

25

ITALIANO a stranieri

Rivista semestrale
per l'insegnamento dell'italiano
come lingua straniera/seconda

SEZIONE MONOGRAFICA

- › **Acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2 da parte di studenti universitari: aspetti metodologici**
- › **I segnali discorsivi nelle pratiche didattiche dell'italiano a stranieri**
- › **Segnali discorsivi in classe di italiano LS: uno sguardo dalla parte del docente e dell'apprendente**

ARTICOLI

- › **Strumenti di *Gamification* per la didattica delle lingue: alcune riflessioni**

UNO SGUARDO IN CLASSE

- › **L'italiano degli italiani. Il materiale autentico per insegnare la lingua italiana ad adulti stranieri**

EDILINGUA

ITALIANO a stranieri

Rivista semestrale
per l'insegnamento dell'italiano
come lingua straniera/seconda

Anno 2018

Numero 25

Direttore responsabile

Telis Marin

Direttore scientifico

Matteo La Grassa

Comitato scientifico

Ivana Fratter

Università degli Studi di Padova

Annarita Guidi

Università degli Studi Roma Tre

Elisabetta Jafrancesco

Università degli Studi di Firenze

Giuseppe Paternostro

Università degli Studi di Palermo

Daniel Słapek

Uniwersytet Wrocławski

Donatella Troncarelli

Università per Stranieri di Siena

Andrea Villarini

Università per Stranieri di Siena

Revisori

Luisa Amenta

Università degli Studi di Palermo

Antonella Benucci

Università per Stranieri di Siena

Mario Cardona

Università degli Studi di Bari

Simone Casini

University of Toronto

Francesca Gallina

Università degli Studi di Pisa

Maria Cecilia Luise

Università degli Studi di Udine

Laura McLoughlin

Galway University

Anthony Mollica

Brock University

Graziano Serragiotto

Università Ca' Foscari di Venezia

Responsabile di redazione

Antonio Bidetti

Tiratura

8.000 copie

ISSN 1790-5672

INDICE

Editoriale

Matteo La Grassa

pag. 2

SEZIONE MONOGRAFICA

Acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2 da parte di studenti universitari: aspetti metodologici*

pag. 3

di Elisabetta Jafrancesco, Università di Firenze

I segnali discorsivi nelle pratiche didattiche dell'italiano a stranieri*

pag. 11

Francesca Gallina - Università di Pisa

Segnali discorsivi in classe di italiano LS: uno sguardo dalla parte del docente e dell'apprendente*

pag. 16

Nevena Ceković, Università di Belgrado

ARTICOLI

Strumenti di *Gamification* per la didattica delle lingue: alcune riflessioni*

pag. 21

Matteo La Grassa, Università per Stranieri di Siena

Alessandro Puglisi, Università per Stranieri di Siena

UNO SGUARDO IN CLASSE

L'italiano degli italiani. Il materiale autentico per insegnare la lingua italiana ad adulti stranieri

pag. 27

Paola Begotti, Università Ca' Foscari Venezia

Appuntamenti

pag. 31

Libri e fiere

pag. 32

Gli articoli segnalati nell'indice con * sono stati sottoposti a un processo di referaggio anonimo.

La rivista *Italiano a stranieri* è reperibile durante i nostri workshop e presso il nostro stand nelle fiere in cui Edilingua è presente.

Per maggiori informazioni e per consultare la versione sfogliabile visitate il nostro sito www.edilingua.it.

