Atti del VI Congresso di Studi AitLA, (Napoli 9 – 10 Febbraio)*, Perugia, Guerra, pp. 95-121.
- Andorno, Cecilia (2007b): "Strutturare gli enunciati e gestire l'interazione in italiano L2. L'uso dei connettivi *anche, invece, ma, però*". In Ferrari, Angela; De Cesare, Anna Maria (a cura di), *Lessico, grammatica e testualità, tra italiano scritto e parlato*. Basilea, Università di Basilea, vol. 18, pp. 223-243.
- Andorno, Cecilia (2008): "Interazione native/non nativo in Italiano L2: strumenti per la pianificazione dialogica". In Pettorino, Massimo; Giannini, Antonella; Vallone, Marianna; Savy, Renata (a cura di), *La comunicazione parlata. Atti del congresso internazionale (Napoli, 23 – 25 febbraio 2006)*. Napoli, Liguori, pp. 1470-1488.
- Anscombre, Jean-Claude; Ducrot, Oswald (1977): "Deux *mais* en français?". *Lingua* 43, pp. 23-40.
- Anscombre, Jean-Claude; Ducrot, Oswald (1983): "L'argumentation dans la langue". *Philosophie et Langage*, Bruxelles, Mardaga.
- Armstrong, Liliis Eveline; Ward, Ida (1926): *Handbook of English Intonation*, Leipzig-Berlin, Teubner.
- Auchlin, Antoine; Zenone, Anna (1980): "Conversations, actions, actes de langage: éléments d'un système d'analyse". *Cahiers de linguistique française* 1, pp. 6-41.
- Bacchini, Fabio; Cavallo, Sandra (1996): "L'argomentazione è nel cuore della lingua". *Il cannocchiale. Rivista di Studi Filosofici* 1-2, pp. 29-62.

- Bakhtin, Mikhail Mikhailovich (1981): "Discourse in the Novel". In Michael Holquist (ed.), *The Dialogic Imagination: Four Essays*, Austin and London, University of Texas Press, pp. 269-434.
- Bardel, Camilla (2003): "I segnali discorsivi nell'acquisizione dell'italiano L2". In Crocco, Claudia; Savy, Renata; Cutugno, Francesco (a cura di), *API: Archivio del Parlato Italiano*, Napoli, CIRASS, pp. 95-121.
- Bardel, Camilla (2004): "La pragmatica in italiano L2: l'uso dei segnali discorsivi". In Albano Leoni, Federico; Cutugno, Francesco; Pettorino, Massimo; Savy, Renata (a cura di), *Il parlato italiano, Atti del convegno nazionale Il parlato italiano, (Napoli, 13 -15 febbraio, 2003)*, Napoli, D'Auria, CD-ROM.
- Bazzanella, Carla (1990): "Phatic connectives as interactional cues in contemporary spoken Italian". *Journal of Pragmatics* 14, pp. 629-647.
- Bazzanella, Carla (1994): *Le facce del parlare*, Firenze/Roma, La Nuova Italia scientifica.
- Bazzanella, Carla (1995): "I Segnali Discorsivi". In Renzi, Lorenzo; Salvi, Giampaolo; Cardinaletti, Anna (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. III, Bologna, ed. Il Mulino, pp. 225-257.
- Bazzanella, Carla (2001): "Segnali Discorsivi e contesto". In Heinrich, Wilma; Heiss, Christin; Soffritti, Marcello (a cura di), *Modalità e Substandard*, Bologna, CLUEB, pp. 41-64.
- Bazzanella, Carla (2005): *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un'introduzione*, Roma - Bari, Laterza (edizione ampliata 2008; V ristampa 2015).
- Bazzanella, Carla (2010): "I Segnali Discorsivi". In Salvi, Giampaolo; Renzi, Lorenzo (a cura di) *Grammatica dell'italiano antico*, Bologna, Il Mulino, vol. 2, pp. 1339-1357.
- Bazzanella, Carla (2011): "Segnali Discorsivi". *Enciclopedia dell'Italiano (Encit)*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana, pp. 1303-1305.
- Bazzanella, Carla, Borreguero Zuloaga, Margarita (2011): "Allora e Entonces: problemi teorici e dati empirici". *OSLA* 3:1, pp. 7-45.
- Bazzanella, Carla; Bosco, Cristina; Calaresu, Emilia; Guil, Pura; Radulescu, Anda (2005): "Dal latino *iam* agli esiti nelle lingue romanze: verso una

configurazione pragmatica complessiva". *Cuadernos de Filología Italiana* 12, pp. 49-82.

Bazzanella, Carla; Bosco, Cristina; Gilli Favela, Barbara; Miecznikowski, Johanna; Tini Brunozzi, Francesca (2008): "Polifunzionalità dei segnali discorsivi, sviluppo conversazionale e ruolo dei tratti fonetici e fonologici". In Pettorino, Massimo; Giannini, Antonella; Vallone, Marianna; Savy, Renata (a cura di), *La comunicazione parlata. Atti del congresso internazionale, (Napoli 23 – 25 febbraio 2006)*, Liguori, vol. 2, pp. 934-963.

Benazzo, Sandra (2008): "Marqueurs de focus, structure informationnelle et lectes d'apprenants adultes d'une L2". *Actes du 1er colloque Mondial de Linguistique Française*, Paris, EDP Sciences, pp. 665-678.

Benazzo, Sandra; Dimroth, Christine; Perdue, Clive; Watorek, Marzena (2004): "Le rôle des particules additives dans la construction de la cohésion discursive en langue maternelle et en langue étrangère". *Langages* 155, pp. 76-105.

Bermejo Calleja, Felisa (2007): "Aproximación al estudio contrastivo del adverbio en italiano y en español". In San Vicente, Felix (ed.), *Partículas / particelle. Estudios de lingüística contrastiva español e italiano*", Bologna, Clueb, pp. 179-196.

Berretta, Monica (1984): "Connettivi testuali in italiano e pianificazione del discorso". In Coveri, Lorenzo (a cura di), *Linguistica testuale*, Roma, Bulzoni, pp. 237-254.

Berruto, Gaetano (2001): "L'emergenza della connessione interproposizionale nell'italiano di immigrati. Un'analisi di superficie". *Romanische Forschungen* 113, pp. 1-37.

Berthoud, Anne Claude (1996): *Paroles à propos – approche énonciative et interactive du topic*, Paris, Ophrys.

Bini, Milena; Pernas, Almudena (2007): "Apprendimento/insegnamento delle collocazioni dell'italiano. Con i *nunc* è più facile". In Barbera, Manue; Corino, Elisa; Onesti, Cristina (a cura di), *Corpora e linguistica in rete*, Perugia, Guerra, pp. 323-333.

