

L'insegnamento esplicito nello sviluppo della competenza pragmatica in L2/LS

Il caso dei segnali discorsivi

Anna De Marco

Università della Calabria, Italia

Abstract The paper presents a brief review of research in the field of L2/LS pragmatic teaching, focusing on the effects of explicit versus implicit approach in learning situations that focus on discourse markers (DMs). The literature on the subject offers a vast panorama of studies that take into consideration different types of structuring of the didactic intervention. Although studies on the development of DMs have shown that input flood and frequent exposure to specific target forms support their acquisition, explicit instruction along with input flood has been shown to positively influence the overall frequency and use of DMs.

Keywords Discourse markers (DM). L2/LS teaching. Implicit/explicit teaching. Input flood. Acquisition.

Sommario 1 Introduzione. – 2 I segnali discorsivi: una breve rassegna. – 3 Acquisizione e insegnamento dei segnali discorsivi in L2/LS. – 4 Insegnamento esplicito o implicito dei SD. – 5 Conclusioni.

1 Introduzione

Il contributo presenta una breve rassegna delle ricerche nel campo dell'istruzione pragmatica in L2 focalizzando l'attenzione sugli effetti dell'insegnamento esplicito rispetto a quello implicito in situazioni di apprendimento che hanno come focus i segnali discorsivi. Diversi studi hanno sottolineato come l'insegnamento esplicito sia più efficace

di quello implicito o della mera esposizione all'input (Félix-Brasdefer 2006, 168), soprattutto nel caso dell'insegnamento di una LS, in cui gli studenti hanno scarse occasioni di contatto con la madrelingua e dunque hanno maggiori difficoltà ad acquisire gli schemi e le routine più comuni nella lingua target (Tello Rueda 2006, 176). Questo si è rivelato particolarmente vero nel caso dei segnali discorsivi che rappresentano una sfida importante per gli studenti non nativi poiché sono elementi privi di significato denotativo e non facilmente percepibili nel flusso della conversazione (Kasper, Rose 2001, 8).

2 I segnali discorsivi: una breve rassegna

I segnali discorsivi (SD) sono fortemente legati al piano del discorso il cui impiego nelle interazioni comunicative è oggetto di descrizione di linguisti della conversazione e più in generale di studiosi di orientamento funzionalista. Essi sono un insieme molto eterogeneo di marcatori lessicali (e non lessicali) che permettono un accesso immediato a quel livello di negoziazione del significato presente nelle pieghe della conversazione quotidiana.

La ricerca sui SD - a prescindere dal campo d'indagine specifico - si misura preliminarmente con le difficoltà di definizione degli stessi da un punto di vista descrittivo-funzionale. Essi, infatti, sono elementi non immediatamente ascrivibili ad una categoria grammaticale e possono ricoprire anche più funzioni contemporaneamente, essendo elementi di connessione a tutti i livelli, utili ad esplicitare la dimensione interpersonale, servire come mezzi di pianificazione discorsiva o chiarire i processi cognitivi in corso. Pertanto, l'identificazione funzionale dei SD in un determinato contesto non è necessariamente unica, essendo il risultato dell'intrecciarsi tanto del *core meaning* del singolo SD quanto di parametri co-testuali (unità di discorso e porzioni di testo che la circondano) e contestuali, ossia la situazione discorsiva, il rapporto fra gli interlocutori e gli scopi comunicativi dell'interazione all'interno della quale i SD vengono utilizzati (Redeker 2006).

La prospettiva funzionale (cf. De Marco 2017) mette in luce una delle caratteristiche che contraddistinguono il carattere sfuggente di questi elementi linguistici, ossia la mancanza di significato denotativo e la polifunzionalità che opera a diversi livelli della significazione, per cui uno stesso SD può assumere funzioni diverse, ossia esibire una compresenza di valori pragmatici diversi, in un'unica occorrenza nel discorso (Bazzanella 2006; Bazzanella, Borreguero Zuola 2011). L'esteriorità al contenuto proposizionale di ciò che viene espresso verbalmente contraddistingue dunque i SD come elementi non indispensabili alla comprensione del contenuto proposizionale di un enunciato, per cui è quasi sempre possibile ometterli.

Secondo la classificazione di Bazzanella (2006) - una delle più utilizzate in letteratura - i SD possono essere raggruppati in tre macro-categorie funzionali: la funzione interazionale, la funzione metadiscorsiva e la funzione cognitiva.