Editore

Edizioni Edilingua

Via Alberico II, 4 00193 Roma

tel. +39 06 96727307, fax +39 06 94443138

www.edilingua.it, info@edilingua.it

I SEGNALI DISCORSIVI NELLE PRATICHE DIDATTICHE DELL'ITALIANO A STRANIERI

Francesca Gallina - Università di Pisa

1. I segnali discorsivi e l'italiano per stranieri

Nel corso degli ultimi anni a livello di riflessione teorica e conseguentemente a livello di applicazione didattica è andata crescendo l'attenzione verso un particolare fenomeno del parlato, ovvero i segnali discorsivi (SD). La definizione e la classificazione dei SD sono tuttora oggetto di discussione, poiché sia in termini definitivi che in termini classificatori non esiste pieno accordo tra gli studiosi che se ne occupano. Secondo la definizione di Bazzanella (1995: 225)

I segnali discorsivi sono quegli elementi che, svuotandosi in parte del loro significato originario, assumono dei valori che servono a connettere elementi frasali, intrafrasali, extrafrasali, a sottolineare la strutturazione del discorso, ad esplicitare la collocazione dell'enunciato in una dimensione interpersonale, sottolineando la struttura interattiva della conversazione.

Non si tratta dunque di elementi che possono essere distinti in funzione morfologica o lessicale, ma in prospettiva funzionale, così come suggerito da Beretta (1984). Tra le caratteristiche che rendono difficile l'individuazione e la categorizzazione dei SD pesano sicuramente l'eterogeneità categoriale, i SD possono infatti appartenere a diverse categorie grammaticali, la polifunzionalità paradigmatica e sintagmatica, le caratteristiche prosodiche che contribuiscono alla costruzione del senso assunto dai SD in un contesto, la correlazione con la situazione comunicativa, l'esteriorità rispetto al contenuto proposizionale e la varietà di collocazione (Bazzanella 2008). Tutto ciò implica che il processo di identificazione e analisi dei SD possa avvenire solo nel contesto in cui si collocano, in stretta dipendenza dal discorso in cui vengono utilizzati.

Anche nell'ambito degli studi relativi all'apprendimento e all'insegnamento dell'italiano a stranieri è andata crescendo l'attenzione verso i SD, che per la loro frequenza nel parlato dei nativi rappresentano conseguentemente un elemento ricorrente e rilevante nell'input cui sono esposti gli apprendenti, costretti dunque a confrontarsi anche con questo fenomeno dell'italiano parlato. Alcuni studi (ad es. Andorno 2007a, 2007b, 2008; Bardel 2003, 2004; Bazzanella, Borreguero Zuloaga 2011; Bini, Pernas 2008; Borreguero Zuloaga, 2009; Gallina 2015) hanno focalizzato

la propria attenzione sugli usi relativi ai SD da parte di apprendenti non nativi di italiano, mettendo in luce alcune criticità nella comprensione e nell'utilizzo dei SD per gli apprendenti stranieri. Altri studi hanno prestato maggiore attenzione a possibili interventi didattici per favorire l'apprendimento dei SD, come ad esempio i lavori del gruppo A.Ma.Dis, sul cui sito (<http://www.marcadores-discursivos.es/>) è presentata la proposta didattica frutto di anni di riflessione in ambito acquisizionale e glottodidattico sui SD del gruppo stesso. Infine, alcuni lavori hanno preso in esame la presenza dei SD nei materiali didattici e hanno cercato di verificare se e in che modo essi fossero trattati nei manuali per l'apprendimento dell'italiano L2 (Gallina, in stampa; Gillani, Pernas 2013, 2014; Pavanetto 2004; Pernas, Gillani, Cacchione 2011). In Gallina (in stampa) è stato messo in rilievo come i SD siano presenti in quasi tutti i 21 manuali di italiano L2 di vario livello che sono stati analizzati, per lo meno limitatamente ai dialoghi, e alle loro trascrizioni, presenti in ciascuna unità didattica. Tale presenza varia notevolmente per numerosità e varietà dei SD che compaiono nei dialoghi da manuale a manuale, a seconda dell'approccio adottato, ma anche della data di pubblicazione, poiché in quelli pubblicati più recentemente si ha un numero più ampio e una maggiore varietà di SD, almeno tendenzialmente. Non sono invece molto diffuse le attività didattiche di riflessione esplicita e di reimpiego dei SD nei 21 manuali considerati.