- Bini, Milen; Pernas, Almudena (2008): "Marcadores discursivos en los primeros estadios de adquisición del italiano L2". In Monroy, Rafael; Sánchez, Aquilino (eds.), *25 años de Lingüística Aplicada en España: hitos y retos*, Murcia, Universidad de Murcia, pp. 25-32.
- Blakemore, Diane (1987): *Semantic Constraints on Relevance*, Oxford, Blackwell.
- Blakemore, Diane (1989): "Denial and contrast: a relevance theoretic analysis of but". In Zimmermann, Thomas Ede; Forbes, Graeme (eds.), *Linguistics and Philosophy* 12, pp. 15-37.
- Blakemore, Diane (1992): *Understanding Utterances: An Introduction to Pragmatics*, Wiley – Blackwell.
- Blakemore, Diane (1996): "Are apposition markers discourse markers? ". *Journal of Linguistics* 32, pp. 325–347.
- Blakemore, Diane (2002): *Relevance and Linguistic Meaning. The semantics and pragmatics of discourse markers*, Cambridge, Cambridge University press.
- Blass, Regina (1990): *Relevance relations in discourse. A study with special reference to Sissala*, Cambridge , Cambridge University Press.
- Bloomfield, Leonard (1933): *Language*, New York, Henry Holt and Co.
- Boersma, Paul; Weenink, David (2009): *Praat. Manual básico, Fonoaudiología: fonética y fonología*. Online in <https://crisuki.files.wordpress.com/2009/11/praat.doc>
- Boersma, Paul; Weenink, David (2015), *Praat: Doing phonetics by computer [Computer program] (Version 6.0.10)*, Retrieved from <http://www.praat.org/>
- Bolinger, Dwight (1949): "Intonation and analysis". In Reichard Gladys, Armanda, *Word* 5, pp. 248-254.
- Bolinger, Dwight (1951): "Intonation: levels versus configurations". In Reichard, Gladys Armanda, *Word* 7, pp. 199-210.
- Borreguero Zuloaga, Margarita (2009): "Connettivi avversativi nei testi scritti da apprendenti ispanofoni di italiano per il corpus VALICO". In Corino, Elisa; Marellò, Carla (a cura di), *VALICO. Studi di linguistica e didattica*, Perugia, Guerra, pp. 51-69.

- Borreguero Zuloaga, Margarita (2011a): "La traducción de los marcadores del discurso: valores, funciones, posiciones y otros problemas". In Sáez Rivera, Moisés Daniel; Braga Riera, Jorge; Guirao Ochoa, Marta; Soto Aranda, Beatriz; Abuín González, Marta; Maroto Nava, García (eds.), *Últimas tendencias en traducción e interpretación*, Madrid, Iberoamericana Vervuert, pp. 123-140.
- Borreguero Zuloaga, Margarita (2011b): "Focalizzatori a confronto: *anche* vs *también*". *Studi italiani in linguistica teorica ed applicata*, 40:3, pp. 441-448.
- Borreguero Zuloaga, Margarita (2012): "I focalizzatori nella varietà di apprendimento: il caso di *anche*". In Bianchi, Patrizia; De Blasi, Nicola; De Caprio, Chiara; Montuori, Francesco (a cura di), *La variazione nell'italiano e nella sua storia. Varietà e varianti linguistiche e testuali. Atti dell'XI Convegno della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana, (Napoli, 7 - 10 ottobre 2010)*, Firenze, Franco Cesati, vol. 2, pp. 617-628.
- Borreguero Zuloaga, Margarita (2015): "A vueltas con los marcadores del discurso: de nuevo sobre su delimitación y sus funciones". In Ferrari, Angela; Lala, Letizia (a cura di), *Testualità. Fondamenti, unità, relazioni*, Firenze, Franco Cesati, pp. 151-170.
- Borreguero Zuloaga, Margarita (2017): "Topic-shift markers in L2 Italian: Paths of acquisition by Spanish speakers". *Language, Interaction, Acquisition* 8:2, pp. 173-203.
- Borreguero Zuloaga, Margarita; Pernas Izquierdo, Paloma; Gillani, Eugenio (2017): "Metadiscursive function and discourse markers in L2 Italian". In Loureiro, Ana Paula; Carapinha, Conceição; Plag, Cornelia (eds.), *Marcadores Discursivos (E)m Tradução*, Coimbra, Coimbra University Press, pp. 15-58.
- Borreguero Zuloaga, Margarita; Thoerle, Britta (2016): "Introduction. Discourse Markers in Second Language Acquisition: Studies on Italian and French as L2". *Language, Interaction and Acquisition* 7:1, pp. 1-16.
- Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

- Bozzone Costa, Rossella; Piantoni, Monica (2013): *Nuovo contatto C1: corso di lingua e civiltà per stranieri*, Loescher, Torino.
- Briz Gómez, Antonio (1993a): "Los conectores pragmáticos en español coloquial (I): su papel argumentativo". *Contextos*, XI:21-22, pp. 145-188.
- Briz Gómez, Antonio (1993b): "Los conectores pragmáticos en español coloquial (II): su papel argumentativo". *Español actual* 59, pp. 39-56.
- Briz Gómez, Antonio (2001): *Español coloquial, argot y lenguaje juvenil. Una lengua para un Milenio*, Valladolid, Fundación Guillén, Jorge.
- Briz Gómez, Antonio y Grupo Val.Es.Co. (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales*. Anejo de la Revista *Oralia*, Madrid, Arco Libros.
- Briz Gómez, Antonio; Pons Bordería, Salvador (2010): "Unidades, marcadores discursivos y posición". In Loureda Lamas, Óscar; Acín Villa, Esperanza (eds.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid, Arco Libros, pp. 327-358.
- Bruner, Jerome (1990): *Acts of meaning*, Harvard, Harvard University Press. [Trad. it. di Elisabetta Prodon, *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992].
- Busà, Maria Grazia; Stella, Antonio (2012): *Methodological perspectives on second language prosody*, Papers from ML2P.
- Cacchione, Annamaria; Borreguero Zuloaga, Margarita (2017): "I corpora di L2 come spunti per la riflessione didattica. L'interazione nativo non-nativo nel percorso informativo degli insegnanti". In Borreguero Zuloaga, Margarita (a cura di), *L'interazione nativo non-nativo nell'acquisizione delle lingue romanze*, *Ricognizioni* IV:8, pp. 15-30.
- Calvi, Maria Vittoria (1982): "Interferenze delle altre lingue straniere studiate nell'apprendimento dello spagnolo". *Didattica della Lingua e delle Lingue Iberiche, Atti del Convegno dell'Associazione Ispanisti Italiani, (L'Aquila 14 – 15 settembre 1981)*, Napoli, Pironti, pp. 9-27.
- Calvi, Maria Vittoria (1995): *Didattica di lingue affini: spagnolo e italiano*, Milano, Guerini Scientifica.
- Cano Aguilar, Rafael (1988): *El español a través los tiempos*, Madrid, Arco/Libros.

- Caputo, Maria Rosaria (1992): "Aspetti prosodici del processo di segmentazione nel parlato spontaneo". *Atti del XX Convegno Nazionale dell'AIA, (Roma, 8 – 10 aprile 1992)*, Roma, pp. 361-366.
- Cardinaletti, Anna (2015): *Italian verb-based discourse particles in a comparative perspective*, Università Ca' Foscari Venezia, John Benjamins.
- Casado Velarde, Manuel (1993): *Introducción a la gramática del texto del español*, Madrid, Arco Libros.
- Casalmigla Blancafort, Helena; Tusón Valls, Amparo (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcellona, Ariel.
- Cerrato, Loredana (2006): "Sulle tecniche di elicitazione di dialoghi di parlato semi-spontaneo". In Savy, Renata; Cutugno, Francesco (a cura di), *Progetto Clips. Corpora e lessici di Italiano Parlato e Scritto*. Online in http://www.clips.unina.it/it/documenti/2_tecniche_di_elicitazione_dialogica.pdf
- Chanet, Catherine (2001): "Connecteurs, particules, et représentations cognitives de la de la planification discursive". In Nemeth, Eniko (ed.), *Cognition in language use. Selected papers from the 7th International Pragmatics Conference, (Budapest, 9-14 July 2000)*, Antwerp, International Pragmatics Association, vol.1, pp.44-55.
- Chanet, Catherine (2003): "Fréquences des marqueurs discursif en français parlé: quelques problèmes de méthodologie". *Recherches sur le français parlé* 18, pp. 83-106.
- Chini, Marina (2015): *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici*, Università di Pavia, Milano, FrancoAngeli.
- Chini, Marina (2016): "Elementi utili per una didattica dell'italiano L2 alla luce della ricerca acquisizionale", *Italiano LinguaDue* volume 8 n. 2, pag 1-18.
- Chun, Dorothy (2002): *Discourse intonation in L2: From theory and research to practice*, Amsterdam, John Benjamins.
- Clément, Gaëtan (2005): "Car et parce que". *De nouvelles grammaires* 10:4, pp. 1-3.
- Cohen, Antonie, T' Hart, Johan (1967): "On the anatomy of intonation". *Lingua* 19, pp. 177-192.

