

Apparso in M. Vedovelli (a cura di), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiane in evoluzione*. Milano: Angeli, 1999, pp. 269-290.

L'acquisizione e l'uso di una seconda lingua come semiotica sociale¹

di Gabriele Pallotti

In questo saggio si propone una visione dei processi di acquisizione e uso della seconda lingua come fenomeni essenzialmente sociali. Partendo dall'approccio sistemico-funzionale di Halliday, cercheremo di mostrare come diversi aspetti del processo acquisizionale possono essere ricondotti al contesto socio-culturale in cui esso si verifica.

Per Halliday "la natura della lingua è strettamente legata alle richieste che le facciamo, alle funzioni che essa deve svolgere" (1970, p. 141). Per comprendere le funzioni del linguaggio è necessario che questo sia visto in un contesto extralinguistico più ampio, che Halliday chiama una semiotica sociale²: "il sistema sociale [è] una semiotica sociale: un sistema di significati che costituisce la 'realtà' della cultura. Questo è il sistema di livello più alto a cui la lingua è correlata: il sistema semantico della lingua è una realizzazione delle semiotica sociale" (Halliday 1978, p. 123). La produzione di parole e frasi (*wording*), infatti, è solo un modo particolare di realizzare una funzione semiotica più generale, quella di "significare" (*meaning*); a sua volta, il significare costituisce una realizzazione della categoria dell'"agire" (*doing*). Non è possibile comprendere il fenomeno del parlare se non lo si concepisce come un modo di significare, né si può comprendere il significare se non come una forma di azione sociale. Naturalmente l'analisi, per ragioni metodologiche, può concentrarsi sulla descrizione di uno solo di questi livelli, ma una tale anestetizzazione del contesto più generale deve essere sempre vista come temporanea: esso rimane sullo sfondo, come spiegazione ultima di tutti i comportamenti comunicativi. Come affermano Hasan e Perrett (1994, p. 195), "questi tre strati - il contesto, il significare, il parlare - sono veramente tre prospettive sul fenomeno della semiosi umana e nessuna di esse può essere ignorata senza distorcere la descrizione del linguaggio". Questo particolare punto di vista sul linguaggio, che lo contestualizza in un sistema socio-culturale di pratiche semiotiche, non è certo l'unico, né il migliore in termini assoluti: tuttavia, una simile visione ha delle notevoli conseguenze sul piano pratico e in particolare sulle tematiche dell'acquisizione e dell'insegnamento della lingua, che sono fenomeni profondamente caratterizzati dalla dimensione sociale (Halliday 1989, p. 5).

Data questa necessità di contestualizzare le produzioni linguistiche in un ambito più vasto di relazioni sociali, si pone il problema di dare una caratterizzazione del contesto, la situazione in cui vengono prodotti i testi. Per seguire sempre Halliday, "la struttura semiotica della situazione è formata dalle tre variabili sociosemiotiche di campo, tenore e modo. Esse rappresentano in una forma sistematica il tipo di attività in cui il testo ha una funzione significativa (campo), le relazioni di status e ruolo coinvolte (tenore) e il modo simbolico e i canali retorici adottati (modo)" (Halliday 1978, p. 122). La descrizione del contesto con le categorie di campo, tenore e modo non è certamente l'unica in circolazione, e sicuramente non esaurisce i molti problemi teorici legati alla nozione stessa di 'contesto'. Ad esempio, si è più volte sottolineato come 'testo' e 'contesto' siano nozioni interdipendenti, tali che una non può esistere senza l'altra (Casetti 1994); inoltre, nell'analisi conversazionale, l'ampiezza di ciò che si intende con 'contesto' può andare dalle poche azioni precedenti il testo in esame a tutta una serie di conoscenze pregresse, fino ad includere l'intera "storia conversazionale" dei partecipanti (Cicourel 1992; Kerbrat-Orecchioni 1990; Schegloff 1992, 1997); infine, si pone il problema della descrizione del contesto mediante categorie "locali" (Geertz 1973, 1983), "emic" (Pike 1966), oppure mediante categorie universali, "etic", che permettono sì un maggior grado di generalità ma rischiano di non cogliere tutta la ricchezza di significati con cui i partecipanti interpretano la situazione in corso.

Non è questa la sede per tentare di dare risposta a simili questioni. In un approccio all'acquisizione delle lingue che vede il contesto come fattore esplicativo di importanza fondamentale, è tuttavia necessario prendere almeno atto della loro esistenza, per fugare subito possibili dubbi su un possibile carattere totalizzante della nozione di contesto, che

¹. Questo capitolo costituisce una versione interamente riveduta e ampliata di Pallotti (1996). Sono grato a Patrick Coppock, Maria Pia Pozzato e Patrizia Violi per i loro utili commenti a una precedente stesura. La responsabilità di ogni errore o imperfezione rimane interamente mia.

