

La coesione testuale nella descrizione spaziale statica

Un'analisi di interlingue pre-avanzate dell'italiano L2

Valerio Cervoni
(Università degli Studi Roma Tre, Italia)

Abstract SLA research focuses mostly on advanced interlanguages as regards analysing textual competence, as its acquisition is extremely problematic. This paper, instead, deals with the results of a study of basic and pre-basic levels, and specifically tries to assess the ability of some young Bengali learners of L2 Italian to construct cohesive oral texts in the domain of static spatial descriptions. Results show how subjects of both groups produce rather fragmentary texts and do not manage to activate some of the most significant cohesive devices that are available in L2 Italian for descriptive purposes. Nevertheless, a comparison between the two groups indicates that learners start by producing texts with poor cohesive strength and only implicit syntactic connections and progress to a kind of text where cohesion is stronger and anaphoric linkage devices are more and more activated. We argue that this may be evidence of an evolutionary progress in textual competence which takes place before the advanced phases of learning.

Sommario 1. Introduzione. – 2. Quadro di riferimento teorico. – 2.1. Testualità. – 2.2. Sviluppare competenza testuale in interlingue iniziali. – 2.3. La descrizione spaziale statica: strutture sintattiche tipiche nelle diverse interlingue. – 3. Il corpus. – 3.1 Cenni sugli informanti e sull'elicitazione del dato. – 3.2. Metodologia di rappresentazione del dato orale: le 'griglie'. – 4. Risultati ottenuti. – 4.1. Dati sui tre tipi di strutture sintattiche. – 4.2. La componente spaziale in anafora. – 4.3. Trend evolutivo. – 5. Conclusioni.

1 Introduzione

Rispetto ad altri settori dell'acquisizione, l'analisi del testo nelle interlingue ha richiamato l'attenzione in tempi piuttosto recenti. Se poi consideriamo le sole varietà iniziali di apprendimento, il numero di studi effettuati si riduce in modo drastico, la ragione da ricercarsi nel fatto che lo sviluppo di strategie testuali costituisce un compito di estrema difficoltà persino in fasi di apprendimento avanzate (cfr. Chini et al. 2003, 2008 per l'italiano L2; Carroll 2008 per il tedesco L2). Contravvenendo alla tendenza che vede prevalere analisi di stadi avanzati, ci proponiamo in questo contributo di verificare alcuni aspetti della competenza testuale in interlingue pre-basiche e basiche dell'italiano L2. Nello specifico verrà esaminato il grado di coesione in descrizioni spaziali statiche prodotte da un gruppo di adolescenti bengalofoni immigrati.

Rimaniamo consapevoli dei limiti che può presentare una simile ricerca e della parzialità dei risultati ottenuti. Non si è tenuto conto, ad esempio, delle peculiarità grammaticali della L1 dei parlanti considerati; inoltre, dato il campione numericamente basso a nostra disposizione, non è stato possibile formulare conclusioni di carattere generale sul tema. Crediamo tuttavia che alcuni risultati raggiunti in questa sede, che prefigurerebbero un processo evolutivo della competenza testuale, giustifichino un maggiore interesse verso l'analisi di interlingue che precedano le fasi avanzate di apprendimento.

2 Quadro di riferimento teorico

2.1 Testualità

L'indagine moderna sulla testualità, intesa qui come l'insieme delle proprietà funzionali di un testo, ha origini recenti rispetto ad altri ambiti linguistici. Se i primi studi generici sono riconducibili agli anni Sessanta del secolo scorso, a nostra conoscenza sono rari i lavori a carattere acquisizionale risalenti a prima di una quindicina di anni fa. Per contro, il concetto stesso di testo era già noto al mondo classico. I dizionari sembrano concordi nell'attribuire l'origine della parola al latino *textus* (tessuto, intreccio), forma del participio passato del verbo *texere* (tessere) che pare affermarsi col significato figurato di intessitura a partire da Quintiliano. Ebbene, l'idea di testo così come delineata in questo contributo richiama proprio la metafora dell'intreccio. In primo luogo perché il testo è composto da un reticolo più o meno fitto di connessioni di varia natura (profonde e di superficie, interne ed esterne a esso), qualità che rendono tale un testo e che si riassumono nella nozione di testualità. In secondo luogo perché l'oggetto in questione costituisce un piano di analisi non separabile dalle sue sub-componenti linguistiche, che in ordine di grandezza fisica si estendono dalla morfologia alla sintassi. Questo principio, che potremmo definire dei 'vasi comunicanti', è a nostro avviso decisivo per una completa analisi testuale, perché presuppone che la natura sistematica dell'intessitura del testo non faccia capo solamente alle sue proprietà intrinseche, la testualità, ma anche ai livelli a esso sottostanti. Come vedremo questo sarà rilevante ai fini della nostra analisi. Tornando all'immagine quintiliana, è interessante notare nell'ottica di questo contributo come Quintiliano si riferisca, scrive Mordenti (2007, p. 157), «all'organizzazione complessa del discorso¹, e non alla sua fissità nella scrittura»; sebbene il retore la-

1 Qui inteso dall'autore come testo orale.

tino affronti aspetti più soprasegmentali che sintattici, lo studio del testo come lo intendiamo oggi avrebbe avuto dunque come oggetto non il testo scritto, come la lunga tradizione filologica che ne seguirà farebbe pensare, bensì il testo orale.

In epoca moderna, i primi tentativi di far luce sulle proprietà del testo in lingue seconde vengono comunque intrapresi non sul parlato, ma su produzioni scritte, dalla retorica contrastiva (cfr. Chini 2008; Connor 1996), ramo che esplora le relazioni che intercorrono fra le tipologie di L1 e le modalità di scrittura di testi in L2. Il pioniere della disciplina Kaplan (1966), partendo da un corpus di testi scritti in inglese L2, opta per un *modus operandi* che verte non sulla sintassi come massimo livello di analisi: l'unità di indagine selezionata non è la frase bensì il paragrafo. Kaplan riscontra una corrispondenza fra i diversi gruppi linguistico-culturali di informanti e gli schemi di organizzazione testuale da essi prodotti, vuoi per ragioni legate alle proprietà grammaticali della lingua, vuoi per l'impronta data dalla cultura di riferimento e dai modelli tradizionali di scrittura appresi in ambito scolastico e accademico. L'autore rileva soprattutto che i modelli testuali delle lingue di partenza dei soggetti si riflettono in L2 senza significativi cambiamenti, con un chiaro risvolto acquisizionale che qui ci interessa in modo particolare.