- Coletti, Francesco; Sabatini, Vittorio (2008): *Il Sabatini Coletti Dizionario della lingua italiana*, Firenze, Giunti.
- Colineau, Nathalie (1997): *Etude des marqueurs discursifs dans le dialogue finalisé*, PhD Thesis, Grenoble, Université Joseph-Fourier, INPG.
- Contento, Silvana (1994): "I marcatori discorsivi del colloquio psicologico". In Orletti, Franca, *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale*, Roma, Carocci, pp. 217-232.
- Corino, Elisa; Marellò, Carla (2009): "Didattica con i corpora di italiano per stranieri". *Italiano linguaDue* 1, pp. 279-285.
- Cortés Luis, Rodríguez; Camacho Adarve, María Matilde (2005): *Unidades de segmentación y marcadores del discurso: elementos esenciales en el procesamiento discursivo oral*, Madrid, Arco Libros.
- Crystal, David (1969): *Prosodic Systems and Intonation in English*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cuenca, Maria Josep (2000): "Defining the indefinable? Interjections". *Syntaxis* 3, pp. 29-44.
- D'Annunzio, Barbara; De Marco, Anna; Filotico, Anna Pia (2014): *Bellissimo 3: corso di lingua italiana*, Loreto, ELI.
- Daneš, František, (1992): "Per una sintassi a tre livelli". In Sornicola Rosanna, Svoboda Ales (a cura di), *Il campo di tensione. La sintassi della scuola di Praga*, Napoli, Liguori, pp. 113-133.
- Davitz Joel, Robert (1964): "The communication of emotional meaning", New York, McGraw-Hill, American Psychologists Association, pp. 196-203.
- De Cesare, Anna Maria (2004a): "L'avverbio *anche* e il rilievo informativo del testo". In Ferrari Angela (a cura di), *La lingua nel testo, il testo nella lingua*", Torino, Istituto dell'Atlante Linguistico Italiano, pp. 191-218.
- De Cesare, Anna Maria (2004b): "Y a-t-il encore quelque chose à ajouter sur l'italien *anche*? Une réponse basée sur le CORIS/CODIS". *Rivista di linguistica/Italian Journal of Linguistics* 16:1, pp. 3-34.
- De Cesare, Anna Maria (2015): "Additive focus adverbs in canonical word orders: A corpus-based study of It. *anche*, Fr. *aussi* and E. *also* in written news". In De

- Cesare, Anna Maria; Andonro, Cecilia (eds.), *Focus Particles in the Romance and Germanic Languages. Corpus-based and Experimental Approaches*, *Linguistik online* 71:2, pp. 31-56.
- De Cesare, Anna Maria; Borreguero Zuloaga, Margarita (2014): "The contribution of the Basel Model to the description of polyfunctional discourse markers. The case of It. *anche*, Fr. *aussi* and Sp. *También*". In Pons Bordería, Salvador (ed.), *Discourse Segmentation in Romance Languages*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins [Pragmatics and Beyond New Series 250], pp. 55-94.
- De Dominicis, Amedeo (2010): *Intonazione. Una teoria della costituenza delle unità intonative*, Roma, Carocci.
- De Fornel, Michel (1989): "*Parce que* et le problème de l'inférence". *Cahiers de linguistique française* 10, pp. 171-192
- De Marco, Anna (2016): "The use of discourse markers in L2 Italian. A preliminary investigation of acoustic cues". *Language, Interaction and Acquisition* 7:1, pp. 67-88.
- De Marco, Anna (2018), "I segnali discorsivi nel contatto linguistico: il caso di allora", in AA VV. (a cura di): Bruno, Marcello Walter; Chiricò, Donata; Cimatti, Felice; Cosenza, Giuseppe; De Marco, Anna; Fadda Emanuele; Lo Feudo Giorgio; Mazzeo, Marco; Stancati, Claudia; *Linguistica e Filosofia del Linguaggio. Studi in onore di Daniele Gambarara*, Milano/Udine, Mimesis, pp. 173-184.
- De Marco, Anna; Leone Paola (2016), "L'uso dei segnali discorsivi in apprendenti di italiano L2", in Santoro, Elisabetta; Vedder, Ineke (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*, FIRENZE, Cesati, pp. 117-132.
- De Mauro, Tullio; Mancini, Federico; Vedovelli, Massimo; Voghera, Miriam (1993): *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Milano, Etas.
- De Meo, Anna (2011): "How credible is a non-native speaker? Prosody and surroundings". In Busà, Maria Grazia; Stella, Antonio (eds.), *Methodological Perspectives on Second Language Prosody. Papers from ML2P*, Padova, CLEUP, pp. 3-9.

- De Meo, Anna; Pettorino, Massimo (2011): "L'acquisizione della competenza prosodica in italiano L2 da parte di studenti sinofoni". In Bonvino, Elisabetta; Rastelli, Stefano (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Pavia, Pavia University Press, pp. 67-78.
- De Meo, Anna; Pettorino, Massimo (2012): *Prosodic and Rhythmic Aspect of L2 Acquisition. The case of Italian*, Newcastle Upon Tyne, Cambridge Scholars.
- De Meo, Anna; Vitale, Marilisa (2013): "Problemi di accento? L'italiano di nativi e non nativi a confronto". *Romanakan Banasirut'yan Handes- Revue de Philologie Romane* 10, Yerevan, pp. 3-15.
- De Meo, Anna; Xu, Ying (2015): "Mentire in 2 lingue: La prosodia del parlato ingannevole in italiano e cinese L1/L2". In Chini, Marina (a cura di), *Il parlato italiano L2: aspetti pragmatici e prosodici*, Pavia, FrancoAngeli, pp. 73-92.
- Debaisieux, Jeanne-Marie (2004): "Les conjonctions de subordination: mots de grammaire ou mots du discours? Le cas de *parce que*". *Revue de Sémantique et de Prématique* 15/16, pp. 51-67.
- Degand, Liesbeth; Fagard, Benjamin (2008): "Intersubjectification des connecteurs. Le cas de *car* et *parce que*". *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* 3:1, pp. 119-136.
- Devís Herraiz, Empar (2011): *La entonación de (des)cortesía en el español coloquial*, *Phonica*, vol. 7, pp. 36-79.
- Dimroth, Christine (2002): "Topics, assertions and additive words. How L2 learners get from information structure to target language syntax". *Linguistics* 40:4, pp. 891-923.
- Dimroth, Christine; Klein, Wolfgang (1996): "Fokuspartikeln in Lernervarietäten. Ein Analyserahmen und einige Beispiele". *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 26:4, pp 73–114.
- Domínguez, Carmen Luisa; Álvarez, Alexandra (2005): "Marcadores en interacción: un estudio de marcadores en el español hablado en Mérida (Venezuela)". *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL* 3:4, pp. 1-15.