². Anche nel campo della semiotica strutturalista si è affermato negli ultimi anni un approccio detto "socio-semiotico", il cui scopo è di studiare i fenomeni semiosi inserendoli in un più ampio contesto sociale (cfr. Landowski 1989, Pozzato, in stampa); in questo saggio ci rifaremo però essenzialmente alla nozione di socio-semiotica proposta da Halliday, concepita prima e in modo del tutto indipendente dalle teorie di stampo semiotico-strutturalista.

apparirebbe come *passe-partout* applicabile per spiegare in modo semplice e definitivo ogni questione. In altri termini, siamo consapevoli di tutta la problematicità, teorica e metodologica, di una nozione come quella di contesto, che va usata sempre con cautela, come strumento esplicativo di cui si riconosce l'utilità, ma che deve essere costantemente ridiscussa e mai accettata in modo assoluto.

Un approccio 'ecologico' che intenda studiare le relazioni tra acquisizione del linguaggio e contesto socio-culturale si collega abbastanza naturalmente a una qualche forma di funzionalismo. La teoria di Halliday a cui si è già fatto riferimento vede infatti l'acquisizione e l'uso del linguaggio come mezzi per adempiere ad alcune meta-funzioni semiotiche più generali, sempre presenti in ogni messaggio anche se non sempre nella stessa misura: la meta-funzione ideativa, in cui il linguaggio viene usato per riflettere sul mondo, e la meta-funzione interpersonale, in cui il linguaggio viene usato per istituire, mantenere e gestire i rapporti sociali. Halliday riconosce anche una terza meta-funzione, quella testuale, che ha uno statuto almeno in parte diverso: essa riguarda infatti la produzione stessa dei testi, il modo in cui i parlanti gestiscono le scelte tra le molte opzioni messe a loro disposizione dal "potenziale di significato" della lingua o, più generalmente, della semiotica sociale.

Anche per quanto riguarda le classificazioni delle funzioni del linguaggio esistono numerose teorie, che non è possibile riportare qui: è però importante distinguere almeno due tipi di funzionalismo. Un primo tipo di funzionalismo studia i vincoli imposti al linguaggio dalla costituzione umana, dal modo in cui è organizzata la mente, da fattori come il carico di elaborazione cognitiva, il flusso delle idee nella coscienza, le strategie di elaborazione delle informazioni. Un secondo modo in cui ci si può interrogare sui vincoli funzionali a cui deve sottostare il linguaggio è vedere le strutture linguistiche non più come funzionali rispetto ai processi cognitivi, ma rispetto a modelli di interazione sociale. Ci si chiede, in altri termini, quali strutture linguistiche permettano ai parlanti di 'funzionare' meglio all'interno di un certo contesto socio-culturale (per la seconda lingua, cfr. ad es. Orletti 1988; Peirce 1995; Poole 1992; Vedovelli 1994; Wong-Fillmore 1991).

Questo saggio si ricollega in particolar modo a quest'ultimo tipo di studi e ha lo scopo di dare alcuni esempi di relazioni funzionali tra categorie linguistiche e aspetti del contesto socio-culturale in cui la seconda lingua viene usata e acquisita. In una prospettiva socio-semiotica come quella delineata da Halliday, cercheremo di mostrare come alcune caratteristiche di una varietà basica di apprendimento possano essere descritte come realizzazioni, a livello linguistico (il *wording*), di necessità comunicative più profonde a livello di significazione (*meaning*), a loro volta rispondenti a esigenze pragmatiche all'interno di un contesto socio-culturale. Per fare ciò, metteremo in relazione i mezzi linguistici usati dall'apprendente con altri mezzi semiotici non verbali, ed entrambe queste modalità comunicative con il contesto culturale in cui ha avuto luogo il processo di acquisizione. Questo ci permetterà di vedere sotto una nuova luce alcune questioni fondamentali nelle ricerche sull'interlingua: le fasi iniziali, caratterizzate essenzialmente dall'utilizzo di materiale lessicale e strategie discorsive, e la successiva acquisizione di risorse grammaticali secondo sequenze di apprendimento ordinate.

Il soggetto e il contesto dell'apprendimento

Il soggetto di questo studio è una bambina marocchina di cinque anni, che chiameremo Fatma. Al suo ingresso nella scuola materna, Fatma conosceva esclusivamente l'arabo marocchino; nella scuola erano inseriti altri 24 bambini di età compresa tra i tre e i sei anni: non tutti erano parlanti nativi dell'italiano, ma tutti lo parlavano bene eccetto un altro bambini marocchino, anche lui neo-arrivato.

Generalmente i bambini erano seguiti da un'insegnante e un'assistente, anche se quattro mattine alla settimana era presente una seconda educatrice che aveva, tra le altre cose, il compito di seguire un po' più da vicino i due bambini marocchini; tuttavia, era spesso presa da molte altre attività e non le era praticamente mai possibile dare vere e proprie lezioni di italiano come seconda lingua. Il mio ruolo era quello di osservatore semi-partecipante: non mi comportavo come un insegnante né come un bambino, ma come un "adulto atipico", che reagisce alle sollecitazioni di interagire da parte dei bambini ma non prende quasi mai per primo l'iniziativa, come invece fanno tipicamente gli adulti (Corsaro 1985). Sono stati usati una telecamera e un radiomicrofono, raccogliendo nel corso dell'anno circa 150 ore di videoregistrazione e diversi quaderni di appunti.