Le difficoltà nell'apprendimento dei SD, a dispetto della loro frequenza nel parlato dei nativi, e la scarsa attenzione che generalmente i materiali didattici dedicano ai SD ci hanno spinti dunque a riflettere sul ruolo che il docente e le pratiche didattiche messe in atto in classe possono avere per apprendere questo particolare aspetto dell'italiano. Il docente può, infatti, essere quell'elemento che marca la differenza, che porta a prestare attenzione anche a fenomeni meno esplorati nei manuali didattici, che a fronte delle difficoltà definitorie e classificatorie dei SD evitano forse, in una certa misura, di trattarli in maniera esplicita e approfondita.

Ci siamo dunque chiesti se i SD sono resi oggetto di riflessione e apprendimento esplicito da parte dei docenti di italiano L2 e se la presenza dei SD nei dialoghi, anche nella versione trascritta, dei materiali didattici viene sfruttata dai docenti come input per l'appren-

dimento degli stessi SD e/o per attività specifiche su questo aspetto della lingua. Lo scopo era di verificare, in sostanza, se gli apprendenti hanno occasioni di apprendimento mirato dei segnali discorsivi nel contesto della classe. Per rispondere a tali domande abbiamo elaborato un questionario che abbiamo sottoposto a un campione esplorativo di docenti di italiano a stranieri, con la possibilità di ampliare ulteriormente il campione stesso.

2. Il questionario per la rilevazione delle pratiche didattiche e il campione

Il questionario è strutturato in tre sezioni dedicate rispettivamente a: 1. esperienza didattica dei docenti coinvolti; 2. svolgimento di attività sui SD in classe; 3. realizzazione di attività sui SD a partire dai materiali didattici utilizzati in classe.

Nella prima sezione sono stati raccolti dati relativi agli anni di esperienza come docenti di italiano a stranieri, ai livelli di competenza linguistico-comunicativa e ai profili di apprendenti con cui si lavora o si è lavorato. Il questionario è stato somministrato a venti docenti di italiano a stranieri che per lo più si collocano in una fascia di età compresa tra 30 e i 50 anni. Il 45% del campione (9 docenti su 20) ha almeno dieci anni di esperienza come insegnante di italiano a stranieri, il 30% (6 insegnanti) ha tra i 6 e i 10 anni di esperienza e il 25% (5 insegnanti) ha un'esperienza tra i 2 e i 5 anni di insegnamento. Nel complesso dunque il campione presenta un grado di esperienza abbastanza elevato, come dimostra anche il fatto che 19 su 20 hanno esperienza di insegnamento in livelli differenti, principalmente A1, A2, B1, mentre 17 hanno esperienza anche nel livello B2. Meno numerosi sono coloro che invece hanno avuto esperienza con il livello Pre-A1 e i livelli

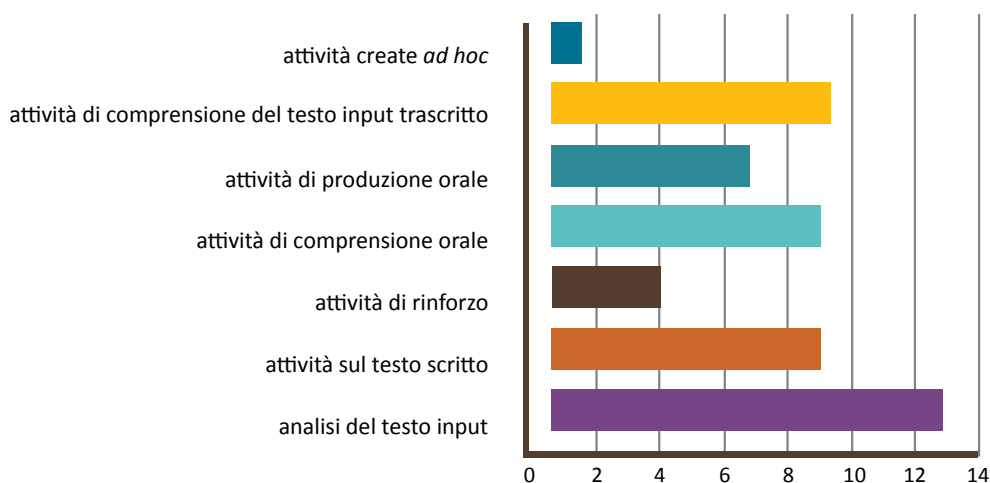
avanzati C1 e C2.