- Dostie, Gaétane (2004): "Pragmaticalisation et marqueurs discursifs. Analyse sémantique et traitement lexicographique". *Journal of French Language Studies* 15:1, pp. 99-102.
- Dovetto, Francesca Maria; Senza Peluso, Manuela (2009): "Marcatori discorsivi e genderlect". In Dovetto, Francesca Maria (a cura di), *Parole di donne*, Roma, Aracne, pp. 203-221.
- Dubois, Jean (1968): *Grammaire structurale du français*, Paris, Larousse.
- Ducrot, Oswald (1972): *Dire et ne pas dire*, Paris, Hermann.
- Ducrot, Oswald (1978): "Deux mais". *Cahier de linguistique* 8, pp. 109-120.
- Ducrot, Oswald (1980): *Les mots du discours*, Paris, De Minuit.
- Ducrot, Oswald (1983): "Opérateur argumentatifs et visée argumentative". *Cahiers de linguistique française* 5, pp. 7-36.
- Ducrot, Oswald (1984): *Le Dire et le Dit*, Paris, De Minuit.
- Ducrot, Oswald; le Groupe λ -I (1975): "Car, parce que, puisque". *Revue Romane* 10:5 pp. 248-280.
- Ducrot, Oswald; Vogt, Carlos (1979): "De magis à mais: Une hypothèse sémantique". *Revue de Linguistique Romane* 171-172, pp. 317-341.
- Eluerd, Roland (2004): *Grammaire descriptive de la langue française*, Paris, Armand Colin.
- Eskénazy, Maxine (1993): "Trends in speaking styles research". *Proceedings of Eurospeech*, pp. 501-509.
- Falcone, Mauro; Bonomi, Alessandro (2006): "Definizione del database ortofonico in camera anecoica". In Cutugno, Francesco; Savy, Renata (a cura di), *Progetto Clips. Corpora e lessici di Italiano Parlato e Scritto*. Online in http://www.clips.unina.it/it/documenti/9_descrizione_del_corpus_ortofonico.pdf
- Falcone, Mauro; Paoloni, Andrea; Fondazione Ugo Bordononi (2012): *La voce nelle applicazioni*, Roman, Bulzoni.
- Fatigante, Marilena (2006): "Teoria e pratica della trascrizione in analisi conversazionale: L'irriducibilità interpretativa del sistema notazionale". In Bürkil, Yvette; De Stefani, Elwys; Bern, Peter Lang (a cura di), *Trascrivere la*

- lingua. Dalla filologia all'analisi conversazionale*, Bern Peter Lang, pp. 219-255.
- Felloni, Maria Chiara (2011): *Prosodia sociofonetica. L'italiano parlato e percepito a Parma*, Università di Pavia, FrancoAngeli.
- Fernandez-Vest, Jocelyne Marie Madeleine (1994): "Les particules énonciatives dans la construction du discours". *Collection linguistique nouvelle*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 253-269.
- Ferrari, Angela (2005): "Connettivi e struttura del testo". In Korzen Iørn (a cura di), *Lingua, cultura e intercultura: l'italiano e le altre lingue. Atti del VIII convegno SILFI, (Copenaghen, 22-26 giugno 2004)*, Copenhagen, pp. 191-204.
- Ferrari, Angela (2006): "Congiunzioni frasali, congiunzioni testuali e preposizioni: stessa logica, diverso valore semantico-testuale". *Atti del IX convegno SILFI (Firenze, 14-17 giugno 2006)*, Firenze, pp. 411-416.
- Ferrari, Angela (2013): "Linguistica del testo". In Iannàccaro, Gabriele (a cura di), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997 – 2010)*, Roma, Bulzoni, pp. 599-633.
- Ferrari, Angela; Cignetti, Luca; De Cesare, Anna-Mari; Lala, Letizia; Mandelli, Magda, Ricci, Claudia; Roggia, Carlo Enrico (2008): *L'interfaccia lingua-testo. Natura e funzioni dell'articolazione informativa dell'enunciato*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Ferraris, Stefania (1999): *Imparare la sintassi*, Vercelli, Mercurio.
- Ferraris, Stefania (2001): "I connettivi causali nelle varietà di apprendimento di italiano L1 e L2". *Studi italiani di Linguistica Teorica e Applicata* XXX:2, pp. 337-370.
- Ferraris, Stefania (2004): "Come usano *ma* gli apprendenti di italiano L1 e L2". In Bernini, Giuliano; Ferrari, Giacomo; Pavesi, Maria (a cura di), *Atti del 3º congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, (Perugia 21 – 22 febbraio 2002)*, Perugia, Guerra, pp. 73-91.
- Fillmore, Charles; Kempler, Daniel; Wang, William (1979): *Individual differences in Language ability and language behavior*, New York, Academic Press.

- Fischer, Kerstin (2006): *Approaches to Discourse Particles*, Amsterdam, Elsevier.
- Fraser, Bruce (1990): "An approach to discourse markers". *Journal of Pragmatics* 14:3, Elsevier (ed) pp. 383-398.
- Fraser, Bruce (1998): "Contrastive Discourse Markers in English" in Jucker, Andreas; Ziv, Yael (eds.), *Discourse Markers*, John Benjamin's Publishing Company, pp. 301 – 326.
- Frota, Sónia; Prieto, Pilar (2015): *Intonation in Romance*, Oxford, Oxford University
- Fuentes Rodríguez, Catalina (1987): *Enlaces extraoracionales*, Sevilla, Alfar.
- Fuentes Rodríguez, Catalina (1997): "Los conectores en la lengua oral: es que como introductor de enunciado". *Verba: Anuario galego de filoloxia* 24, pp. 237-263.
- Fuentes Rodríguez, Catalina (2001): "Los marcadores del discurso: ¿una categoría gramatical? Indagaciones sobre la lengua". In Méndez García de Paredes, Elena; Mendoza Abreu, Josefa Maria; Congosto Martín, Yolanda (eds.), *Estudios de filología y lingüística españolas en memoria de Emilio Alarcos*, pp. 323-348.
- Fuentes Rodríguez, Catalina (2003): "Operador/conector, un criterio para la sintaxis discursiva". *Rilce*, 19:1, pp. 61-85.
- Fuentes Rodríguez, Catalina (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español*, Madrid, Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, Catalina (2015): *Lingüística pragmática y análisis del discurso*, (2nd ed.) Arco Libros.
- Galal, Iman (2013): "La giara: funzioni metatestuali di alcuni segnali discorsivi". In Elsayed Iman, Galal (a cura di), *Cinquant'anni di italianistica ad Ain Shams* 1:1, pp. 463-478.
- Galán Rodríguez, Carmen (1995): "Las oraciones causales: propuesta de clasificación". *Anuario de estudio filológicos*, vol. 18, pp. 125-158.
- Galán Rodríguez, Carmen (1999): "La subordinación causal y final". In Bosque Ignacio, Demonte Violeta (eds.), *Gramática descriptiva de lengua española*, pp. 3579-3642.