Gli sforzi volti ad analizzare la retorica del testo si sono rivelati tuttavia piuttosto isolati, verosimilmente per la mancanza di una metodologia condivisa e di strumenti di analisi concreti. La linguistica testuale, che si propone di affrontare il modo in cui è organizzato un testo, è nata proprio con l'intento di appropriarsi di questi strumenti, e con l'idea che la frase non rappresenti la massima unità passibile di studio sistematico. Prende corpo allora un filone di ricerca che abbandona la rigidità tassonomica della linguistica descrittiva e sonda l'esistenza di relazioni intratestuali al tempo ancora poco note. In tale ottica, per la prima volta in chiave moderna, Halliday e Hasan (1976) lavorano al concetto di coesione, la prima delle due «forze fondamentali» del testo al pari della coerenza (Palermo 2013, p. 15). I due autori mettono a punto una celebre categorizzazione di relazioni semantiche molto diversa da quella classica e adatta al carattere dinamico del testo: si pensi ai *pattern* che veicolano referenza, ossia l'endofora (meglio conosciuta oggi come anafora) e l'esofora (o deissi). Eppure simili approcci vertenti sulle strutture piuttosto che sui processi non sfruttano ancora appieno le potenzialità dell'oggetto di indagine, perché sembrano concentrarsi sulla presenza di mezzi di coesione come unico fattore nella costruzione di un testo (cfr. Mubenga 2010). De Beaugrande e Dressler (1994) propongono un modello procedurale per il quale un testo può definirsi tale solo se soddisfa sette criteri di testualità, che rispondono al nome di coesione, coerenza, intenzionalità, accettabilità, informatività, situazionalità e intertestualità. Se escludiamo coesione e coerenza, i restanti cinque criteri sono orientati in un modo o nell'altro al contesto

di produzione, ossia agli atteggiamenti di chi produce e riceve il testo e alla cornice comunicativa dello stesso. Una simile bipartizione dei criteri testuali è un invito a un'analisi aperta, che dovrebbe portare la ricerca a «incorporare il livello testuale fra i livelli della competenza comunicativa di un parlante» (Andorno 2003, p. 9). Solo se consideriamo la testualità come competenza autonoma, essa può cessare di esistere come parametro virtuale e diventare parte integrante di un «sistema attualizzato» (De Beaugrande, Dressler 1994, p. 50); vale a dire un sistema nel quale selezioni linguistiche possibili vengono realizzate e strutturate nella comunicazione vera e propria. Un impianto così concepito è inoltre più completo perché tiene conto di una pluralità di livelli di analisi, disposti in ordine gerarchico ma con pari possibilità e merito di essere interpretati con metodo.

2.2 Sviluppare competenza testuale in interlingue iniziali

È soprattutto negli ultimi anni, lo si accennava a inizio articolo, che il testo è stato oggetto di studi acquisizionali. In linea generale la letteratura pare affermare quanto sia problematico sviluppare una vera competenza testuale prima delle fasi avanzate di apprendimento. L'italiano L2 non si esime da simili conclusioni, come mostrano alcuni risultati raccolti su anafora, subordinazione e status informativo dei referenti in apprendenti di lingue e varietà differenti (cfr. Chini et al. 2003; Chini 2008). Per certi versi la testualità, così come si presenta all'osservatore esterno come ultimo e più largo piano di analisi linguistica di un testo, è anche l'ultimo aspetto da gestire per il parlante di una seconda lingua. Questo perché soprattutto nelle prime fasi di apprendimento gli sforzi di un parlante sono diretti innanzitutto alla cura della trasmissione di funzioni pragmatiche meno complesse, che agiscono a livello strettamente lessicale, al fine di essere compreso. Givón (1979) parla giustappunto di modo pragmatico o comunicativo paratattico per riferirsi a una modalità comunicativa della quale si avvalgono apprendenti in fasi iniziali. Prende poi gradualmente forma un modo sintattico, che per estensione avrebbe ragione di potersi definire sintattico-testuale, coincidente con usi e strategie sempre meno accessibili ma molto comuni fra i nativi. A fare la differenza nell'acquisizione dei principi testuali in lingua seconda non è solo dunque la conoscenza di specifici *items* lessicali o forme grammaticali, ma anche quella del loro uso appropriato nel testo e nel contesto comunicativo in cui questi sono inseriti. Il procedimento però sembra richiedere molto tempo e anzi non viene forse mai acquisito in modo adeguato perché il modello di L1 e i suoi condizionamenti legati al tipo di pianificazione testuale rimangono persistenti anche in stadi avanzati.

Perché dunque affrontare l'argomento testualità nelle sue varietà iniziali? A nostro avviso può costituire motivo di interesse esplorare la compe-

tenza sul nascere proprio in quanto embrionale, con lo scopo di individuare le prime tendenze e i principi abbozzati dall'apprendente e di verificare con che grado di efficienza emergono nel parlato.