Per quanto concerne il contesto di insegnamento in cui attualmente opera il campione, 8 docenti lavorano all'università e 7 in una scuola privata di lingue, mentre insegnano nella scuola secondaria 3 docenti, 3 in associazioni di vario tipo e altri 3 nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti. Un insegnante lavora presso una cooperativa e uno in una scuola internazionale privata. Il campione quindi lavora in contesti abbastanza diversificati e comunque rappresentativi dei diversi contesti di apprendimento dell'italiano L2 attualmente più diffusi. La maggior parte del campione in classe ha apprendenti adulti o studenti universitari, in alcuni casi adulti vulnerabili, richiedenti asilo e adolescenti. I livelli di competenza sono per lo più quelli iniziali (A1 e A2) e in seconda battuta quelli intermedi (B1 e B2). Meno diffusi sono invece i livelli Pre-A1 e C1, e ancor meno il livello C2. L'80% del campione insegna in Italia, mentre sono quattro i docenti che insegnano all'estero, in contesto sia europeo, sia extra-europeo.

3. I segnali discorsivi in classe

La seconda sezione del questionario ha l'obiettivo di verificare se e in che misura in classe il docente focalizza l'attenzione sui SD. Altresì, si voleva verificare se il docente interviene sul modo in cui i SD vengono utilizzati nei momenti di produzione orale degli apprendenti, così come se la conoscenza e la capacità di utilizzo dei SD è oggetto di verifica da parte del docente.

Solo 5 docenti hanno dichiarato di portare l'attenzione in classe sui SD spesso, mentre la maggior parte, ovvero 9 insegnanti, lo fa a volte. Un restante 25% (5 docenti) focalizza l'attenzione solo raramente e un docente non lo fa mai. Il grafico 1 sintetizza i momenti e le attività in cui si presta attenzione ai SD in classe.



graf. 1. Momenti in cui si focalizza l'attenzione sui SD in classe.

Come si evince dal grafico la maggior parte dei docenti focalizza l'attenzione sui SD quando analizza il testo input o svolge delle attività su questo stesso testo, anche nella versione trascritta. Altri momenti che vengono sfruttati da buona parte del campione per focalizzare l'attenzione sui SD sono quelli in cui si svolgono attività di produzione e comprensione orale, mentre sono pochi coloro che svolgono attività di rinforzo e uno solo propone attività *ad hoc*. Il testo input utilizzato nella pratica didattica costituisce dunque uno spunto importante per lavorare sui SD, sia nella fase di analisi del testo sia nello svolgimento di attività a partire dal testo. Ci sembra di poter ipotizzare che ciò sia legato al fatto che il testo input, che dovrebbe rappresentare gli usi linguistici dell'italiano, presenta evidentemente un utilizzo, più o meno diffuso, dei SD e diventa pertanto un vero input per l'apprendimento di questi particolari elementi della lingua, capace di attivare meccanismi di *noticing*, anche tramite l'intervento e il supporto del docente. Torneremo in seguito sul ruolo del testo input per l'apprendimento dei SD, essendo questo il focus della terza sezione del questionario.