- Gibbon, Dafydd; Moore, Roger; Winski, Richard; De Gruyter, Walter (1997): *Handbook of Standards and Resources for Spoken Language Systems*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter.
- Gili Gaya, Samuel (1943): *Curso superior de sintaxis española*, México, Minerva.
- Giuliani, Maria Vittoria (1976): “Ma e altre avversative”. *Rivista di Grammatica Generativa* 1:2, pp. 25-56.
- Giuliani, Maria Vittoria; Zonta, Bruna (1983): “Inferenze, persuasione e valori nell'uso del *ma*”. In Franca, Orletti (a cura di), *Comunicare nella vita quotidiana*, Firenze, il Mulino.
- Giuliano, Patrizia; Russo, Rosa (2014): “L'uso dei marcatori discorsivi come segnale di integrazione linguistica e sociale”. In Donadio, Paolo; Gabrielli, Giuseppe; Monica, Massari (a cura di), *Uno come te. Europei e nuovi europei nei percorsi di integrazione*, Collana Fondazione-ISMU, Milano, FrancoAngeli, pp. 237-248.
- Giusti, Giuliana (2001): “Funzioni delle frasi subordinate. Temporali, causali e consecutive”. In Renzi, Lorenzo; Salvi, Giampaolo; Cardinaletti, Anna (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione, II*, Bologna, Il Mulino, pp. 720-832.
- Goldsmith, John Anton (1976): *Autosegmental phonology*, PhD Thesis, New York, Garland.
- Goodman, Nelson (1985): *Fatti, ipotesi e previsioni*, Bari, Laterza.
- Gournay, Lucie (2011): “Connecteur et altérités dans une perspective contrastive français-anglais”, Université Paris Est-Créteil, UFR Lettres. *Langue et Sciences Humaines*, 92, pp. 75-89.
- Greco, Alberto (2017): *Prosodia in L2: giudizi percettivi di italofoeni sulla produzione di apprendenti svedesi: Fenomeni diatopici nella percezione degli italofoeni*, Stockholms Universitet, Humanistiska fakulteten, Romanska och klassiska institutionen.
- Grice, Herbert Paul (1975): “Logic and conversation”. In Cole, Peter; Morgan, Jerry L. (eds.), *Syntax and Semantics. Speech Acts*, New York, Academic Press, vol. 3, pp. 41–58; [traduzione di Sbisà, Marina, *Logica e conversazione*. In Iacona,

- Andrea; Paganini, Elisa (a cura di), *Filosofia del linguaggio*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003].
- Guil, Pura (2005): “Marcadores discursivos en la interlengua de aprendices de italiano L2”, in Margarita Borreguero e Sonia Gómez-Jordana Ferary (a cura di), *Marqueurs du discours dans les langues romanes: une approche contrastive*, Limoges, Lambert-Lucas, pp. 373-385.
- Guil, Pura; Bazzanella, Carla; Bini, Milena; Pernas, Paloma; Borreguero, Margarita; Pernas, Almudena; Gillani, Eugenio, Gil, Teresa; Kondo, Miki (2008): “Marcadores discursivos y cortesía lingüística en la interacción de los aprendices de italiano L2”, in Briz, Antonio; Hidalgo, Antonio; Albelda, Marco; Contreras, Josefa; Hernández Flores Nieves (eds), *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral. Actas del III Congreso Internacional del Programa EDICE*, Universidad de Valencia e Programa Edice. URL www.edice.org, pp. 711–729.
- Gülich, Elisabeth (1970): “Makrosyntax der Gliederungssignale im gesprochenen Französisch”. *Structura 2*, München, Fink, pp. 307-319.
- Halliday, Michael; Hasan, Ruqaiya (1976): *Cohesion in English*, London, Longman.
- Herrero Ruiz de Loizaga, Francisco Javier (1999): “Sobre la evolución de las oraciones y conjunciones adversativas”. *Revista de Filología Española*, vol. 79:3-4, pp. 297-300.
- Hidalgo Navarro, Antonio (2010): “Los marcadores y su significante: en torno a la interfaz Marcadores – prosodia”. In Loureda Lamas, Óscar; Acín, Esperanza; Vázquez, Veiga (eds.), *La investigación sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid, Arco Libros, pp. 61-92.
- Hidalgo Navarro, Antonio (2015): “Prosodia y partículas discursivas: sobre las funciones de atenuación como valore (des) corteses en los marcadores conversacionales”. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación* 62, pp. 76-104.
- Hussein, Miri (2006): *The discourse marker ‘but’ in english and standard arabic: one procedure and different implementations**, University of Newcastle upon Tyne.

- Intravia, Pietro (2000): *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective – Le système verbo-tonal*, Paris, Didier Erudition/ Mons: CIPA.
- Jafrancesco, Elisabetta (2015): "L'acquisizione dei segnali discorsivi in Italiano L2". *Italiano LinguaDue* 1, pp. 1-39.
- Jefferson, Gail (1984): "Notes on some orderliness of overlap onset". In D'Urso, Valentina; Leonardi, Paolo (a cura di), *Discourse analysis and natural rhetoric*, Padova, Cleup, pp. 11-38.
- Jones, Daniel (1956): *An outline of english phonetics*, (8th ed.), Cambridge, Heffer.
- Jucker, Andreas; Ziv, Yael (1998): *Discourse Markers. Descriptions and Theory*, Amsterdam/Philadelphia, J. Benjamins publishing Company.
- Kasper Gabriele; e Schmit, Richard (1996), "Developmental issues in interlanguage pragmatics", *Studies in second language acquisition*, 18, pp. 149-169.
- Kasper, Gabriele (2001): "Classroom research on interlanguage pragmatics", in Kasper, G.abriele; Rose Kenneth (eds.), *Pragmatics and language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, pp.33-60.
- Kasper, Gabriele; Rose Kenneth (2002): *Pragmatic development in a second language*, Malden, MA, Oxford : Blackwell.
- Kingston, Johon; Beckman, Mary (1990): *Papers in Laboratory Phonology I: Between the Grammar and the Physics of Speech*, Cambridge University Press.
- Koenig, Jean-Pierre (1993): "The lexical semantics of scalar predicates: a unified Account". *Paper presented at the annual meeting of the LSA*, Los Angeles, pp. 140-155.
- König, Ekkehard (1991): *The meaning of focus particles: a comparative perspective*, London, Routledge.
- Kormos, Judit; Denes, Mariann (2004): "Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners". *System* 32:2, pp. 145-164.
- Kovacci, Ofelia (1986): *Estudios de gramática española*, Buenos Aires, Hachette.
- La Forgia, Francesca (2006): "Alcune osservazioni sui focalizzatori". *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, XXXV:2, pp. 359-385.