La funzione interazionale si riferisce ai SD come mezzi utilizzati dal parlante per verificare la comprensione, come meccanismi atti a prendere, cedere o mantenere il turno (Bazzanella 2006; Sansò 2020); la funzione metadiscorsiva include invece tutte le microfunzioni che strutturano il discorso in modo da assicurare la chiarezza dell'esposizione; la funzione cognitiva riguarda le microrelazioni tra il contesto e le conoscenze condivise, legate a loro volta all'attivazione della funzione inferenziale, all'attitudine dei parlanti e alla funzione logico argomentativa.

3 Acquisizione e insegnamento dei segnali discorsivi in L2/LS

Da quanto esposto fin qui sulle caratteristiche dei SD emerge chiaramente come essi, in quanto strutture dipendenti dal discorso e dal contesto in cui sono prodotti e compresi, siano molto importanti per la gestione dell'interazione e della produzione orale e rappresentino una sfida significativa per gli studenti di lingua seconda o straniera. A causa della loro mancanza di rilevanza percettiva (de la Fuente 2009; Hernández 2008; 2011) e del basso valore comunicativo percepito rispetto ad altre forme, i SD sono difficili da acquisire, anche per studenti di un livello di competenza linguistica avanzato. Ciò che rende difficile la loro acquisizione è il fatto che gli apprendenti sono guidati - nel contesto spontaneo - in primo luogo dalla comprensione del messaggio o dell'intento comunicativo: «Learners process input for meaning before they process it for form» (Van Patten 2004, 7). Il principio secondo cui gli apprendenti processano le parole-contenuto prima di ogni altra cosa fa sì che questi elementi, privi appunto di significato lessicale, vengano elaborati solo più tardi. Inoltre, la natura polifunzionale che fa operare i SD su più livelli simultaneamente, per cui uno stesso segnale può assumere funzioni diverse a seconda della posizione e intonazione, contribuisce a renderli un ostacolo per gli studenti. Gli apprendenti si affidano, infatti, al principio «One-to-one» (Andersen 1990), per cui a una forma linguistica fanno corrispondere una funzione specifica, che rende l'individuazione dell'associazione forma-funzione molto difficile.

Gli studi acquisizionali sui SD in italiano L2 di studenti universitari hanno dimostrato che i SD vengono acquisiti in modo incrementale: i SD interazionali e metatestuali aumentano nelle varietà interlinguistiche più avanzate svolgendo anche un ventaglio di funzioni molto più ampio. Oltre a questo, come sottolinea Jafrance-

sco (2015, 34) «nei livelli di competenza elevati, si differenziano significativamente le forme dei segnali discorsivi utilizzate per svolgere determinate funzioni». Altri studi (Borreguero Zuloaga 2017; 2019; De Marco, Leone 2016; De Marco 2016) confermano l'uso dei segnali discorsivi interazionali e metadiscorsivi già nelle prime fasi di apprendimento, soprattutto segnali di conferma e di accordo anche se per questi ultimi non sempre si riscontra un chiaro percorso di apprendimento e dunque un incremento nei livelli più avanzati di apprendimento (Borreguero Zuloaga 2017, 17). Molti studi tendono a convergere sulla progressione nell'acquisizione dei SD a partire dai livelli base, non solo nella varietà dei marcatori ma anche nella funzionalità, come riportano gli studi Bini e Pernas (2008) e De Marco (2016).

Sebbene la linguistica acquisizionale, soprattutto negli ultimi vent'anni, abbia offerto molti contributi all'analisi dello sviluppo di queste forme nell'interlingua, non è ancora del tutto chiaro come essi vengano acquisiti e il loro percorso di sviluppo. In ogni caso la presenza dei SD fin dai livelli iniziali dell'interlingua evidenzia la necessità di introdurre questi elementi nell'insegnamento.

Nonostante la loro importanza per la comunicazione, soprattutto orale, i SD raramente sono inclusi nei sillabi dei corsi di lingua e sono ancora poco numerosi i materiali didattici che considerano i SD come un obiettivo importante dell'istruzione in classe (de la Fuente 2009), anche se negli ultimi anni diversi manuali di italiano hanno iniziato a contenere delle descrizioni esplicite sull'uso dei segnali nella conversazione e a proporre attività diversificate per l'elaborazione delle diverse funzioni dei SD (per una rassegna sui SD nei libri di testo italiani si vedano Pernas, Gillani, Cacchione 2011; Nuzzo 2013; Ceković 2018; Gallina 2020). Sul versante dell'insegnamento in classe rimane sempre la questione su come essi debbano essere insegnati, proprio per le caratteristiche scivolose e sfuggenti che li contraddistinguono e che abbiamo evidenziato più sopra.