Il contesto interattivo della scuola materna può essere caratterizzato molto sinteticamente, e per i nostri interessi attuali, come un contesto in cui i partecipanti devono spesso competere per comunicare: due dozzine di persone compresenti negli stessi pochi metri quadrati, due o al massimo tre adulti che, allo stesso tempo, devono controllare il comportamento dei bambini e rispondere alle loro sollecitazioni. Questi fattori presi insieme portano a delineare un contesto in cui le interazioni raramente assomigliano a quelle tipicamente descritte negli studi sulla conversazione nella seconda lingua, con un apprendente che discute insieme a uno sperimentatore a sua completa disposizione, che non solo ascolta tutto ciò che l'altro ha da dire ma lo stimola anche a proseguire mediante lunghe serie di domande. Al contrario, un problema cruciale in un simile contesto è quello di essere accettati come partecipanti ratificati a un'interazione, di potere aprire dei "vettori di attività" (Merritt 1982) insieme ad altri che ascoltino ciò che uno ha da dire e forniscano risposte adeguate. Usando di nuovo i termini di Halliday, per poter "significare" occorre trovare delle strategie

opportune nel quadro più generale dell'"agire" nell'aula di scuola materna. Nelle prossime pagine vedremo come quel particolare contesto socio-culturale condizioni in vari modi l'acquisizione e l'uso, da parte di Fatma, dei mezzi di significazione linguistici e non linguistici.³

Dal non verbale al verbale: le prime parole apprese

Durante i primi giorni di scuola la conoscenza dell'italiano da parte di Fatma era praticamente nulla. Per comunicare poteva dunque fare ricorso a mezzi non verbali oppure alla sua lingua materna: quest'ultima strategia, che alcuni bambini seguono per periodi di tempo anche abbastanza consistenti (Saville-Troike 1987, Tabors e Snow 1994), è stata però osservata solo in pochissime occasioni. Assai più comuni i segni non verbali, con cui Fatma cercava di "significare" in assenza del linguaggio, ottenendo risultati tutto sommato soddisfacenti: se è vero che certi tipi di gesti particolarmente codificati ("emblemi" per Ekman e Friesen 1969, o "gesti simbolici" per Morris 1977) sono difficilmente comprensibili a persone di culture diverse, e questo in particolar modo se si tratta di bambini (Mohan e Helmer 1987), è anche vero che certi gesti, soprattutto quelli legati all'espressione di particolari atteggiamenti o stati d'animo, sembrano avere addirittura basi neurofisiologiche innate e la loro comprensibilità può essere quindi considerata praticamente universale (Eibl-Eibesfeldt 1989); in altri termini, né gli adulti né i compagni avevano particolari difficoltà a interpretare la faccia adirata e la voce aggressiva di Fatma, i suoi inviti a fare qualcosa insieme, le sue richieste di conforto.

Come si inserisce il linguaggio in questo contesto di comunicazione non verbale? Come molti altri apprendenti (cfr. Perdue 1993, Giacalone Ramat 1993), il primo approccio di Fatma alla nuova lingua è consistito nell'acquisizione di unità lessicali e formule. Le parole apprese dalla bambina nel primo mese di inserimento sono state le seguenti:

- *Sollecitare l'attenzione*: guarda, maestra, bimbi, ecco, io, pipì, NOMI PROPRI.
- *Regolare l'interazione*: com chiami?, aspetta, andiamo, va via, aiuto, piano, ciao, scusa, grazie, sì, no.
- *Riferirsi a oggetti/eventi*: questo, quello, così.
- *Valutare*: bella, grande, brava, brutto, mio, buono.
- *Varie*: puttana, uno-due-tre-quattro.

Questa manciata di parole rappresenta un sistema linguistico, estremamente primitivo ma con una sua logica coerente. Colpisce l'assenza pressoché totale di sostantivi: i pochi che ci sono - *maestra, bimbi, puttana* e *pipì* - non hanno comunque la funzione di denominare, o di "riferimento-e-predicazione" (Silverstein 1976). *Maestra* e *bimbi* servono per attrarre l'attenzione, *puttana* per insultare, *pipì* era usato come richiesta per andare in bagno. Per riferirsi al mondo, i deittici *questo, quello* e *così* erano più che sufficienti.