- Labov, William (1972): *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania.
- Lauwers, Peter (2003): *Aussi vs ook. Une étude contrastive de deux faux-amis*, KU Leuven Dept. Linguistiek, Preprint 201.
- Lauwers, Peter (2006): "Aussi vs ook. Une analyse contrastive de deux adverbs polyfonctionnels". In Mourón Figueroa, Cristin; Moralejo Gárate, Teresa (eds.), *Studies in Contrastive Linguistics. Proceeding of the 4th International Contrastive Linguistics Conference Santiago de Compostela, September 2005*, Universidade, Servicio de Publicación e Intercambio Científico, pp. 479-491.
- Lee, Ho-Young (1990): *The structure of korean prosody*, PhD Thesis, University of London.
- Lenarduzzi, René (1995): "El operador anche del italiano y sus formas equivalentes en español". *Annali di Ca' Foscari* 34:1-2, pp. 197-216.
- Lennon, Paul (1990): "Investigating fluency in EFL: a quantitative approach". *Language Learning* 40, pp. 387-417.
- Lepschy, Giulio (1978): "Note su accento e intonazione con riferimenti all'italiano". *Saggi di linguistica italiana*, Bologna, Il Mulino, 111-126.
- Lieberman, Mark; Pierrehumbert, Janet (1984): "Intonational invariants under changes in pitch range and length". In Aronoff, Mark; Orhrle, Richard (eds.), *Language sound structure: Studies in phonology presented to Morris Halle*, Cambridge, MA: MIT Press., pp. 157-233.
- Llorach Alarcos, Emilio (1994): *Gramática de la lengua española*, Collezione *Nebrija y Bello*, Real academia española.
- Lo Duca, Maria (1999): "Testi narrativi di apprendenti l'italiano come L2: resoconto di una ricerca in corso". In Skytte, Gunver; Sabatini, Francesco (a cura di), *Linguistica testuale comparativa. Atti del convegno interannuale della SLI, Etudes Romanes* 42, Copenaghen, MuseumTusculanum, pp. 291-295.
- Lonzi, Lidia (1991): "Il sintagma avverbiale". In Renzi Lorenzo e Salvi Giampaolo (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 2, Bologna, il Mulino, pp. 341-412.

- López Serena, Araceli; Borreguero Zuloaga, Margarita (2010): “Los marcadores discursivos y la variación lengua hablada vs. lengua escrita”. In Loureda Lamas, Óscar; Acín, Esperanza (eds.): *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid, Arco Libros, 415-495.
- Magazzino, Raffaele (2007): “Il trattamento delle interiezioni nei dizionari bilingui italiano-spagnolo. Il caso di ¡ay!”. In San Vicente, Felix (a cura di), *Perfiles para la historia y crítica de la lexicografía bilingue del español*, Monza, Polimetrica International Scientific Publisher, 185-216.
- Major, Roy (2001): *Foreign Accent: The Ontogeny and Phylogeny of Second Language Phonology*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Manili, Patrizia (2001): “Funzione e uso dei segnali discorsivi nell’italiano L2”. *Studi e saggi linguistici, Supplemento alla rivista L’Italia dialettale*, vol. LXII (n. s. XXXIX), pp. 137-205.
- Marconi, Diego; Bertinetto, Pier Marco (1984): “Analisi di *ma* (parte prima: Semantica e pragmatica)”. *Lingua e stile* a, XIX:2, pp. 223-258.
- Marotta, Giovanna; Boula De Mareuil, Philippe (2010). “Persistenza dell’accento straniero: Uno studio percettivo dell’italiano L2”, in Schmid, Stephan; Schwarzenbach, Michael; Studer-Joho, Dieter (eds.), *La dimensione temporale del parlato. Atti della V conferenza dell’associazione italiana di scienze della voce*. Rimini, EDK, pp. 475-495.
- Martín Zorraquino, María Antonia (2010): “Los marcadores del discurso y su morfología”. In Loureda Lamas, Óscar; Acín, Esperanza (eds.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid, Arco Libros, pp. 93-183.
- Martín Zorraquino, María Antonia; Portolès Lazaro, José (1999): “Los marcadores del discurso”. In Bosque, Muñoz, Ignaci; Demonte Barreto, Violeta (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Entre la oración y el discurso. Morfología*, Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello, pp. 4051-4214.
- Mascherpa, Eugenia (2016): “I Segnali Discorsivi *allora, quindi, però, ma* in apprendenti di italiano L2”. *Cuadernos de Filología Italiana* 23, pp. 119-140.

- Meillet, Antoine (1948): "L'évolution des formes grammaticales". *Linguistique historique et linguistique générale*, Paris, Champion, vol. 1 pp. 130-148.
- Moeschler, Jacques (1986): "Connecteur pragmatiques, lois de discours et strategies interprétatives: parce que et la justification énonciative". *Cahiers de Linguistique Française* 7, pp. 149-167.
- Moeschler, Jacques (1987): "Trois emplois de parce que en conversation". *Cahiers de linguistique française* 8, pp. 97-110.
- Molinelli, Piera (2014): "Orientarsi nel discorso: segnali discorsivi e segnali pragmatici in italiano". In Pirvu, Elana (a cura di), *Discorso e cultura nella lingua e nella letteratura italiana. Atti del V Convegno internazionale di italianistica dell'Università di Craiova, (Craiova, 20 – 21 settembre 2013)*, pp. 195-208.
- Molinelli, Piera (2015): "Dialoghi a distanza e pragmatica: marcatori funzionali e lettere private in latino e in greco". In Busà, Maria Grazia; Gesuato, Sara (a cura di), *Lingue e Contesti: studi in onore di Alberto M. Mioni*, Padova, pp. 621-633.
- Montolío Estrella, Duran (1998): *Conectores de la lengua escrita. Controargumentativos, consecutivos, aditivos y organizadores de la informacion*, Barcelona, Ariel.
- Montolío Estrella, Duran (2001): *Los conectores contrargumentativos*, Barcelona, Ariel.
- Moretti, Giovanni Battista (1982): "Riflessioni sul costrutto causale esplicito nella lingua italiana contemporanea". *Gli annali. Università per stranieri di Perugia* 2, Perugia, pp. 188-195.
- Mosegaard Hansen, Maj-Britt; Rossari, Corinne (2005): "The evolution of pragmatic markers". *Introduction. Journal of Historical Pragmatics*, 6:2, pp. 177-187.
- Moya Corral, Juan Antonio (1996): *Los mecanismos de la interordinación: a propósito de pero y aunque*, Universidad de Granada.
- Munro, Murray; Derwing, Tracey (2001): "Modeling perceptions of the accentedness and comprehensibility of L2 speech. The role of speaking rate".

- In Gass, Susan (ed.), *Studies in Second Language Acquisition*, 23:4, pp. 451-468.
- Nigoević, Magdalena; Sučić, Patricia (2011): "Competenza pragmatica in italiano L2: l'uso dei segnali discorsivi da parte di apprendenti croati". *Italiano LinguaDue* 2, pp. 94-114.
- Nolan, Francis (2003): "Intonational Equivalence: an Experimental Evaluation of Pitch Scales". *Proceedings of the 15th ICPhS*, Barcelona: UAB, pp. 771-774.
- Paillard, Denis (2011): "Marqueurs discursifs et scène énonciative". *Laboratoire de linguistique formelle* (UMR 7110), Université Paris Diderot.
- Pallotti, Gabriele (1999): "L'acquisizione e l'uso di una seconda lingua come semiotica sociale". In Vedovelli Massimo (a cura di), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiane in evoluzione*, Milano, FrancoAngeli, pp. 269-290.
- Palmer, Harold Edward (1933): *A new classification of english tones*, Tokyo, Institute for Research in English Teaching.
- Parodi, Lidia; Vallacco, Marina (1996): *Grammathèque. Grammatica contrastiva per italiani*, Genova, Cideb.
- Pernas Izquierdo, Paloma (2009): "Il connettivo *perché* nell'interazione orale tra apprendenti ispanofoni di italiano L2". In Ferrari, Angela (a cura di), *Sintassi storica e sincronica dell'italiano. Subordinazione, coordinazione e giustapposizione*, Firenze, Cesati, pp. 1521-1536.
- Pernas Izquierdo, Paloma; Gillani, Eugenio; Cacchione, Anna Maria (2011): "Costruire testi, strutturare conversazioni: la didattica dei Marcatore Discorsivi come elementi pivot dell'interazione verbale". *Italiano LinguaDue* 1.
- Pettorino, Massimo; De Meo, Anna; Vitale, Marilisa (2012): "Transplanting credibility into a foreign voice: an experiment on synthesized L2 Italian". In Mello, Heliana; Pettorino, Massimo; Raso, Tommaso (eds.), *Proceedings of the VIIth GSCP International Conference, Phonetic Studies*, Firenze University Press.