2.3 La descrizione spaziale statica: strutture sintattiche tipiche nelle diverse interlingue

Per ottenere informazioni sulla gestione della dimensione testuale da parte degli apprendenti, si è cercato di limitare il più possibile la sfera d'azione nella quale operare, al fine di raggiungere conclusioni mirate e facenti capo a specifiche situazioni comunicative e occorrenze linguistiche. In tal senso il genere di testo parlato analizzato è la descrizione spaziale. Con spazio ci riferiremo esclusivamente alle relazioni che intercorrono fra entità dislocate in ambiente statico². Ad esempio in 'la «bicicletta» si trova a sinistra del «bambino»' le due entità sono interconnesse in quanto la localizzazione spaziale di una dipende dalla posizione dell'altra. Le relazioni spaziali saranno individuate in uno specifico gruppo di elementi, comune a parlanti di varietà interlinguistiche non avanzate e dunque particolarmente indicato per i nostri obiettivi: le preposizioni e gli avverbi spaziali³ situati a inizio clausola. Tali componenti svolgono la precisa funzione di specificare la posizione spaziale coperta da un'entità qualsiasi (come nella frase '«sul viale» c'è un cartello'), e sono state scelte per due ragioni. Innanzitutto, dal punto di vista lessicale, essi costituiscono *items* piuttosto frequenti già nelle varietà iniziali di interlingua, ossia garantiscono una disponibilità di dati per avanzare conclusioni minime sul piano quantitativo. Inoltre, dal punto di vista sintattico-testuale, sono elementi adatti all'osservazione di fenomeni specifici e in particolar modo l'anafora, posta al centro dell'indagine. Nell'analisi i piani linguistici interni all'enunciato, come il lessico, saranno rapportati al loro valore testuale, in linea con il principio della comunicazione dei livelli linguistici. In tal senso «motion (and space) should not be used in semantics on the basis of a model that is essentially made of topologies and displacements, without any relation to

2 La scelta è ricaduta su questa tipologia, definita da Levinson (2003, pp. 47-50) «sistema intrinseco», in quanto strategia più comune per la descrizione spaziale in molte lingue fra cui quelle prese in considerazione in questa sede, ovvero l'italiano e il bengali.

3 La definizione di preposizione spaziale costituisce oggetto di dibattito. Secondo Vandeloise (2006) dovremmo riferirci piuttosto a usi spaziali di preposizioni generiche, perché la concettualizzazione dello spazio nelle varie componenti linguistiche, fra cui appunto le preposizioni, passa da una distribuzione dei significati e delle funzioni che oscilla da lingua a lingua in base all'estensione d'uso del singolo componente. Ne è un caso limite lo tzeltal, (cfr. Landau 1996), lingua indigena del Centroamerica, che ha la particolarità di far ricadere tutte le funzioni spaziali in una sola preposizione generica usata anche in alcuni contesti extra-spaziali. Si veda anche Slobin (1996).

other praxeologic, qualitative or intentional dimensions» (Cadiot, Lebas, Visetti 2006, p. 175).

In un'indagine sul francese L2, Watorek (2003) individua tre strutture frasali che veicolano l'espressione di concetti spaziali in ambiente statico:

- a. verbo esistenziale + referente, ad esempio 'il y a un vélo' (c'è una bicicletta), costituisce la struttura di base per la localizzazione di entità nelle descrizioni spaziali;
- b. verbo esistenziale + 'aussi' + referente, come in 'il y a aussi un chat' (c'è anche un gatto), presenta un connettivo coordinante in aggiunta, 'aussi', di norma in posizione post-verbale;
- c. PP/AVV + verbo esistenziale + referente, come in 'sur la table il y a un livre' (sul tavolo c'è un libro), prevede un'espressione spaziale, abbreviata dall'autrice con la sigla PP/AVV, che comprende preposizioni, avverbi e sintagmi preposizionali.

I nostri dati sull'italiano L2 sono grosso modo ascrivibili ai tre *pattern* sopra esposti, ed è per questo che di seguito proponiamo uno schema solo leggermente rivisitato, in base alle peculiarità dell'italiano, e presentato in quello che qui ipotizziamo essere l'ordine di acquisizione naturale delle strutture:

- d. VE + referente (il tipo 'c'è una piazza');
- e. 'poi' + VE + referente (il tipo 'poi c'è una fontana');
- f. PP/AVV + VE + referente (il tipo 'nel fiume c'è una barca').

Nelle prossime pagine intendiamo esporre brevemente le caratteristiche di ciascun tipo.

2.3.1 Il tipo 'c'è una piazza'

Nei dati di Watorek (2003), la strategia verbo esistenziale + referente è generalmente la preferita in diverse L2 da apprendenti basici e pre-basici, i quali omettono quasi sempre l'espressione spaziale benché portatrice di un'informazione rilevante. Per il momento tralascierò il fatto che i risultati da noi raccolti non confermano questa premessa per quanto riguarda i soggetti basici, nei quali affiorano spesso componenti spaziali efficaci in ottica testuale e di tipo morfologico complesso. Tale struttura, se utilizzata come base della descrizione spaziale e dunque ripetuta con continuità, dà luogo a un testo con cambio di referente non segnalato da marche testuali e dunque a un testo frammentario e poco coeso. È il caso della sequenza: 'c'è una strada / [ai lati della strada] ci sono tanti palazzi'. Qui l'apprendente non si avvede del fatto che sta dando indicazioni a qualcuno che non conosce il contenuto dell'im-

magine e omette il posizionamento del secondo referente (i palazzi) rispetto al primo (la strada). Si può ipotizzare che il parlante confidi su un principio di collaborazione con l'interlocutore nella costruzione del testo, ovvero che sottintenda alcune componenti problematiche, qui le espressioni spaziali, di modo che sia il nativo a dedurre i significati mancanti.