Altri studi sulle varietà di apprendimento basilari e pre-basili negli adulti hanno invece messo in rilievo una quantità assai maggiore di nomi, che vengono a costituire in molti casi la maggioranza del lessico iniziale: Perdue (1993) definisce infatti la forma di enunciato prevalente nella varietà di base "strutturazione nominale", in cui il nome costituisce il nucleo (e talvolta l'unico elemento) dei proto-enunciati prodotti dagli apprendenti principianti. Tale differenza potrebbe essere spiegata in base a fattori contestuali: l'acquisizione in un ambiente come la scuola materna renderebbe più rilevante una certa parte del lessico, mentre l'acquisizione sul luogo di lavoro, sulla strada o comunque nel mondo degli adulti renderebbe più funzionali altri tipi di parole. Si noti che la differenza non riguarda, banalmente, le 'cose di cui si parla' - in fabbrica si imparano parole come *capo, collega, cacciavite*, all'asilo *maestra, bimbi, pennarello* - ma, più fondamentalmente, diverse classi lessicali rese più o meno rilevanti dalle attività che si svolgono in un certo ambiente comunicativo.⁴

La scarsità di nomi nell'interlingua iniziale di Fatma può essere spiegata facendo riferimento al contesto di apprendimento: il sistema linguistico sviluppato dalla bambina pare essere improntato a coerenti principi di funzionalità. I nomi sono veramente necessari quando si ha bisogno di riferirsi a entità assenti: finché i referenti si trovano nel contesto fisico circostante, i deittici sono più che sufficienti. Dopo avere identificato il referente, si potrà procedere a qualche forma di predicazione, il che spiega l'apprendimento relativamente precoce di descrittori come *buono, brutto, bello, mio*. Si può distinguere una bambola da un trenino, sempre che si trovino nei dintorni, mediante un gesto indicale; molto più problematico esprimere la differenza tra i significati MIO, BUONO, BELLO mediante mezzi

³. Altri aspetti della socializzazione linguistica di Fatma sono stati trattati in Pallotti (1994, 1996, 1998, in stampa a, in stampa b).

⁴. Si potrebbe anche ipotizzare che la prevalenza di nomi incontrati nei dati analizzati da Perdue 1993 (provenienti dal progetto di ricerca della *European Science Foundation*) sia dovuta in parte al contesto di elicitazione, consistente il più delle volte in resoconti di filmati o narrative personali, che richiedono un uso più decontestualizzato del linguaggio: in entrambi i casi, pare essere rilevante una spiegazione delle differenze tra Fatma e gli adulti in termini di differenze nel contesto di interazione, anche se occorrono certo ulteriori studi specifici a carattere comparativo.

puramente non linguistici.

Le cose cambiano quando vogliamo raccontare una storia su una bambola o un trenino che non sono fisicamente presenti: in questo caso si ha bisogno delle etichette specifiche. Ma in un ambiente comunicativo come l'asilo le occasioni di parlare di qualcosa che è assente sono scarse: innanzitutto, a causa dell'età dei bambini (Morra Pellegrino 1989 riporta che solo il 4 % delle conversazioni dei bambini di due anni e mezzo e il 17 % di quelle tra bambini di cinque anni riguardano argomenti decontestualizzati); in secondo luogo, a causa della poca disponibilità degli adulti ad avviare simili conversazioni, in quanto si trovano spesso impegnati a sostenere diverse conversazioni simultaneamente e raramente possono fornire al bambino le "intelaiature" (Bruner 1975) necessarie per realizzare complesse interazioni decontestualizzate. Dato il 'fare comunicativo' prevalente nella scuola materna, Fatma ha scelto giustamente di concentrarsi sul lessico che serve a partecipare ad attività condivise: dopo un mese era in grado di richiedere su di sé l'attenzione (*maestra, guarda, io, ecco*) e di regolare le interazioni già avviate (*andiamo, aspetta, va via, scusa, grazie*).

Provando a collegare queste osservazioni sul lessico iniziale di Fatma con le altre forme di comunicazione non verbale impiegate dalla bambina, otteniamo un quadro più completo del "potenziale di significato" (Halliday 1978) a sua disposizione. In termini di macro-funzioni semiotiche, la funzione ideativa può essere scomposta in due aspetti principali: il riferimento e la predicazione. Il riferimento a entità veniva realizzato essenzialmente da gesti deittici (movimento degli arti superiori, direzione dello sguardo, orientamento del capo e del corpo), accompagnati da deittici verbali come *questo* o *quello*. Che plusvalore semiotico dà la pronuncia di un deittico verbale in associazione a un gesto indicale, come il protendersi della mano o del corpo? Fondamentalmente, il deittico verbale esibisce più chiaramente che Fatma richiede il coinvolgimento di terzi: il ricorso al linguaggio, lo strumento comunicativo per eccellenza, segnala in modo non ambiguo che la bambina intende che altri facciano qualcosa per lei. In altre parole, pronunciando *questo*, la "rilevanza condizionale" (Schegloff 1972) dell'atto comunicativo è molto più forte: nel sistema di pratiche vigente all'asilo, il destinatario di una richiesta verbale è tenuto a rispondere in modo molto più vincolante del destinatario di una richiesta non verbale quale uno sguardo o un protendersi: con questi mezzi esclusivamente non verbali, può non essere chiaro che qualcuno voglia coinvolgere qualcun altro in una sequenza comunicativa, e le possibilità di *uptake* calano sensibilmente.