La seconda domanda del questionario verte invece sulle attività specifiche per l'apprendimento dei SD proposte dal campione in classe: solo 2 docenti ne svolgono spesso, la maggior parte lo fa a volte (8 docenti) o raramente (7 docenti), mentre 3 docenti non ne propone mai. L'attenzione che viene dunque eventualmente prestata ai SD di fatto si realizza in misura molto ridotta tramite attività specifiche. È interessante d'altro canto notare che tali attività vengono proposte principalmente nei livelli B1 e B2, in seconda battuta nei livelli A2 e C1, mentre sono proposte molto di rado nei livelli A1 e C2. Ciò si spinge a pensare che il livello A1 probabilmente non venga ritenuto adatto da parte del campione per lavorare esplicitamente sui SD, così come si ritiene che al livello C2 non sia forse utile lavorarci. Le attività specifiche sui SD che vengono proposte dal campione possono essere raggruppate nella seguenti categorie: 1. analisi dei SD di un testo guidata dal docente; 2. attività di ascolto e comprensione orale; 3. completamento di frasi e *cloze*; 4. abbinamenti; 5. riordino di un testo; 6. produzione scritta e orale; 7. esercizi di intonazione. Tale elenco riflette quelle che sono attività comunemente sfruttate in contesto didattico e che vengono in questo caso finalizzate all'apprendimento dei SD. Ci pare interessante notare come i SD vengano proposti non solo nelle attività di tipo orale, ma anche di tipo scritto, utilizzando cioè la modalità scritta per lavorare su uno dei tratti tipici del parlato.

Per quanto concerne invece la modalità parlata e gli interventi che il docente compie sul modo in cui gli

apprendenti utilizzano i SD, va innanzitutto detto che 6 insegnanti su 20 intervengono raramente, 10 a volte e solo 4 intervengono spesso. I livelli nei quali si tende a intervenire di più sono i livelli intermedi e a seguire il livello A2, mentre si interviene meno sugli altri livelli. Tra le modalità e gli strumenti utilizzati nel momento in cui il docente interviene si ha la semplice spiegazione di come un SD modifica il significato di un testo, la riformulazione della produzione dell'apprendente con correzione, la riformulazione inserendo dei SD che invece mancano nella produzione dell'apprendente per sottolinearli. A volte viene proposto anche il riascolto dei testi che propongono i SD.

Al campione è stato infine chiesto se vi sono dei momenti di verifica della conoscenza e della capacità di utilizzo dei SD dei loro apprendenti. La maggior parte verifica i SD raramente (10 docenti su 20) o a volte (7 docenti), due insegnanti non lo fanno mai e uno solo lo fa spesso. Ancora una volta i livelli su cui si lavora di più con momenti di verifica sono i livelli intermedi e il livello A2, e solo in misura minore il livello C1. Le modalità e gli strumenti utilizzati per la verifica includono: comprensione di materiale audiovisivo tramite attività di scelta multipla per i livelli più bassi e risposte aperte per i livelli successivi; simulazioni e *role-playing* invitando a utilizzare i SD; completamento di testi e *cloze*; produzione orale e scritta. Le attività di verifica dunque spaziano da prove chiuse come i *cloze* e i completamenti o le attività di comprensione a scelta multipla, in cui è mirata l'attenzione sui SD, a prove aperte dove gli elementi che entrano in gioco sono molteplici e hanno però il vantaggio di verificare se effettivamente l'apprendente utilizzi i SD in porzioni di testo più ampie rispetto a quello di una prova chiusa e in modo più autonomo. Anche qui ci sembra interessante che la modalità scritta venga utilizzata per la verifica dei SD.

Proprio la multimodalità presente in classe, ovvero la copresenza di modalità comunicative e semiotiche differenti nelle pratiche didattiche, è lo spunto che ci ha portato a elaborare la terza sezione del questionario.