4 Insegnamento esplicito o implicito dei SD

Un confronto con la letteratura sull'insegnamento della pragmatica, di cui i SD fanno parte, rivela che gli studenti traggono certamente profitto dall'istruzione in classe (Bardovi-Harlig, 2001; sull'italiano si veda la rassegna di studi presente in Nuzzo, Santoro 2017).

La questione che qui ci interessa è però soprattutto quella di riflettere, attraverso uno sguardo al panorama degli studi, su quale sia l'approccio didattico più efficace per l'insegnamento dei SD e, in particolare, comprendere se un approccio più esplicito e deduttivo possa essere più proficuo per l'apprendimento rispetto a un insegnamento implicito e induttivo.

Nella letteratura recente la ricerca è stata incentrata soprattutto sull'ambito degli atti linguistici mentre una minore attenzione è stata rivolta ai SD.

Prima di passare in rassegna alcuni degli studi che si sono occupati dei SD è importante precisare cosa si intende per insegnamento esplicito e implicito.

L'apprendimento implicito avviene senza un'intenzione e una consapevolezza ad apprendere. Tuttavia, come sottolinea Ellis (2005), l'istruzione implicita mira non solo a esporre gli studenti alla lingua target, ma a farlo in modi che inducono un'attenzione accidentale alle forme linguistiche. Durante le attività l'attenzione alla forma può avere luogo mentre gli studenti sperimentano l'uso della L2 senza ricevere informazioni esplicite sulle caratteristiche della lingua target (Ellis 2005, 292). Nel caso dell'input orale, un modo per garantire l'attenzione alla forma e al significato è dare risalto a determinate caratteristiche attraverso l'intonazione oppure coinvolgere gli studenti in compiti comunicativi che li stimolano a un uso autentico della lingua. Inoltre, la modalità di istruzione implicita è associata proprio alla presentazione di testi autentici (o semi-autentici) sotto forma di task o compiti.

L'apprendimento esplicito è, al contrario, consapevolezza e intenzione ad apprendere e, come sostiene ancora Brown (2007, 291), implica «input processing to find out whether the input information contains regularities, and if so, to work out the concepts and rules with which these regularities can be captured». Dal punto di vista dell'insegnamento significa dirigere dunque l'attenzione degli studenti verso un obiettivo d'apprendimento specifico e insegnare gli argomenti attraverso la spiegazione e la pratica. A questo proposito, come esempio di istruzione esplicita, Andrews (2007) cita anche il ragionamento deduttivo: viene fornita agli studenti una spiegazione metalinguistica sull'obiettivo linguistico e poi viene chiesto loro di svolgere degli esercizi in cui applicare la norma linguistica. L'istruzione esplicita può consistere nel presentare forme obiettivo isolatamente o può includere attività che richiedono agli studenti di concentrarsi sul significato, o ancora, coinvolgere gli studenti in una pratica controllata della forma bersaglio.

Le ricerche sui due approcci - ad oggi non numerose - hanno dato risultati non sempre coerenti tra loro. In relazione all'insegnamento esplicito, negli ultimi trent'anni le routine e le strategie pragmatiche praticate nell'aula di lingua hanno dimostrato di facilitare gli aspetti della competenza pragmatica, soprattutto nel caso dell'istruzione esplicita, perché consente agli studenti di riflettere e comprendere la differenza tra le preferenze pragmatiche in L1 e L2 e di essere più inclini al *noticing*, soprattutto se sono esposti a input ricchi e ricevono feedback puntuali. Anche Kasper (2001) e Takimoto (2006) sottolineano l'efficacia degli interventi didattici espliciti rispetto a input meno strutturati e incidentali.

Gli studi sull'insegnamento dei SD rivelano, come è stato sostenuto per la competenza pragmatica in generale, che l'istruzione esplicita è più efficace dell'insegnamento implicito o della mera esposizione all'input (Félix-Brasdefer 2006, 168; Kasper, Rose 2001, 273) – sia in contesti di lingua straniera che di lingua seconda.