Per quanto riguarda la predicazione, nella modalità non verbale abbiamo un uso, a dire il vero piuttosto limitato, dei gesti mimici: uno dei rari esempi è il seguente, in cui, una volta ottenuta l'attenzione dell'adulto, Fatma spiega ciò che intende dire esclusivamente attraverso la mimica.⁵

30/9 10.04

[Fatma, Rashid e Ilham sono allo stesso tavolo e lavorano con della pasta e dei matterelli. L'insegnante I1 è distante.]

F-I1: ((chinata a raccogliere qualcosa da sotto il tavolo)) **MAESTRA!**

I1-F: Ooh?

F-I1: **MAESTRA!**

I1-F: Eh?

F-I1: **MAESTRA!**

((Fatma si volta verso I1 che arriva. Guarda la propria pasta, poi indica Ilham con il matterello, infine fa gesto con il matterello e con la mano di armeggiare con la pasta che ha davanti a sé e guarda I1 con aria interrogativa.))

((I1 non risponde))

((Fatma indica Ilham che sta prendendo un matterello da davanti a Rashid, e subito dopo un altro))

F-I1: **maestra** ((prendendo a sua volta un matterello che le sta davanti))

I1-F/R/I: bravi, molto belli ((si riferisce ai lavori con la pasta))

((Rashid prende il matterello che gli rimane davanti, poi strappa di mano a Ilham il matterello che gli ha preso))

I: iih! aah! ((alzandosi per riprenderlo, arrabbiata))

((I1 va verso Rashid e Ilham per intervenire.))

F-I1: **maestra!**

I1-GI: [No Gianni, col carrello no, eh ((rivolta a un altro
[bambino distante))

F-I1: [**Maestra! Maestra.** ((indicando il posto di Ilham, poi la pasta
[davanti a sé))

I: [((sta cercando di strappare il matterello dalla mano
di Rashid))

⁵. Le convenzioni di trascrizione sono quelle usate nell'analisi della conversazione (ad es. Atkinson e Heritage 1984); i turni di Fatma sono in grassetto.

I1-R: Allo:ra. ((togliendo matterello di mano a Rashid e mettendolo a sedere))
 R: **ahhh!**
 I1-R: Ascolta, Rashid non far degli urli.
 ((I1 si china accanto a Rashid. Fatma e Ilham si siedono.))
 I1-R/F/I: Allora, avete tutto a disposizione, non vedo perchè vi dobbiate picchiare, che siete pieni di roba qua sopra ((alzandosi mentre termina la frase))=
 F-I1: **=Maestra** ((alzandosi e indicando Ilham)).
 ((Fatma fa il gesto di armeggiare con la pasta davanti a sè. Fa il gesto di scompigliare davanti a Ilham, con aria seccata))
 I1-F: Ho capito, ti ha rovinato la pasta ((annuendo)).

In questo episodio si nota innanzitutto la difficoltà di entrare e rimanere in una conversazione con un adulto alla scuola materna: l'insegnante viene coinvolta in molti "vettori di attività" allo stesso tempo e Fatma deve svolgere un notevole lavoro interazionale per essere ratificata come partecipante alla conversazione. Inoltre si vede bene come i gesti siano efficaci per identificare i referenti (la maestra capisce subito che Fatma si sta riferendo ai loro lavori di pasta), mentre la predicazione attraverso di essi è assai più problematica: occorrono alla bambina diversi tentativi perché l'insegnante capisca che intende esprimere il fatto che qualcuno le ha rovinato il lavoro; la corretta decifrazione della proto-predicazione non verbale avviene solo la seconda volta, quando l'insegnante presta maggiore attenzione al viso di Fatma, dove legge un'espressione negativa abbastanza chiara; nel primo tentativo, l'insegnante guarda in faccia la bambina solo distrattamente e questa, per parte sua, non atteggia il volto in modo che segnali inequivocabilmente scontento. La mimica di Fatma, consistente in due mani che si agitano sopra la pasta, è nettamente insufficiente a differenziare tra i molti sensi possibili: in questo caso, un *brutto* o un *no così* (che Fatma apprenderà poco dopo), accompagnati da un opportuno tono di voce lamentoso, avrebbero contribuito a rendere più perspicua la predicazione.

La comunicazione non verbale con i bambini si presenta piuttosto differente. Innanzitutto mancano o sono rarissime le ostensioni: almeno nel primo mese, Fatma non è mai stata osservata indicare un oggetto ad un pari italiano. Ugualmente, la mimica allo scopo di rappresentare degli oggetti o delle situazioni, che si ritrova talvolta con gli adulti (come nel caso appena esaminato), è completamente assente nelle interazioni tra pari. Forme di comunicazione non verbale tra bambini comprendono, da parte di Fatma, dare la mano, sdraiarsi addosso ai compagni, un uso enfatico della voce (come singhiozzi, sospiri, urla), gesti di accudimento verso bambini più piccoli (allacciare loro le scarpe, abbracciarli). Queste differenze nella comunicazione non verbale con i pari e con gli adulti sono simili a quelle riscontrate nelle fasi iniziali di apprendimento della prima lingua: pare infatti che bambini di 18-30 mesi compiano verso gli adulti molti più gesti "convenzionali" (in particolare deittici e mimici) di quelli rivolti ai pari, che sono invece prevalentemente "gesti di contatto fisico, sia d'attrazione che d'antagonismo, e gesti imitativi, spesso combinati con gesti complementari in un flusso continuo che caratterizza lunghe sequenze di gioco" (Lavelli 1991, p. 65).