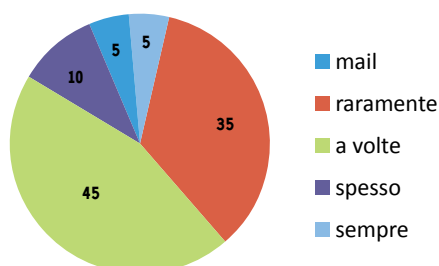
4. I segnali discorsivi e i materiali didattici in classe

Nella terza sezione del questionario abbiamo preso in considerazione l'uso che i docenti fanno dei materiali didattici, e in particolar modo l'uso che fanno dei testi input presenti nei manuali di italiano a stranieri, che spesso vengono presentati sia nella versione orale tramite i supporti audio o audiovisivi di accompagnamento al volume a stampa, sia nella versione scritta che costituisce la trascrizione del testo orale. Non accade

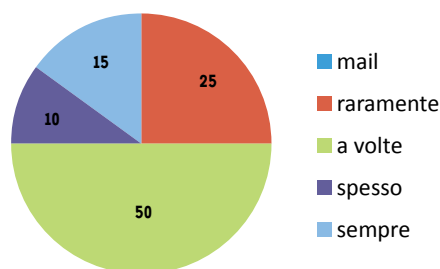
di rado nel contesto della classe di italiano L2, infatti, che il testo orale venga fruito nella versione scritta per i più svariati motivi. Nel nostro campione solo 9 docenti su 20 utilizzano sempre la traccia audio dei testi input, mentre 8 lo utilizzano spesso e 3 a volte, a riprova di ciò. Ci siamo dunque chiesti, a fronte del rilievo che i testi input utilizzati in classe assumono nella pratica didattica, se e come essi vengano sfruttati per apprendere i SD, che sono ben presenti quanto meno nei testi input dei manuali, come abbiamo cercato di mettere in luce in un recente lavoro (Gallina, in stampa).

Dalle risposte del campione emerge che il testo input viene utilizzato da 18 docenti su 20 nella sua versione orale prima di leggere il testo trascritto, con un lavoro duplice sulle due versioni, scritta e orale, del testo. Pochissime risposte invece hanno indicato che il docente fa uso della versione orale in contemporanea alla versione scritta, dopo aver letto la trascrizione o da sola indipendentemente dalla versione trascritta. Nella versione orale il testo viene utilizzato per migliorare le abilità legate all'ascolto e la comprensione orale, sia globale che analitica, mentre nella versione scritta il testo viene utilizzato per favorire una maggior comprensione, resa forse più facile dal fatto di avere davanti a sé il testo stesso, ma anche per analizzare le strutture e il lessico. La versione scritta assume dunque il ruolo di strumento per riflettere sulla lingua concentrandosi su specifici aspetti linguistici.

Ai docenti è stato inoltre chiesto se nell'utilizzare le due versioni del testo focalizzassero l'attenzione sui SD. Ciò che emerge dalle risposte date è che i SD diventano oggetto di attenzione soprattutto nella fruizione del testo nella sua versione scritta. I grafici 2 e 3 mostrano le percentuali di frequenza con cui si fornisce attenzione ai SD rispettivamente a partire dal testo orale e scritto. I SD vengono focalizzati soprattutto a partire dalla trascrizione, che diventa dunque la piattaforma da cui partire anche per riflettere su tratti tipici del parlato, perdendo però in questo modo la ricchezza di alcuni tratti caratteristici dei SD, *in primis* le caratteristiche prosodiche che pure concorrono a definire il loro significato.



graf. 2. Frequenza di lavoro sui SD con il testo orale.



graf. 3. Frequenza di lavoro sui SD con il testo trascritto.

Per quanto riguarda la distribuzione tra i livelli del lavoro sui SD a partire dal testo input, si conferma la preferenza per i livelli intermedi, a prescindere dalla modalità orale o scritta, e a seguire per il livello A2 e, quindi, C1. I livelli A1, Pre-A1 e C2 sono invece meno interessati da pratiche didattiche esplicite per l'apprendimento dei SD.