Attività in classi di lingua incentrate sull'apprendimento dei SD hanno mostrato che l'*input flood*, ossia la frequente esposizione a forme specifiche, supporta lo sviluppo di questi segnali da parte degli studenti. Anche l'*input enhancement*, definito come un insieme di tecniche pedagogiche progettate per attirare l'attenzione degli studenti sulle caratteristiche formali nell'input, insieme alla ripetizione delle forme, può condurre all'acquisizione delle stesse. Tuttavia l'istruzione esplicita insieme all'*input flood* ha dimostrato di influenzare positivamente la frequenza e l'uso complessivo dei SD (Hernandez, Rodríguez-González 2013). Lo studio di Yoshimi (2001) sull'insegnamento dei SD interazionali giapponesi ha attestato che l'istruzione esplicita insieme alla pratica comunicativa e al feedback ne incoraggia l'uso. Gli stessi risultati sono stati raggiunti da de la Fuente (2009) che, a seguito di un post-test volto a misurare la comprensione dei SD, ha mostrato che l'istruzione esplicita e la consapevolezza metalinguistica possono rappresentare un prerequisito per la loro acquisizione.

Lo studio di Rahimi e Riasati (2012) rivela che qualsiasi tipo di istruzione esplicita può essere più utile e produttiva dell'insegnamento implicito e questo risulta ancor più vero per i SD giacché gli studenti di inglese come lingua straniera a cui era stato impartito un insegnamento esplicito hanno mostrato una performance migliore rispetto al gruppo di controllo che aveva ricevuto un tipo di insegnamento implicito.

Per quanto riguarda l'italiano, il recente lavoro di De Marco e Paoone (forthcoming) si è proposto di esplorare proprio l'effetto dell'istruzione esplicita rispetto all'istruzione implicita da parte di studenti internazionali di italiano come L2, con lo scopo di verificare la bontà dell'approccio in relazione all'uso di alcuni SD (*beh*, *insomma*, *magari* e *quindi*) in termini di frequenza e varietà di funzioni pragmatiche. Questo studio ha previsto un gruppo di controllo esposto a un input ricco e incoraggiato a notare i SD senza alcuna descrizione dei segnali e senza che fosse coinvolto in pratiche comunicative ma soltanto in esercizi meccanici e prove di cloze. Gli studenti del gruppo sperimentale hanno svolto invece una serie di attività mirate: un *brainstorming* iniziale sull'uso dei segnali, visione di video e ascolto di dialoghi contenenti i SD sotto osservazione, attività di *noticing* sulle funzioni dei SD; attività di ragionamento induttivo attraverso esempi in contesto; descrizione dettagliata dei SD e delle loro funzioni; riflessione metapragmatica per favorire il confronto con la L1; riutilizzo dei SD in compiti comunicativi e giochi di ruolo, innesca-

ti da atti linguistici che hanno favorito l'impiego dei SD sotto forma di rifiuti, scuse e proteste. Infine, gli studenti sono stati impegnati in attività guidate e più libere che hanno previsto il riutilizzo di tutti i SD: cloze test e attività scritte e orali. I risultati di questo studio hanno mostrato, anche se con qualche limitazione di carattere metodologico (come, ad esempio, il numero esiguo di partecipanti), che gli studenti che hanno ricevuto istruzioni esplicite sui SD hanno esibito prestazioni migliori sfruttando una gamma di varietà maggiori dei SD nelle interazioni orali rispetto agli studenti del gruppo di controllo. I primi hanno inoltre mostrato una fluenza potenziata dall'uso di *insomma* con funzione demarcativa e hanno migliorato l'efficacia pragmatica in alcuni atti linguistici attraverso l'uso di *insomma* e *magari* usati come mitigatori, rafforzando le strategie di cortesia. I compiti comunicativi insieme all'insegnamento esplicito hanno senz'altro contribuito a far comprendere meglio agli studenti il ruolo dei SD oggetto di insegnamento nell'interazione orale. Di contro, gli studenti del gruppo di controllo non sono riusciti a impiegare i SD discorsivi nelle attività proposte, se non limitatamente a un'unica funzione nelle esercitazioni scritte.

L'istruzione esplicita, soprattutto quando si introducono SD nuovi in attività potenziate da un input ricco, può essere uno strumento potente per rendere gli studenti consapevoli delle relazioni forma-funzione e promuovere il reimpiego di questi elementi nella conversazione.

Altre ricerche sebbene non indaghino esplicitamente la questione dell'approccio implicito/esplicito e non si servano di gruppi di controllo, dimostrano come

alternare momenti di riflessione e pratica potenzia la comprensione e l'appropriazione del loro significato e uso e infonde nel discente un sentimento di sicurezza che gli permette di riutilizzare i SD anche a distanza di tempo. (Ferroni 2020, 25)

5 Conclusioni

Le ricerche sintetizzate fin qui hanno dimostrato l'efficacia dell'insegnamento esplicito per l'apprendimento dei SD.