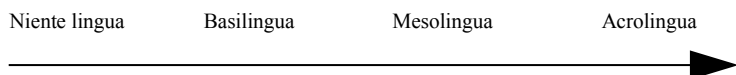
Queste ultime considerazioni ci portano dalla funzione ideativa, nelle sue componenti fondamentali di riferimento e predicazione, alla funzione interpersonale. Abbiamo visto che buona parte dei primi mezzi linguistici appresi da Fatma servono per realizzare questa funzione; essi si innestano su un repertorio di mezzi non verbali che vanno dal tono di voce all'espressione del viso, dal movimento e postura del corpo al suo posizionamento all'interno dello spazio sociale. Fatma può essere detta, nel complesso, una bambina socievole: ha sempre cercato l'interazione con i compagni italiani, riuscendo spesso a trascorrere con loro periodi di tempo prolungati; nei confronti degli altri bambini marocchini, poi, aveva un ruolo indiscusso di leader. Inizialmente gli incontri interculturali più consistenti avvenivano con i bambini più piccoli, i quali sembravano meglio tollerare la scarsa competenza linguistica di Fatma; in seguito, anche i suoi coetanei italofoni hanno preso a frequentarla con una certa assiduità. Come dicevamo, espressioni quali *guarda, ecco, andiamo, va via, aspetta, mio* servono ad avviare e gestire le interazioni; rispetto ai mezzi puramente non verbali esse mettono anzitutto in atto una delle "strategie sociali" descritte da Wong-Fillmore (1976): "dà l'impressione, con poche parole ben scelte, di sapere la lingua". In secondo luogo, la loro efficacia comunicativa è assai maggiore: la differenza tra *aspetta* e *andiamo*, o tra *guarda* e *va via* può essere certo espressa in qualche modo con i mezzi esclusivamente non verbali, ma il rischio di fraintendimento è piuttosto alto; molto più sicuro è accompagnare i segnali non verbali con le espressioni linguistiche appropriate, cosa che Fatma ha iniziato a fare fin dai primi giorni di scuola.

Guardando la comunicazione di Fatma come un tutt'uno in cui il parlare, l'agire, l'atteggiarsi sono diversi mezzi per realizzare l'unica funzione del 'significare', si può concludere che in questo periodo le risorse linguistiche vengono quasi a sovrapporsi a quelle non linguistiche, piuttosto che costituire una radicale alternativa ad esse. Si è visto come il deittico *questo* non muti sostanzialmente l'atto comunicativo realizzato da un semplice gesto indicale, ma serva più a che altro a dargli maggiore rilevanza condizionale sull'eventuale risposta dell'interlocutore; allo stesso modo, *brutta* serve a raffinare e specificare un atto comunicativo già presente in nuca in una faccia disgustata. Più in generale, le prime parole apprese da Fatma costituiscono un sistema che condivide molti aspetti del sistema comunicativo non verbale: l'essere legato al qui-e-ora, la maggiore specializzazione ad esprimere significati interpersonali piuttosto che referenziali, la genericità in contrapposizione alla specificità delle migliaia di parole che compongono il lessico di una lingua.

La tabella seguente, che riassume alcune delle principali caratteristiche delle modalità comunicative verbali e non verbali, permette di vedere in modo sintetico come l'interlingua di base di Fatma condivide molte delle caratteristiche

della comunicazione non verbale. Anche Halliday (1975) nota che i bambini che imparano la loro lingua materna sviluppano il sistema linguistico a partire da, e in parziale sovrapposizione con, un sistema semiotico prelinguistico fatto di gesti e vocalizzazioni: ancora una volta, vediamo come il *wording* sia inestricabilmente legato a un più generale sistema per il *meaning*, il quale è a sua volta inserito in un quadro di azioni e reazioni che costituiscono il contesto socio-culturale nel quale ha luogo l'acquisizione.