2.3.2 Il tipo 'poi c'è una fontana'

L'adozione del connettivo (tanto l'italiano 'poi' quanto il francese 'aussi') rappresenta un primo passo verso la costruzione di un tessuto testuale perché rafforza, sebbene ancora in modo contenuto, la coesione testuale tramite un fenomeno di elencazione dei referenti spaziali localizzati. Bonvino, Masini e Pietrandrea (2009, p. 3) suggeriscono proprio il concetto di «list construction» per indicare questa ed altre strutture sintattiche, «characterized by the multiple realization of one and the same constructional slot». Per degli apprendenti iniziali, queste particelle di connessione interclausola giocano un ruolo importante come mezzi anaforici in quanto «they indicate explicitly that some information from the context is maintained» (Watorek 2003, p. 340). Il connettivo 'poi', al quale aggiungiamo i corrispondenti 'dopo', 'anche' e 'ancora', trasmette un'informazione generica, di tipo non spaziale, e con l'esclusivo compito di coordinare e cumulare dei dati. Il testo non risulterà particolarmente coeso in quanto connettivi di questo genere non aiutano a decifrare la dislocazione dell'oggetto; nel migliore dei casi essi sono utili a indicare solo la porzione di spazio condivisa di volta in volta dai singoli referenti. Il rapporto fra connettivo additivo e particella spaziale diventa talvolta molto stretto fino a farne confondere le proprietà. Ad esempio il 'poi' di un nostro apprendente, piuttosto che veicolare la funzione cumulativa, sembra farsi portatore di una componente spaziale; tale componente indica di norma il passaggio a un referente collocato sul piano sagittale rispetto al precedente, traducibile con l'espressione spaziale complessa 'più in profondità (rispetto all'immagine)', o comunque facente riferimento a una relazione di adiacenza tra le entità, che troviamo ad esempio nella preposizione italiana 'vicino'. Fenomeni di generalizzazione semantica vengono riscontrati anche in fasi iniziali di acquisizione dell'italiano L1: Giuliano (2012, p. 380) ipotizza che «once they have acquired ancora, for instance, young informants could use it both for quantity and temporal addition». Nell'ottica di interlingue basiche e pre-basiche, il *pattern* costituisce in ogni caso una valida modalità di coesione provvisoria e a basso costo cognitivo, che tuttavia per risultare efficace nel testo dovrebbe essere corredata da forme a contenuto spaziale. La componente esplicita per la resa dei concetti

spaziali diventa poi d'obbligo quando non è più possibile la negoziazione dei significati, ovvero il mantenimento inespresso del riferimento spaziale tramite anafora zero.

2.3.3 Il tipo 'nel fiume c'è una barca'

La struttura PP/AVV + verbo esistenziale + referente vede nella componente preposizionale e avverbiale il più importante ed efficace costituente per il collegamento anaforico nel contesto spaziale, e per questo, secondo Watorek (2003) e anche nei nostri dati, non è molto presente nelle interlingue iniziali. È curioso innanzitutto notare come l'adozione o meno del meccanismo di tipo PP/AVV abbia una forte influenza sulle modalità di cognizione dei concetti spaziali prima ancora che della loro resa linguistica. Il fenomeno della negoziazione, dunque della messa in implicito dei mezzi spaziali, comporta infatti presso gli apprendenti esaminati una forte tendenza a effettuare l'ancoraggio dei referenti nello spazio con rimando all'area globale. Nel caso del *task* descrittivo usato di norma nelle elicitazioni dei fenomeni spaziali questa porzione coincide con un'immagine: la frase 'c'è una bicicletta rossa' lascia inespresso il posizionamento dell'entità, ma nel contesto comunicativo la localizzazione è logicamente confinata a una regione di superficie limitata. Gli avanzati tendono invece a sezionare l'area globale a disposizione e dare riferimento esplicito di ciascuna porzione di spazio, menzionando di volta in volta gli spostamenti virtuali che il parlante effettua in descrizione. Naturalmente ciò ha un riflesso positivo sulla ricezione del messaggio, in quanto aiuta ad accompagnare l'interlocutore in un 'percorso' graduale, definito, ovvero nella personale visione dello spazio descritto dal parlante. Sul piano sintattico, la conseguenza evidente di questa tendenza è l'alta incidenza di reiterazione del *pattern*⁴. Il continuo *reset* della struttura va visto non solo come processo di isolamento delle clausole in senso grammaticale, in quanto comporta una dispersione anche a livello semantico dei concetti spaziali, vale a dire una frammentazione del testo tipica dei non avanzati.

Tanto il fenomeno di *reset* della struttura PP/AVV + verbo esistenziale + referente quanto il fenomeno di co-costruzione dei significati relativi al tipo verbo esistenziale + referente potrebbero derivare da problematiche relative all'acquisizione di una lingua seconda. Ad esempio sono tipici di queste interlingue limiti di natura lessicale e grammaticale, che non permettono di operare strategie di coesione particolarmente effica-

4 Nel conteggio delle strutture si considerano logicamente solo i casi in cui la componente PP/AVV è utilizzata ad inizio clausola.

ci. Rientrano poi in questa sfera anche difficoltà di ordine cognitivo, che riguardano il controllo e la coordinazione di un'elevata quantità di dati in L2, scaturita peraltro da uno stimolo iconico e perciò da un oggetto di natura aperta e non lineare. Proprio in ottica cognitiva sono significative le osservazioni di Scollon (1976), operate nell'ambito dell'apprendimento delle L1 ma avallate anche sul versante L2 (per una rassegna di studi, cfr. Sato 1990). Scollon suggerisce che il linguaggio infantile è articolato in costruzioni verticali, ovvero strutture di parlato nelle quali i costituenti di un enunciato compaiono in una sequenza spezzettata di espressioni, per poi evolvere in fasi successive in strutture sintattiche orizzontali prodotte all'interno del turno di parola.

Simili criticità possono però dipendere non solamente da processi acquisizionali, ma persino dal *background* culturale e socio-economico dei soggetti. Giuliano (2014) ad esempio riscontra in adolescenti italofofoni svantaggiati, riceventi scarsi stimoli culturali e linguistici, testi molto più semplificati e frammentari rispetto a quelli prodotti da coetanei appartenenti a contesti privilegiati⁵. Tale fattore può giocare un ruolo anche nei nostri soggetti, adolescenti immigrati provenienti da situazioni di disagio nel loro paese di origine ed emarginati nel contesto in cui vivono al momento della raccolta del corpus.