Gli studi sperimentali - soprattutto per l'italiano - sono ancora molto esigui ma diverse proposte didattiche sembrano indicare che la combinazione di apprendimento esplicito e implicito può condurre a risultati senz'altro migliori rispetto all'applicazione esclusiva di uno o dell'altro approccio: questa conclusione emerge con forza a margine di ricerche volte a verificare ad esempio la tenuta delle attività presenti nei manuali (Ferroni, Birello 2016; Pernas, Gillani, Cacchione 2011) oppure a esaminare lo sviluppo dei segnali in contesti diversi (immersione, non immersione). D'altra parte, accostare

i due approcci può stimolare l'elaborazione di certe strutture come i SD dal momento che gli studenti hanno preferenze di apprendimento diverse (Rahimi, Riasati 2012, 74).

La via che può portare alla generalizzazione dei risultati attraverso un approccio saldamente scientifico è quella che future ricerche potrebbero efficacemente percorrere, cioè, focalizzando gli studi su campioni più ampi di apprendenti in differenti condizioni di apprendimento e strutturando delle sperimentazioni con gruppi di controllo. Sarebbe necessario inoltre verificare gli effetti del tipo di approccio adottato attraverso la somministrazione di post-test a lungo termine poiché in molte occasioni gli studi hanno rivelato effetti di breve durata, nel senso che i vantaggi iniziali non erano più visibili a distanza di tempo.

Bibliografia

- Andersen, R. (1990). «Models, Processes, Principles and Strategies: Second Language Acquisition Inside and Outside the Classroom». Van Patten, B.; Lee, J. (eds), *Second Language Acquisition / Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 45-68.
- Andrews, K.L.Z. (2007). «The Effects of Implicit and Explicit Instruction on Simple and Complex Grammatical Structures for Adult English Language Learners». *TESL-EJ*, 2, 1-15.
- Bardovi-Harlig, K. (2001). «Pragmatics and Second Language Acquisition». Kaplan, R. (ed.), *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 182-92. <https://doi.org/10.1093/oxford-hb/9780195384253.013.0016>.
- Bazzanella, C. (2006). «Discourse Markers in Italian: Towards a 'Composition-al' Meaning». Fischer, K. (ed.), *Approaches to Discourse Particles*. Amsterdam: Elsevier, 449-64. https://doi.org/10.1163/9780080461588_024.
- Bazzanella, C.; Borreguero Zuloaga, M. (2011). «Allora e entonces: problemi teorici e dati empirici», in Khachaturyan, E. (ed.), «Discourse Markers in Romance Languages», *Oslo Studies in Language*, 3(1), 7-45. <https://doi.org/10.5617/osla.181>.
- Bini, M.; Pernas, A. (2008). «Marcadores discursivos en los primeros estadios de adquisición del italiano L2». Monroy Casas, R.; Sánchez Pérez, A. (eds), *25 años de lingüística en España. Hitos y retos*. Murcia: Edit.um., 25-36.
- Borreguero Zuloaga, M. (2017). «Topic-Shift Discourse Markers in L2 Italian: Paths of Acquisition by Spanish Speakers». *Language, Acquisition, Interaction*, 2, 173-203.
- Borreguero Zuloaga, M. (2019). «Expressing Agreement in L2 Italian. Strategies and Discourse Markers in Spanish Learners». Calvi, M.; Landone, E.; Bello, I. (eds), *Cognitive Insights into Discourse Markers and Second Language Acquisition*. Berna: Peter Lang, 195-226.
- Brown, H.D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Ceković, N. (2018). «Segnali discorsivi in classe di italiano LS: uno sguardo dalla parte del docente e dell'apprendente». *Italiano a Stranieri*, 25, 16-20.