COMUNICAZIONE NON VERBALE	COMUNICAZIONE VERBALE
Più adatta a riferirsi a ciò che è presente; necessariamente centrata sull'interazione in corso.	Adatta a riferirsi a ciò che è presente o assente; non necessariamente centrata sull'interazione in corso.
Più adeguata a esprimere stati emotivi e rapporti interpersonali	Adeguata a esprimere stati emotivi, rapporti interpersonali e stati del mondo
Generica, sintetica (ad es. un dito che punta verso il piatto)	Specifica, analitica (ad es. 'buono', 'cibo', 'piatto', 'tortellini')



La grammatica dell'affetto

Dopo un periodo iniziale di tre o quattro mesi nei quali Fatma usa solo unità lessicali e formule, fanno la loro comparsa i primi morfemi grammaticali. Tra questi figurano i suffissi per il genere maschile e femminile dei nomi e, poco più tardi, le prime tracce di morfologia verbale, costituite da un uso limitato del suffisso *-to* per esprimere il passato perfettivo. I soli altri morfemi grammaticali acquisiti nei primi mesi sono stati i diminutivi e i superlativi, che meritano un'attenzione particolare in quanto la loro comparsa precoce pare essere riconducibile alle esigenze comunicative della bambina.

Fatma ha iniziato a notare questi morfemi molto presto, utilizzandoli spontaneamente poco dopo. Al terzo mese di esposizione all'italiano la si sente ripetere molte volte la parola *patatine*, in una specie di gioco linguistico che le serviva spesso per fare pratica e memorizzare nuove parole (Pallotti 1997). Tre settimane più tardi la bambina chiede all'insegnante *Dài un bacino* e dopo altre due settimane si lamenta di avere ricevuto un pezzo di pane troppo piccolo, esclamando *Io piccolino!*

Fin qui si potrebbe dubitare che Fatma abbia realmente acquisito i suffissi diminutivi: dato che le espressioni diminutive non sono in alternanza con equivalenti non marcati, la bambina avrebbe potuto acquisire solo delle forme fisse non analizzate. Ma dieci giorni più tardi abbiamo il primo indizio che si tratta proprio di morfemi grammaticali usati creativamente: viene infatti registrata la frase *Il panino piccolino*, in cui *panino* è una variante della forma *pane* precedentemente appresa; si nota inoltre una forma di accordo molto primitiva, basata sulla "strategia della rima" (Chini 1995), tra *panino* e *piccolino*.

La forma *piccolino*, tuttavia, non era usata in alternanza con *piccolo*, così come *pochino* non aveva un equivalente non marcato come *poco* nell'interlingua di Fatma: pare dunque che in questi casi la forma affettivamente connotata del diminutivo sia stata appresa, e usata consistentemente, prima di quella di base.⁶

Da questo momento in poi compaiono varie altre espressioni in cui i suffissi diminutivi sono usati creativamente: ad esempio *minestrina* e *maialino*, pronunciate quando Fatma aveva già acquisito gli equivalenti non marcati *minestra* e *maiale*. Da questi esempi si nota anche che ciò che era stato acquisito non era un semplice suffisso invariabile *-ino*, ma qualcosa di più complesso come il suffisso *-in-*, al quale venivano poi applicate le marche di genere maschile e femminile: *minestra* diventa infatti *minestr-in-a*, e *piccol-in-o* alterna correttamente con *piccol-in-a* a seconda del genere del sostantivo modificato.

⁶. Al di là delle motivazioni socio-culturali che esamineremo tra breve, un simile percorso acquisizionale potrebbe essere spiegato almeno in parte all'interno di una teoria dell'uso del linguaggio basata sulla nozione di "prototipicità", come quella di Andersen e Shirai (1994): le parole con un significato intrinseco di piccolezza sono apprese dapprima nella loro forma diminutiva.

I superlativi sono stati acquisiti ancor prima dei diminutivi: dopo soli tre mesi, infatti, sentiamo Fatma esclamare *Guarda chi bellissima* e *Guarda chi bellissimo guarda*. Come si è visto, la parola *bella* era già stata acquisita fin dal primo mese, per cui possiamo dire con una certa sicurezza che si tratta di un uso creativo del suffisso. Qualche mese più tardi si incontrano anche *bellissime* e *bellissimi*, che mostrano come il suffisso *-issim-* venisse poi accordato in tutte le possibili combinazioni di genere e numero. Sempre nello stesso periodo abbiamo *buonissimo* e *buonissima*, anch'essi in alternanza con le forme neutre *buono* e *buona*. Infine, si trovano persino degli enunciati in cui vengono usati sia diminutivi che superlativi, quali *Patatine che bellissime* o *Maiolino buonissimo*.

Non mi risulta che l'uso di diminutivi e superlativi sia stato descritto in altre varietà elementari di apprendimento: conformemente agli obiettivi di questo capitolo, cercheremo di tracciarne l'origine all'interno di un contesto socio-culturale determinato. Una spiegazione semplice potrebbe essere data dalla frequenza nell'input: a differenza degli adulti, Fatma sarebbe stata esposta a una sorta di *baby talk* in cui si usano esclusivamente o quasi forme connotate affettivamente come i superlativi e i diminutivi. Un'analisi dell'input mostra però che questa spiegazione non può essere valida: l'input rivolto alla bambina nei cinque mesi in cui essa ha usato superlativi e diminutivi contiene più forme neutre che marcate, come si vede dalla tabella 1.