3 Il corpus

3.1 Cenni sugli informanti e sull'elicitazione del dato

Il corpus di parlato trasversale a disposizione è composto da ventinove brevi testi prodotti da un gruppo di sei adolescenti, fra i 15 e i 17 anni con L1 bengali, osservati nel quadro di un programma di insegnamento dell'italiano L2 lingua di contatto svoltosi in un Centro Territoriale Permanente nei pressi di Roma. I dati sono stati registrati su supporto audio digitale. I soggetti A. e S., i quali hanno fornito i dati più interessanti, sono stati individuati come apprendenti di livello basico, mentre gli altri quattro di livello pre-basico. Al momento della registrazione dei dati, buona parte degli informanti è in Italia da circa un anno, mentre due informanti pre-basici solo da poche settimane. Hanno tutti conseguito la licenza elementare nel loro paese d'origine (solo A. frequenta una scuola media italiana) e possiedono una modesta conoscenza della lingua inglese, che utilizzano di tanto in tanto come lingua ponte.

5 L'analisi dell'autrice verte su testi narrativi, ma crediamo non manchino le condizioni per estendere la riflessione a testi descrittivi.

Per trarre le informazioni desiderate sulle modalità di espressione della spazialità e di costruzione testuale degli informanti si è fatto ricorso in parte ad attività mirate. Agli apprendenti era richiesto in particolare di descrivere a turno un'immagine a un compagno, il quale doveva disegnarla alla lavagna seguendone le indicazioni. Le immagini sono state selezionate in modo tale da forzare il soggetto a operare delle scelte precise su quali entità attivare, su come dislocarle nello spazio e soprattutto, in ottica testuale, su come gestire le relazioni spaziali tra le entità stesse.

3.2 Metodologia di rappresentazione del dato orale: le 'griglie'

Dopo aver realizzato una trascrizione ortografica dei dati, si è deciso di adottare un sistema addizionale di organizzazione del corpus. Si tratta della rappresentazione in griglie, un metodo elaborato negli anni Settanta da Claire Blanche-Benveniste e collaboratori (cfr. Blanche-Benveniste at al. 1979; Blanche-Benveniste 1990; Ambroso, Bonvino 2008, 2009) per andare incontro alle peculiarità del testo orale, dal carattere tipicamente frammentario e discontinuo. Lo strumento permette di fornire una presentazione del testo tale da mostrare lo svilupparsi del flusso di parlato in maniera più chiara e rapida rispetto ad una trascrizione lineare. Nella tab. 1 presentiamo un esempio tratto dalla stessa autrice (Blanche-Benveniste 1990, p. 23). Le realizzazioni dei costituenti sul sintagma sono disposte in modo da conferire ordine a una sequenza apparentemente caotica.

Tab. 1. Les registres sont très euh sont doivent être doivent pouvoir être contrôlés

les registres			sont	très	euh
			sont		
	doivent		être		
	doivent	pouvoir	être		contrôlés

Il sistema segue questi due semplici criteri. Sull'asse sintagmatico individuato nelle righe orizzontali sono poste una per una le clausole del testo in sequenza, mentre l'asse paradigmatico rappresentato dalle colonne rende conto delle realizzazioni logico-sintattiche dei rispettivi costituenti. Nel caso della tab. 2, tratta dal nostro corpus, i costituenti sono nell'ordine: elemento spaziale, primo argomento del predicato, predicato, secondo argomento del predicato.

Tab. 2. Stanno camminando loro deve prendere quella macchina c'è un albero questo è un negozio? dietro c'è un negozio abbigliamento dietro c'è un negozio dietro una porta

		stanno camminando	
	loro	deve prendere	quella macchina
		c'è	un albero
	questo	è	un negozio?
dietro		c'è	un negozio abbigliamento
dietro		c'è	un negozio
dietro			una porta
SPA	ARG1	PRE	ARG2

Concepito appositamente per l'analisi del parlato, lo scheletro della struttura in griglie è indicato in maniera particolare per indagare fenomeni legati alla sintassi e al testo. Le griglie possono infatti far affiorare e mettere in evidenza parallelismi e costruzioni ricorrenti nel parlato che altrimenti sarebbero difficilmente individuabili: la ripetizione di determinate costruzioni sintattiche, la distribuzione testuale di catene anaforiche e co-referenziali, la disposizione di *pattern topic-focus* nel testo. In secondo luogo, l'inserimento dei dati in colonne può avere un impatto significativo sulla chiara visualizzazione di elementi lessicali specifici, nel nostro caso rappresentati dalla componente PP/AVV situata a inizio clausola.

4 Risultati ottenuti

4.1 Dati sui tre tipi di strutture sintattiche

In base allo schema proposto in 2.3, vogliamo capire in che modo e con quale frequenza vengono attivate le tre strutture sintattiche tipiche della descrizione spaziale. Ci interessa in particolare quello che abbiamo definito il tipo di costruzione 'nel fiume c'è una barca' perché comprende la componente PP/AVV, la quale, come evidenziato, costituisce il principale mezzo coesivo per il genere testuale da noi considerato.

In linea con i numeri rilevati da Watorek (2003) per il francese L2, nei nostri apprendenti basici⁶ viene riscontrata una bassa quantità di componente spaziale PP/AVV a inizio clausola. Dalla tab. 3 risulta che i due soggetti basici, A. e S., esplicitano un referente nello spazio nel 29% delle clausole in media.

6 Dato il basso numero di occorrenze prodotte dai pre-basici, siamo in grado di avanzare conclusioni di natura quantitativa solamente in relazione ai due basici.

Tab. 3. Mezzi PP/AVV ad inizio clausola in rapporto al totale delle clausole

Informante	n. PP/AVV ad inizio clausola	n. clausole totali	%
A.	64	228	28.1
S.	38	127	29.9

I restanti due terzi delle clausole prodotte dai basici identificano almeno tre forme di strutture. Due di queste le abbiamo già etichettate come il tipo ‘c’è una piazza’ e il tipo ‘poi c’è una fontana’, mentre la terza forma aggiunge informazioni su un’entità, generalmente nominata nel *focus* precedente.