Vediamo infine quali tipologie di attività vengono proposte in classe per favorire l'apprendimento dei SD a partire dal testo input. Meccanismi per attirare l'attenzione sui SD presenti nel testo input accomunano buona parte dei docenti, anche se alcuni hanno dichiarato che spesso sono gli apprendenti a chiedere spiegazioni a fronte di elementi di cui faticano a cogliere l'uso. I docenti hanno dichiarato di porre domande dirette sul significato assunto dai SD nel testo input che stanno utilizzando e inoltre di fornire esempi di utilizzo dei SD anche tramite il riutilizzo in altri contesti. Alcuni propongono dei completamenti del testo input con i SD, così come l'individuazione dei SD nel testo seguita da attività di scelta multipla per l'individuazione della loro funzione. Nell'uso del testo input nella sua versione orale le pause audio sono utilizzate in alcuni casi per attivare in modo induttivo una riflessione sul significato d'uso di tali elementi. In molti casi è favorita una discussione in classe per condividere le riflessioni sui SD e per dedurne i possibili significati facendo leva sulle conoscenze degli apprendenti.

5. Conclusioni

Il questionario utilizzato non fornisce indicazioni solo su ciò che i docenti dichiarano di fare in classe rispetto ai SD, ma verifica anche se e fino a quanto i docenti ritengano sia utile lavorare esplicitamente sui SD e per quali livelli. La maggior parte dei docenti coinvolti, 12 su 20, ritiene che sia utile svolgere un lavoro esplicito sui SD a volte, 4 docenti hanno dichiarato che è utile spesso, 3 sempre e 1 raramente. Per quanto riguarda i livelli di competenza, i docenti ritengono che i SD debbano essere oggetto di attenzione e riflessione in modo esplicito nei livelli che vanno dall'A2 al B2, seguiti dai livelli avanzati C1 e C2 e infine dai livelli A1 e

Pre-A1. La percezione da parte del campione dell'utilità parziale di un'attenzione esplicita degli apprendenti ai SD fornisce uno spunto ulteriore di riflessione in merito alle possibilità e all'opportunità di svolgere attività didattiche mirate all'apprendimento dei SD.

Tale tema è già stato affrontato negli ultimi anni da vari studiosi (ad es. Andorno *et al.* 2003; Jafrancesco 2010; Lo Duca 2006; Pernas *et al.* 2011). Tuttavia, ci pare di poter aggiungere al dibattito in corso che in virtù della frequenza e quindi del rilievo dei SD nell'input dei nativi, dell'accento che il *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa 2002) pone sulla dimensione pragmatica della lingua, oltre che dell'importanza della dimensione orale nella didattica di una lingua, soprattutto in alcuni contesti di apprendimento in immersione, sia opportuno ipotizzare un lavoro esplicito sui SD, sia in ricezione che in produzione, sensibilizzando e formando i docenti che spesso conoscono poco questo aspetto della lingua ancora oggetto di discussione tra molti linguisti. A dispetto delle difficoltà definitorie e classificatorie ci pare infatti che una maggiore attenzione ai SD nelle pratiche didattiche possa contribuire notevolmente allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa di chi è impegnato ad apprendere l'italiano.