- De la Fuente, M. (2009). «The Role of Pedagogical Tasks and Focus on Form in Acquisition of Discourse Markers by Advanced Learners». Leow, R.P.; Campos, H.; Lardiere, D. (eds), *Little Words: Their History, Phonology, Syntax, Semantics, Pragmatics, and Acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press, 211-21.
- De Marco, A. (2016). «The Use of Discourse Markers in L2 Italian. A Preliminary Investigation of Acoustic Cues». *Language, Interaction and Acquisition*, 1, 67-88.
- De Marco, A.; Leone, P. (2016). «L'uso dei segnali discorsivi in apprendenti di italiano L2». Santoro, E.; Vedder, I. (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*. Firenze: Cesati, 117-32.
- De Marco, A.; Paone, E. (forthcoming). «The Effects of Explicit Instruction on the Use of Discourse Markers in Italian as L2». *SILTA*, 51, 2.
- Ellis, N.C. (2005). «At the Interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge». *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-52.
- Félix-Brasdefer, J.C. (2006). «Teaching the Negotiation of Multi-Turn Speech Acts: Using Conversation-Analytic Tools to Teach Pragmatics in the Classroom». Bardovi-Harlig, K.; Félix-Brasdefer, J.C.; Omar, A.S. (eds), *Pragmatics and Language Learning*, vol. 1. Honolulu (HI): University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center, 165-97.
- Ferroni, R.; Birello, M. (2016). «Meta-analisi e applicazione di una proposta didattica orientata all'azione per l'apprendimento dei segnali discorsivi in italiano LS». *Italiano LinguaDue*, 1, 30-53.
- Ferroni, R. (2020). «Insegnare i segnali discorsivi a studenti brasiliani d'ILS a partire da un corpus di dati empirici». Ferroni, R.; Birello, M. (a cura di), *La competenza discorsiva e interazionale: a lezione di lingua straniera*. Roma: Aracne, 111-48.
- Gallina, F. (2020). «Dal parlato allo scritto. I segnali discorsivi nei manuali di italiano L2». Voghera, M.; Maturi, P.; Rosi, F. (a cura di), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*. Firenze: Cesati, 137-52.
- Hernández, T.A. (2008). «The Effect of Explicit Instruction and Input Flood on Students' Use of Discourse Markers on a Simulated Oral Proficiency Interview». *Hispania*, 91, 665-75.
- Hernandez, T.A. (2011). «Re-Examining the Role of Explicit Instruction and Input Flood on the Acquisition of Spanish Discourse Markers». *Language Teaching Research*, 2, 159-82.
- Hernandez, T.A.; Rodríguez-González, E. (2013). «Impact of Instruction on the Use of L2 Discourse Markers». *Journal of Second Language Teaching & Research*, 1, 3-32.
- Jafrancesco, E. (2015). «L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2». *Italiano LinguaDue*, 1, 1-39.
- Kasper, G. (2001). «Classroom Research on Interlanguage Pragmatics». Kasper, G.; Rose, K. (eds), *Pragmatics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 33-60.
- Kasper, G.; Rose, K. (eds) (2001). *Pragmatics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nigoević, M.; Sučić, P. (2011). «Competenza pragmatica in italiano L2: l'uso dei segnali discorsivi da parte di apprendenti croati». *Italiano Lingua Due*, 2, 94-114.
- Nuzzo, E. (2013). «La pragmatica nei manuali di italiano L2: una prima indagine sull'atto linguistico del ringraziare». *Revista de Italianística*, 1, 5-29.

- Nuzzo, E.; Santoro, E. (2017). «Apprendimento, insegnamento e uso di competenze pragmatiche in italiano L2/LS: la ricerca a partire dagli anni Duemila». *Euroamerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, special issue, 2, 1-27.
- Pernas, P.; Gillani, E.; Cacchione, A. (2011). «Costruire testi, strutture conversazionali: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell'interazione verbale». *Italiano Lingua Due*, 1, 65-138.
- Rahimi, F.; Riasati, M.J. (2012). «The Effect of Explicit Instruction of Discourse Markers on the Quality of Oral Output». *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 1, 70-81.
- Redeker, G. (2006). «Discourse Markers as Attentional Cues at Discourse Transitions». Fischer, K. (ed.), *Approaches to Discourse Particles*. North Holland: Elsevier, 339-58.
- Sansò, A. (2020). *I segnali discorsivi*. Roma: Carocci.
- Takimoto, M. (2006). «The Effects of Explicit Feedback on the Development of Pragmatic Proficiency». *Language Teaching Research*, 4, 393-417.
- Tello Rueda, Y. (2006). «Developing Pragmatic Competence in a Foreign Language». *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 169-82.
- Van Patten, B. (2004). «Input Processing in Second Language Acquisition». Van Patten, B. (ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 5-32.
- Yoshimi, D.R. (2001). «Explicit Instruction and JFL Learners' Use of Interactional Discourse Markers». Rose, K.; Kasper, G. (eds), *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 223-44.