Il tipo ‘c’è una piazza’ omette, come detto, il posizionamento spaziale del referente. Contrariamente ai dati di Watorek, abbiamo riscontrato pochissime occorrenze nei nostri soggetti basici di simili forme (in tab. 4 ne presentiamo una), mentre se ne trovano molte nei pre-basici. L’assenza nei basici di questa struttura, la meno adeguata in ambito descrittivo, ci pare un risultato degno di nota in termini di sviluppo testuale.

Tab. 4. Poi ancora non c’è niente sì si c’è un albero un albero dietro vicino i ragazzi

poi				
ancora	non	c’è	niente	
sì sì				
		c’è	un albero	
			un albero	dietro
				vicino i ragazzi
ADD	NEG	PRE	ARG1	SPA

Il tipo ‘poi c’è una fontana’ ha invece sì la funzione di fornire informazioni circa la collocazione di un referente, ma le clausole presentano, in sostituzione della componente PP/AVV, un connettivo coordinante come ‘poi’. La tab. 5 mostra una di queste strutture, piuttosto comuni nei nostri apprendenti. In casi come questo il connettivo non è né di natura temporale né spaziale e non aiuta a stabilire la posizione del referente nel contesto, tanto che l’interlocutore è costretto a richiedere un’indicazione aggiuntiva per dare continuità al *task*. Da una parte la presenza di simili costruzioni potrebbe derivare da *défaillances* di tipo interazionale, riscontrate anche negli adolescenti italofofoni svantaggiati esaminati da Giuliano (2014). D’altra parte il tipo di clausola adottato dai nostri due basici potrebbe segnalare una carenza di tipo sintattico, per la quale il parlante focalizza tutta l’attenzione sulla formulazione del sintagma del referente-soggetto e non sostiene il costo cognitivo necessario ad attivare le unità linguistiche esterne a tale nucleo, tra cui appunto il mezzo spaziale.

Tab. 5. Nella strada vicino c'è fiume poi c'è tanti mucca sta mangiando qualcosa

nella strada		
vicino	c'è	fiume
poi	c'è	tanti mucca
	sta mangiando	qualcosa
SPA	PRE	ARG1

La terza forma assume la funzione di perfezionamento delle informazioni contenute nella clausola di ancoraggio spaziale introdotta da PP/AVV, e perciò non occupa nessuno dei tre macro-tipi sintattici discussi. Ad esempio nella tab. 6 la terza clausola informa che le 'tante persone', referente della clausola di ancoraggio immediatamente precedente, stanno 'lavorando [come] agricoltori'. L'affinamento dell'informazione non è da confondere con la sua riformulazione, tipica delle «disjunctive list constructions» nella tassonomia di Bonvino, Masini, Pietrandrea (2009, p. 3), perché la riformulazione veicola alternative sulle proprietà dei referenti ma non porta elementi di novità nella struttura informativa.

Tab. 6. Nella barca c'è una persona poi vicino c'è tante persone loro lavorando agricoltori

	nella barca		c'è	una persona	
poi	vicino		c'è	tante persone	
		loro	lavorando		agricoltori
ADD	SPA	ARG1	PRE	ARG2	ARG3

4.2 La componente spaziale in anafora

Ci interessa ora capire quanto la componente PP/AVV viene usata in modalità anaforica, cioè quando l'*item* analizzato è in *topic* e contemporaneamente riprende il *focus* della clausola precedente. Il numero di clausole collegate da marche di coesione del tipo PP/AVV si abbassa notevolmente se confrontato con il computo generale delle clausole rispondenti alla strategia del tipo 'nel fiume c'è una barca', come mostrato nella tab. 7. In media l'anafora è stata attivata infatti meno di una volta su quattro. La strategia anaforica, almeno nell'ottica della descrizione spaziale, non sembra dunque di successo in questi due apprendenti.

Tab. 7. Rapporto fra le clausole con PP/AVV in funzione anaforica e non-anaforica

Informante	n. clausole con coesione spaziale	n. clausole totali con PP/AVV	%
A.	12	64	18.8 %
S.	10	38	26.3 %

Per quanto concerne i tipi anaforici va ricordato che i dati riconducono esclusivamente ad anafore lessicali e nello specifico anafore dette di ripetizione, ossia catene nelle quali il *topic* ricalca il *focus* della clausola precedente attraverso la medesima unità lessicale, come in tab. 8.

Tab. 8. Adesso vicino cespuglio c'è barca poi nella barca c'è un ragazzo

adesso	vicino cespuglio	c'è	barca
poi	nella barca	c'è	un ragazzo
	TOPIC		FOCUS

Nelle prime fasi dell'interlingua, strategie lessicali di questo genere sono di gran lunga preferite rispetto a strategie morfologiche, come ad esempio l'uso dei clitici, molto presenti fra i nativi italiani, ma non negli apprendenti a causa del loro alto grado di marcatezza oltre che di complessità grammaticale (cfr. Chini et al. 2003). Per rimanere nell'ambito dei mezzi lessicali, il fatto che qui manchino all'appello anafore semantiche, dove si ricorre alla sinonimia, e pragmatiche, consistenti in parafrasi, costituisce la norma per queste fasi di apprendimento. Una prima ragione è naturalmente di ordine lessicale, perché un numero di vocaboli sufficiente per supportare scelte differenti dalla semplice ripresa formale del referente si individua solo in stadi più avanzati. Vi è forse poi proprio una ragione di tipo testuale in quanto l'introduzione nel testo di un elemento nuovo, almeno nella forma, vuoi lontano dall'ultima menzione nel dialogo richiede uno sforzo cognitivo elevato. L'apprendente deve infatti tenere sotto controllo altri livelli di più immediata necessità comunicativa prima di riflettere sulla gestione di collegamenti transfrastici.