- Pettorino, Massimo; Vitale, Marilisa (2012): "Transplanting native prosody into second language speech". *Methodological Perspectives on Second Language Prosody*, Padova, Cleup, Papers from ML2P 2012, pp. 11-16.
- Pierrehumbert Breckenridge, Janet (1980): *The Phonology and Phonetics of English Intonation*, PhD dissertation, MIT.
- Pike, Kenneth (1945): *The intonation of american english*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Pons Bordería, Salvador (1998): "Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua". Anejo nº XXVII de la revista *Cuadernos de Filología-Anexo XXVII*, Valencia, Facultad de Filología, Universitat de València.
- Pons Bordería, Salvador (2006a): *A functional approach to the study of discourse markers*, València, Fischer, pp. 189-206.
- Pons Bordería, Salvador (2006b): "From Pragmatics to Semantics: Esto es in formulaic expressions". *Acta Linguistica Hafniensia* 38, pp. 180 – 206.
- Pons-Rodríguez, Lola (2010): "Los marcadores del discurso en la Historia del español". In Loureda Lamas Oscar, Acín Villa Esperanza (Eds.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid, Arco Libros, pp. 523-616.
- Porroche Ballesteros, Margarita; Laguna Campos, José (2015): "Los marcadores discursivos interrogativos en español: semejanzas y diferencias". In Borreguero Zuloaga, Margarita; Gómez Jordana, Sonia (eds.), *Les marqueurs du discours dans les langues romanes: une approche contrastive*, Limoges, Lambert Lucas, pp.169-180.
- Portolés Lázaro, José (1993): "La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español". *Verba: Anuario Galego de Filoloxía*, vol. 20, pp. 141-170.
- Portolés Lázaro, José (1995): "Del discurso oral a la gramática. La sistematización de los marcadores discursivos". In Cortés Rodríguez, Luis (ed.), *El español coloquial: actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral, (Almería, 23-25 de noviembre de 1994)*, Almería, pp. 147-172.

- Portolés Lázaro, José (1998): *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel. [Ed. Ampliada y actualizada, 2001].
- Portolés Lázaro, José (2001): *Marcadores del discurso*. Madrid, Ariel Press.
- Prieto De Los Mozos, Emilio Jesús (2001): "Sobre la naturaleza de los marcadores discursivos". In Bartol Hernández, José Antonio; Crespo Matellán, Salvado; Fernández Juncal, Carmen; Pensado, Carmen; Prieto De Los Mozos, Emilio Jesús; Sánchez González De Herrero de las Nieves, María (eds.), *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española. Investigaciones filológicas*, Salamanca, Luso, Española.
- Proietti Domenico (2015): "Ancora sulla diacronia di *pero*". *Cuadernos de filología italiana*, vol. 22, pp. 73-104.
- Quilis, Antonio; Esgueva, Manuel; Gutiérrez, María Luz; Ruiz-Va, Pilar (1993): *Lengua española. Curso de acceso. 2.a*, Madrid, centro de estudios Ramón Areces.
- RAE (2009): *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*, Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, Madrid, Espasa Libros.
- RAE (2010): *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*, Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, Madrid, Espasa Libros.
- Renzi, Lorenzo (1981): "Il perché". *Cultura Neolatina* 41, pp.175-186.
- Renzi, Lorenzo; Salvi, Giampaolo; Cardinaletti, Anna (1988): *Grande grammatica italiana di consultazione II*, Bologna, Il Mulino.
- Renzi, Lorenzo; Salvi, Giampaolo; Cardinaletti, Anna (1995): *Grande grammatica italiana di consultazione. Tipi di frase. Deissi. Formazione delle parole*, Bologna, il Mulino.
- Ricca, Davide (1999): "Osservazioni preliminari sui focalizzatori in italiano". In Dittmar, Norbert; Giacalone Ramat, Anna (a cura di), *Grammatica e discorso. Studi sull'acquisizione dell'italiano e del tedesco*. Tübingen, Stauffenburg, pp. 146-164.
- Riegel, Martin (1994): *Grammaire methodique du français*, Paris, PUF.

- Riegel, Martin; Pellat Jean-Christophe; Rioul René (2004): *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
- Riegel, Martin; Pellat, Jean-Christophe; Rioul, René (2006): *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 2006.
- Romero Trillo, Jesús (2001): "A mathematical model for the analysis of variation in discourse". *Journal of Linguistics* 37, pp. 527-550.
- Romero Trillo, Jesús (2002): "The pragmatic fossilization of discourse markers in non-native speakers of english". *Journal of pragmatics* 34, pp. 769-784.
- Romero Trillo, Jesús (2012): "Pragmatic triangulation and misunderstanding. A prosodic perspective". *Linguistics and Human Sciences*, vol. 6, pp. 43-55.
- Romero Trillo, Jesús (2016): *The Yearbook of Corpus Linguistics and Pragmatics: Global implications for culture and society in the networked age*, Dordrecht, Springer.
- Roseano, Paolo; Fernández Planas, Ana Maria (2013): "L'intonazione delle dichiarative neutre e delle interrogative polari in quattro varietà friulane: Agrons, Beivars, Tesis e Gradisca d'Isonzo". *Ladinia XXXVII*, pp. 161-182.
- Roulet, Eddy; Auchlin, Antoine; Moeschler, Jacques; Rubattel, Christian; Rubattel, Christian; Schelling, Marianne (1985): *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Lang.
- Roy, Tania (2009): "Analisi di un Corpus dell'italiano come L2 in India. Temi di esercitazione per l'apprendimento della lingua italiana, raccolti da Tanya Roy". Online in <http://www.intratext.com>.
- Ruppli, Mireille (1990): "L'opposition *car/parce que*". *L'information grammaticale*, 46, pp. 22-25.
- Sabatini, Francesco (1997): "Pause e congiunzioni nel testo. Quel *ma* a inizio di frase". In Bonomi, Ilaria (a cura di), *Norma e lingua in Italia: alcune riflessioni fra passato e presente*, Istituto lombardo di scienze e lettere, Milano, Istituto Lombardo Accademia di Scienze e Lettere, pp. 113-146.
- Sabatini, Francesco; Coletti, Vittorio (1997): *DISC: Dizionario italiano Sabatini Coletti*, Firenze, Giunti.

- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel; Jefferson, Gail (1974): "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation". *Language* 50:4, Part 1 (Dec., 1974), Linguistic Society of America, pp. 696-735.
- Sainz González, Maria Eugenia (2006): "También/anche: estudio semántico contrastivo". In Bazzocchi, Gloria; Capanaga, Pilar (eds.), *Mediación lingüística de lenguas afines: español / italiano*, Bologna, Gedit, pp. 15-31.
- Samardžić, Mila (1998): "I valori della congiunzione *perché* nell'italiano antico". In Ramat Paolo, Roma Elisa (a cura di), *Sintassi storica – Atti del XXX Congresso internazionale di studi, (Pavia 26 – 28 settembre 1996)*, Roma, Bulzoni, pp. 236-246.
- Sbisà, Marina (1999): "La pragmatica nell'educazione linguistica e nella didattica. Parafrasi e acquisizione di informazioni", (uscito col titolo "E' implicito, quindi è importante"). *Italiano&Oltre* 1, pp. 16-25.
- Sbisà, Marina (2007): *Detto non detto. Le forme della comunicazione implicita*, Roma, Bari, Laterza.
- Schiffrin, Deborah (1987): *Discourse Markers*, Cambridge University press.
- Schiffrin, Deborah (1994): *Approaches to discourse*, Cambridge, MA & Oxford: Blackwell.
- Schiffrin, Deborah (2001): "Discourse markers: Language, meaning, and context". In Schiffrin, Deborah; Tannen, Deborah; Hamilton, Heidi (Eds.), *The handbook of discourse analysis* 1, Oxford, England, Blackwell, pp. 54–75.
- Schlamberger Brezar, Mojca (2002): "Le rôle syntaxique et pragmatique des connecteurs dans le discours argumentatif français", Ljubljana. *Linguistica*, 42:1, pp. 89-110.
- Schlamberger Brezar, Mojca (2005): "*Mais*, inverseur d'orientation argumentative. *Mais* justement? L'exception entre les théories linguistiques et l'expérience". *Faits de langues* 25, pp. 146-150.
- Schlamberger Brezar, Mojca (2012): *Les marqueurs discursifs « mais » et « alors » en tant qu'indicateurs du degré de l'oralité dans les discours officiels, les débats télévisés et les dialogues littéraires*, Université de Ljubljana. *Linguistica* 52:1, pp. 225-237.

- Seco, Manuel (1991): *Gramática esencial del español*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Selinker, Larry (1972): "Interlanguage". *IRAL (International review of applied linguistic in language teaching)*, 10, pp. 209-231.
- Selting, Margret (2010): "Prosody in interaction: State of the art". I Barth-Weingarten, Dagmar; Reber, Elisabeth eds. Selting, Prosody. In *Interaction*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 3-40.
- Sensini, Marcello (1990): *La grammatica della lingua italiana*, Milano, Mondadori.
- Serianni, Luca (1989): "Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme, costrutti", in collaborazione con Castelvechi Alberto, Torino, Utet.
- Serianni, Luca (1991): "Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme, costrutti", in collaborazione con Castelvechi Alberto, Torino, Utet.
- Serianni, Luca; Castelvechi, Alberto (1988): "Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme, costrutti", in collaborazione con Castelvechi Alberto, Torino, Utet.
- Skehan, Peter; Foster, Pauline (1999): "The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings". *Language Learning*, 49, pp. 93-120.
- Smith, Bruce; Kenney, Mary Kay (1999): "A longitudinal study of development properties of speech production: data from 4 children". *Phonetica* 56, pp.73-102.
- Sorianello, Patrizia (2006): *Prosodia. Modelli e ricerca empirica*, Roma, Carocci.
- Sperber, Dan; Wilson, Deidre (1986): *Relevance: Communication and Cognition*, Havard University Press, Cambridge, Mass.
- Sperber, Dan; Wilson, Deidre (1993): "Linguistic form and relevance". *Lingua* 90, pp. 1-25.
- Sperber, Dan; Wilson, Deidre (1994): *La relevancia – Comunicación y procesos cognitivos*, [Trad. Leonetti Eleanor], Madrid, Visor Dis.S.A.
- Spitzer, Leo (1922): "Italienische Umgangssprache", Bonn-Leipzig, Kurt Schroeder Verlag, "Veröffentlichungen des romanischen Auslandsinstituts der

- rheinischen Friedrich Wilhelms-Universität Bonn” 1. Traduzione [di SPITZER1922] di Caffi, Claudia; Segre, Cesare; Tonelli, Lidia (2007). *Lingua italiana del dialogo*, Milano, il Saggiatore.
- Stame, Stefania (1994): “Su alcuni usi di *no* come marcatore pragmatico”. In Orletti, Franca (a cura di), *Fra conversazione e discorso. L’analisi dell’interazione verbale. La Nuova Italia Scientifica*, Roma, pp. 205-216.
- Suomela-Härmä, Elina (1998): “Anche. Analisi prammatico-semantica”. In Outi, Merisalo; Teija, Natri (eds.), *Actes du XIIIe Congrès des Romanistes Scandinaves, (Jyväskylä, 12 – 15 août 1996)*, publications de l’Institut des Langues Romanes et Classiques 12, Université de Jyväskylä, pp. 725-736.
- Sweet, Henry (1892): *New english grammar, Part 1*, Oxford, Clarendon Press.
- Sweetser, Eve (1990): “From etymology to pragmatics. Metaphorical and cult semantic structure”, Cambridge, Cambridge University Press.
- T’ Hart, Johan; Collier, René; Cohen, Antonie (1990): *A Perceptual Study of Intonation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Togebj, Knud (1982): *Grammaire française*, Université de Copenhague Akademisk Forlag.
- Trofimovich, Pavel (2007): “Learning Prosody and Fluency characteristics of second language speech: the effect of experience on child learner’s acquisition of five suprasegmentals”. *Applied Psycholinguistics* 28:2, pp. 251-276.
- Trofimovich, Pavel; Baker, Wendy (2006): “Learning second language suprasegmentals: effect of L2 experience on prosody and fluency characteristics of L2 speech”. *Studies Second Language Acquisition*, pp. 1-30.
- Trubetzkoy, Nikolaj (1939): “Grundzüge der Phonologie, Travaux du cercle linguistique de Pargue”, IV. [Trad. It. Giulia Mazzuoli Porru, *Fondamenti di fonologia*, Torino, Einaudi, 1971].
- Vedovelli Massimo (2006): “Il LIPS - Lessico di frequenza dell’Italiano Parlato dagli Stranieri, in Bardel, Camilla, Nystedt Jane (a cura di), *Progetto Dizionario Italiano-Svedese. Atti del primo colloquio, Stoccolma, 10-12 febbraio 2005, Acta Universitatis Stockholmiensis* 22, Stockolm, Romanica Stockholmiensia, pp. 55-78.

- Vitale, Marilisa; Pellegrino, Elisa; De Meo, Anna; Rasulo, Margaret (2015): "Misurare la competenza prosodica. Le richieste in italiano e in inglese lingue straniere". In Chini, Marina (a cura di), *Il parlato in (italiano) L2. Aspetti pragmatici e prosodici*, Pavia, FrancoAngeli, pp. 59-72.
- Wilkins, David (1992): "Interjections as deictics". *Journal of Pragmatics* 18:2-3, pp. 119-158.
- Wilson, Deidre; Sperber, Dan (1990): "Linguistic form and relevance". In Harris J. (ed), UCL. *Working papers in Linguistic* 2, pp. 95-112.
- Zenone, Anna (1983): "La consécution sans contradiction: donc, par conséquent, alors, ainsi, aussi (deuxième partie)". *Cahiers de linguistique française* 4, pp. 189-214.