Riferimenti bibliografici

- Andorno C., 2007a, *Apprendere il lessico: elaborazione di segnali discorsivi (sì, no, così)*. In Chini M., Desideri P., Favilla M.E., Pallotti G. (a cura di), 2007, Atti del 6° Congresso Internazionale dell'Associazione di Linguistica Applicata. *Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative*. Napoli 9-10 febbraio 2006, Perugia, Guerra Edizioni, pp. 95-121.
- Andorno C., 2007b, *Strutturare gli enunciati e gestire l'interazione in italiano L2. L'uso dei connettivi anche, invece, ma, però*. In De Cesare A.M., Ferrari A. (a cura di), 2007, *Lessico, grammatica, testualità*, Acta Romanica Basiliensia, 18, pp. 223-243.
- Andorno C., 2008, *Interazione nativo / non nativo in italiano L2: strumenti per la pianificazione dialogica*. In Pettorino M., Giannini A., Vallone M., Savy R. (a cura di), 2008, *La comunicazione parlata*. Atti del congresso internazionale. Napoli 23-25 febbraio 2006, Vol. 2, Napoli Li-guori, pp. 1421-1439.
- Andorno C., Bosc F., Ribotta P., 2003, *Grammatica. Insegnarla e impararla*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Bardel C., 2003, *I segnali discorsivi nell'acquisizione dell'italiano L2*. In Crocco R., Savy R., Cutugno F., 2003, *Archivio del Parlato Italiano*, CIRASS, Napoli, DVD.
- Bardel C., 2004, *La pragmatica in italiano L2: l'uso dei segnali discorsivi*. In Albano Leoni F., Cutugno F., Pettorino M., Savy R. (a cura di), 2004, Atti del convegno nazionale. *Il parlato italiano*, Napoli, 13-15 febbraio, 2003, Napoli, M. D'Auria Editore, CD-ROM.
- Bazzanella C., 1995, *I segnali discorsivi*. In Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), 1995, *Grande Grammatica di consultazione, Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*, vol. III, Bologna, il Mulino, pp. 225-257.
- Bazzanella C., 2008, *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un'introduzione*, Roma-Bari, Laterza [ed. or. 2005].
- Bazzanella C., Borreguero M., 2011, *Allora e entonces: problemi teorici e dati empirici*, «OSLa, Oslo Studies in Language», 3, 1, pp. 7-45.
- Beretta M., 1984, *Connettivi testuali in italiano e pianificazione del discorso*. In L. Coveri (a cura di), 1984, *Linguistica testuale*, Roma, Bulzoni, pp. 237-274.
- Bini M., Pernas A., 2008, *Marcadores discursivos en los primeros estadios de adquisición del italiano L2*. In *25 años de Lingüística Aplicada en España; hitos y retos. Actas del XXV Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA)*, Murcia, Editum, pp. 25-32.
- Borreguero Zuloaga, M., 2009, *L'espressione dell'avversatività nell'interazione dialogica degli apprendenti di italiano L2: una prospettiva acquisizionale*. In Ferrari A. (ed.), 2009, *Sintassi storica e sincronica dell'italiano: subordinazione, coordinazione e giustapposizione*. Atti del XI Convegno Internazionale della SILFI, Basilea 30 giugno-2 luglio 2008, Firenze, Franco Cesati, pp. 1489-1504.
- Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Gallina F., 2015, *Forme connettive nell'italiano parlato da stranieri e livelli di competenza: alcune evidenze dal corpus LIPS*. In Chini M. (a cura di), 2015, *Il parlato in (italiano) L2: aspetti pragmatici e prosodici*, Milano, Franco Angeli, pp. 198-220.
- Gallina F. (in stampa), *Dal parlato allo scritto. I segnali discorsivi nei materiali audio trascritti dei manuali di italiano L2*. In Atti del XX Convegno GISCEL, Salerno 12-14 aprile 2018, *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*.
- Gillani E., Pernas P., 2013, *Input orale e competenza dialogica: le scelte dei manuali di italiano LS*, «Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicativa SILTA», 1, pp. 61-99.
- Gillani E., Pernas P., 2014, *La trasmissione del parlato nei libri di testo di italiano L2: dall'oralità madrelingua all'input orale*. In Garavelli E., Suomela-Härmä E. (a cura di), 2014, Atti dell'XII Congresso SILFI, Helsinki, 18-20 giugno 2012, *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua*, vol.1, Firenze, Franco Cesati: 461-469.
- Jafrancesco E., 2010, *I segnali discorsivi in italiano L2. Dati dell'acquisizione e implicazioni glottodidattiche*. In Di Passio I., Paolini D. (a cura di), 2010, *Processi di apprendimento in un mondo che cambia*, Milano -Firenze, Mondadori-Le Monnier, pp. 79-120.
- Pavanello A., 2004, *I segnali discorsivi nella didattica dell'italiano LS*, tesi di Master ITALS, Università Ca' Foscari, Venezia, Marzo 2004.
- Pernas P., Gillani E., Cacchione A., Gruppo A.Ma.Dis, 2011, *Costruire testi, strutturare conversazioni: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell'interazione verbale*, «Italiano LinguaDue», 1, pp. 65-138.