4.3 Trend evolutivo

Nei nostri basici si riscontra un certo sviluppo in relazione all'uso di preposizioni e avverbi spaziali rispetto ai loro compagni pre-basici. Innanzitutto nell'ordine della varietà e della complessità delle tipologie di mezzi, i nostri pre-basici evocano in modo spontaneo quasi esclusivamente la funzione di relazione spaziale 'sotto/sopra' o comunque poche e semplici forme topologiche, mentre i basici offrono uno spettro lessicale più variegato nei tipi oltre che più complesso nella morfologia (mi riferisco all'affioramento seppur esiguo di sintagmi preposizionali nei secondi). Denotiamo poi un progresso in senso testuale, cioè nella realizzazione di strutture anaforiche che rinforzano la coesione tra le varie relazioni spaziali di volta in volta attivate in descrizione. Confrontiamo a tal proposito due costruzioni, appartenenti rispettivamente a un pre-basico (tab. 9) e a un basico (tab. 10):

Tab. 9. Sotto montagna due ragazzi indi indicare due persone indicare montagna

sotto			montagna
	due ragazzi	indi	↓
		indicare	
	due persone	indicare	montagna
			FOCUS

Tab. 10. Sinistra c'è una finestra da finestra sta guardando posso vedere una luna

sinistra	c'è	una finestra
da finestra	sta guardando	
	posso vedere	una luna
TOPIC - SPA		FOCUS

La differenza principale tra le due costruzioni è evidenziata dal movimento delle frecce. Nel primo caso la ripresa del costituente (la montagna) è effettuata in *focus*; ciò appiattisce il testo su clausole parallele in cui la prima menzione del referente è distante dalla seconda (vengono introdotti nel frattempo i due ragazzi), rendendo più lassa la coesione testuale. Nel secondo caso l'entità (la finestra) è più efficacemente recuperata in *topic*, stringendo per così dire le maglie del tessuto testuale.

Un esempio ancora più interessante di questo che potremmo definire effetto cerniera viene prodotto altrove dallo stesso soggetto (tab. 11). È un caso già in parte anticipato, ma che nell'insieme rende conto di un'anafora piuttosto complessa, perché costituita da tre riprese *topic-focus* consecutive. Le frecce segnano i passaggi dai costituenti implicati nella costruzione anaforica:

Tab. 11. Vicino lago c'è come? cespuglio cespuglio tanti cespuglio sopra ancora sopra anche dentro lago adesso vicino cespuglio c'è barca poi nella barca c'è un ragazzo che catch* fish*

	vicino lago	c'è	come?			
			cespuglio			
			cespuglio			
			tanti cespuglio			
	sopra					
	ancora sopra					
anche	dentro lago					
adesso	vicino cespuglio	c'è	barca			
poi	nella barca	c'è	un ragazzo	che	catch*	fish*
	TOPIC - SPA		FOCUS			

Naturalmente con il confronto appena operato non si vuole affermare che strutture come quest'ultima costituiscano la norma nel gruppo basico, in quanto il caso permane piuttosto isolato. L'interesse di certe occorrenze sta nell'evidenziare l'affioramento di certi fenomeni che presagiscano un cambiamento evolutivo. In questo senso i due gruppi di apprendenti si distinguono per la presenza di indicatori incoraggianti nel gruppo più avanzato.

5 Conclusioni

Nel presente lavoro si è cercato di verificare l'esistenza di fattori che agiscono sul piano sintattico e macro-sintattico nelle produzioni spaziali di soggetti in fasi iniziali di apprendimento dell'italiano L2. I risultati hanno rilevato che gli apprendenti pre-basici utilizzano più frequentemente rispetto ai basici una struttura del tipo 'c'è una piazza', ripetuta in anafora o comunque con continuità, senza componente spaziale come fulcro della descrizione spaziale, dando luogo a un testo poco coeso. Una delle ragioni ipotizzabili è da individuare nell'esistenza di un principio di collaborazione nella costruzione del parlato instaurato dal soggetto con l'interlocutore, ovvero la negoziazione di alcune componenti problematiche, nel nostro caso delle marche testuali di ordine spaziale, in modo che sia il nativo a dedurre i vuoti di significato.

Nei nostri soggetti basici è presente un numero ancora non elevato di componente spaziale a inizio clausola, anche se le poche ma significative occorrenze di sintagmi complessi segnalano un buon livello di qualità delle forme. Rimane inoltre confermato il dato più rilevante riguardo l'acquisizione della testualità e comune alla letteratura sull'italiano L2 (cfr. Chini et al. 2003, Chini 2008) e su altre L2 (cfr. Carroll 2008), secondo la quale l'uso testuale di queste componenti si riduce radicalmente in fasi interlinguistiche pre-avanzate: a suggerirlo è la differenza in termini numerici riscontrata fra la totalità degli usi spaziali di inizio clausola e quelli inseriti in contesto anaforico. Ne deriva che anche i basici qui osservati danno luogo a descrizioni frammentarie, in quanto non sono in grado di usufruire delle componenti spaziali come veri e propri strumenti di connessione fra le frasi per produrre un testo coeso. A giustificare simili carenze in entrambi i gruppi possono essere ragioni riconducibili ai processi di acquisizione della L2, ma non è da escludere l'incidenza di fattori biografici legati alla *background* culturale e socio-economico (cfr. Giuliano 2014). Gli apprendenti solitamente escludono la gestione più ampia delle informazioni nel quadro testuale complessivo, facendo sì che gli *items* esauriscano la loro funzione nella resa del posizionamento della sola entità alla quale i singoli mezzi si riferiscono e che sarà attivata poco dopo nella stessa clausola. La norma non ha tuttavia costituito la totalità delle occorrenze. Sebbene

sia emersa una certa omogeneità rispetto a risultati raccolti in altri studi, abbiamo infatti riscontrato delle eccezioni che farebbero pensare a un processo evolutivo già in atto della competenza testuale. Ne sono un esempio le lunghe costruzioni anaforiche con ripresa *topic-focus*, forme piuttosto complesse e teoricamente di livello superiore alla media dell'interlingua, occorse nei soli basici e non nei pre-basici.

Possiamo concludere con un riferimento al confronto fra i due gruppi di informanti osservati. Nell'operazione è emerso un parallelo rilevante fra l'evoluzione delle espressioni spaziali nella dimensione testuale e quella del repertorio linguistico (bacino lessicale e conoscenze grammaticali) a disposizione degli apprendenti, esito confermato sul francese L2 da Watorek (2003). Negli apprendenti pre-basici, infatti, di norma la connessione interclausola è di tipo implicito, mentre progredisce in quantità e qualità nei basici. In tale ottica, la differenza sostanziale fra i due gruppi di soggetti è l'assenza pressoché totale di segnali nel primo, come era del resto prevedibile, e la presenza di indicatori incoraggianti nel secondo, fatto forse più inatteso. Quest'ultimo risultato ci pare un ulteriore indizio, da verificare su altri soggetti e in altre condizioni, del fatto che la competenza testuale inizia a plasmarsi sottotraccia prima delle fasi avanzate di apprendimento.

Bibliografia

- Ambroso, S.; Bonvino, E. (2008). «Livelli diversi di competenza nella gestione dell'italiano L2. Ipotesi dall'analisi di un corpus». *Testi e Linguaggi: Rivista del Dipartimento di Studi linguistici e letterari dell'Università di Salerno*, 2, pp. 37-65.
- Ambroso, S.; Bonvino, E. (2009). «Configurazioni di discorso: Un'unità di analisi del parlato italiano L2». In: Andorno, C.; Rastelli, S. (a cura di), *Corpora di italiano L2: Tecnologie, metodi, spunti teorici*. Perugia: Guerra, pp. 153-175.
- Andorno, C. (2003). *Linguistica testuale: Un'introduzione*. Roma: Carocci.
- Blanche-Benveniste, C.; Borel, B.; Deulofeu, J.; Durand, J.; Giacomi, A.; Loufrani, C.; Meziane, B.; Pazery, N. (1979). «*Des grilles pour le français parlé*»: *Recherches sur le français parlé*, 2, pp. 163-204.
- Blanche-Benveniste, C. (1990). «Un modèle d'analyse syntaxique 'en grilles' pour les productions orales». *Anuario de Psicología*, 47, pp. 11-28.
- Bonvino, E.; Masini, F.; Pietrandrea, P. (2009). «List constructions: A semantic network». (Paper presented at the 3rd International AFLiCo Conference (Paris, 27-29 maggio 2009), pp. 1-20.
- Cadiot, P.; Lebas, F.; Visetti, Y.-M. (2006). «The semantics of the motion verbs: Action, space, and qualia». In: Hickmann, M.; Robert, S. (a cura

- di), *Space in languages: Linguistic systems and cognitive categories*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co., pp. 175-206.
- Carroll, M. (2008). «Macro-structural planning and topic shift in narrative discourse: Advanced English learners of German». In: Bernini, G.; Spreafico, L.; Valentini, A. (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*. Perugia: Guerra, pp. 285-300.
- Chini, M.; Ferraris, S.; Valentini, A.; Businaro, B. (2003). «Aspetti della testualità nell'italiano L2». In: Giacalone Ramat, A. (a cura di), *Verso l'italiano: Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci, pp. 179-200.
- Chini, M. (2008). «Spunti comparativi sulla testualità nell'italiano L2 di tedescofoni e ispanofoni». In: Bernini, G.; Spreafico, L.; Valentini, A. (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*. Perugia: Guerra, pp. 301-339.
- Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Beaugrande, R.A.; Dressler, W.U. (1994). *Introduzione alla linguistica testuale*. Trad. di Silvano Muscas. Bologna: Il Mulino. Trad. di: *Introduction to text linguistics*, 1981.
- Giuliano, P. (2012). «Discourse cohesion in narrative texts: The role of additive means in Italian L1 and L2». In: Watorek, M.; Benazzo, S.; Hickmann, M. (a cura di), *Comparative perspectives on language acquisition: A tribute to Clive Perdue*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 375-400.
- Giuliano, P. (2014). «La compétence narrative en Italien L1: Une confrontation entre adolescents marginalisés et adolescents issus d'un milieu privilégié». *ANAE*, 25 (3), pp. 288-296.
- Givón, T. (1979). *On understanding grammar*. New York: Academic Press.
- Halliday, M.A.K.; Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Kaplan, R. (1966). «Cultural thought patterns in inter-cultural education». *Language Learning*, 16 (1), pp. 1-20.
- Landau, B. (1996). «Multiple geometric representations of objects in languages and language learners». In: Bloom, P.; Peterson, M.A.; Nadel, L.; Garrett, M.F. (a cura di), *Language and space*. London: Bradford, pp. 317-364.
- Levinson, S. (2003). *Space in language and cognition: Explorations in cognitive diversity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mordenti, R. (2007). *L'altra critica: La nuova critica della letteratura fra studi culturali, didattica e informatica*. Roma: Meltemi.
- Mubenga, K.S. (2010). «Towards an integrated approach to cohesion and coherence in interlingual subtitling». *Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS*, 40, pp. 39-54.
- Palermo, M. (2013). *Linguistica testuale dell'italiano*. Bologna: Il Mulino.
- Sato, C. (1990). *The syntax of conversation in interlanguage development*. Tübingen: Gunter Narr.

- Scollon, R. (1976). *Conversations with a one year old: A case study of the developmental foundation of syntax*. Honolulu: University Press of Hawaii.
- Slobin, D. (1996). «From 'thought and language' to 'thinking for speaking'». In: Gumperz, J.; Levinson, S. (a cura di), *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 70-96.
- Vandeloise, C. (2006). «Are there spatial prepositions?». In: Hickmann, M.; Robert, S. (a cura di), *Space in languages: Linguistic systems and cognitive categories*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co., pp. 139-154.
- Watorek, M. (2003). «The development of anaphoric means to refer to space and entities in the acquisition of French by Polish learners». In: Dimroth, C.; Starren, M. (a cura di), *Information structure and the dynamics of language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co., pp. 329-355.