	Nativi	Fatma
<i>Poc-</i>	4	0
<i>Pochin-</i>	3	9
<i>Piccol-</i>	7	0
<i>Piccolin-</i>	5	13
<i>Pan-</i>	11	10
<i>Panin-</i>	8	5

Tabella 1: occorrenze di alcune parole che Fatma usava più frequentemente con i suffissi diminutivi, sia nelle loro forme basiche che in quelle diminutive, pronunciate da Fatma o dai parlanti nativi.

Si può constatare che i parlanti nativi tendevano a usare le forme non marcate più spesso di quelle marcate, mentre per *poco* e *piccolo* Fatma usava esclusivamente le forme con suffisso diminutivo. Per quanto riguarda *pane*, Fatma segue invece l'uso dei nativi, con un numero di forme non marcate superiore a quelle connotate affettivamente. L'acquisizione precoce del suffisso *-in-* e delle forme *pochino* e *piccolino* non può dunque essere spiegata nei termini di una "distribuzione distorta" (Andersen 1990) nell'input.

Si potrebbe anche sostenere che *-ino* e *-issimo* sono morfemi salienti da un punto di vista percettivo, facenti parte di paradigmi non particolarmente complessi e con un chiaro rapporto forma-funzione. Tutto questo è vero e può avere contribuito a facilitarne l'acquisizione da parte di Fatma (Berretta 1995): rimangono però decine di morfemi grammaticali italiani che soddisfano gli stessi requisiti e che non sono stati acquisiti nei primi mesi; inoltre, resta inspiegato perché altri soggetti non apprendano tali suffissi così precocemente.

Una spiegazione in termini socio-semiotici sembra essere la più plausibile. In un ambiente come l'asilo non è facile essere ratificati come partecipanti a un incontro conversazionale e uno dei compiti di un neo-arrivato come Fatma è quello di apprendere i mezzi per farsi notare e per rendere i propri interventi degni di risposta. I suffissi diminutivi e superlativi svolgevano precisamente questa funzione: rendendo i propri enunciati più 'graziosi', Fatma aveva maggiori possibilità, nonostante le sue limitate risorse linguistiche, di essere ratificata come partecipante alle conversazioni. Questo spiega anche il suo uso esclusivo delle varianti *pochino* e *piccolino* rispetto a *poco* e *piccolo*: perché apprendere le forme non marcate e relativamente 'ottuse', quando si possono usare quelle affettivamente connotate con molte maggiori possibilità di ricevere *uptake*?

Anche secondo Dressler e Merlini Barbaresi (1994) il significato fondamentale dei suffissi diminutivi non è, come tradizionalmente sostenuto, quello di [piccolezza], ma piuttosto quello pragmatico di [non serietà], connesso a una costellazione di situazioni affettivamente connotate come il rapporto con i bambini piccoli, le persone amate, gli animali domestici. Gli stessi autori sottolineano anche la stretta relazione esistente in italiano tra i diminutivi e i superlativi come *-issimo*, entrambi facenti parte di un paradigma di suffissi "valutativi" a forte valenza pragmatica.

La nostra interpretazione dell'uso precoce di diminutivi e superlativi trova poi un'ulteriore conferma nell'etnografia di Ochs (1988) sull'acquisizione del linguaggio da parte dei bambini samoani. Il samoano possiede un ricco sistema di dispositivi linguistici per segnalare l'affettività, comprendete i pronomi personali, gli *address terms*, i determinanti, gli intensificatori, le interiezioni. Ochs osserva che "c'è una forte tendenza ad acquisire le forme affettivamente marcate prima di quelle neutre corrispondenti" (p. 186). Secondo Ochs (p. 183),

- 1) L'affettività linguisticamente codificata è un potente mezzo per ottenere una risposta desiderabile da parte degli altri, che condiziona ciò che verrà detto e fatto in seguito;
- 2) I bambini piccoli della Samoa occidentale rurale capiscono molto presto questa relazione di causa-effetto e fin dall'inizio

usano la lingua con queste finalità.

Lo stesso può dirsi di un apprendente come Fatma, che ha sempre cercato attivamente di ottenere "risposte desiderabili dagli altri". Vale la pena ricordare che Cathcart (1986), dopo avere osservato le strategie di acquisizione della seconda lingua da parte di bambini inseriti alla scuola materna, conclude che in quel particolare ambiente comunicativo sia necessario aggiungere alle quattro massime di Grice altre due quali "sii persistente" e "sii interessante": i morfemi connotati affettivamente contribuiscono a rendere più "interessanti" le produzioni linguistiche di chi ha ancora una competenza molto limitata e sono quindi un valido aiuto per risolvere il problema dell'inserimento sociale.

Rimane ora da considerare come questi mezzi linguistici si collochino all'interno di un quadro più vasto di altri mezzi semiotici volti a ottenere risultati simili. Non è facile esprimere a parole i molti modi non verbali in cui Fatma cercava di catturare la benevolenza degli interlocutori: chiunque abbia potuto osservare la bambina concorda sulla sua notevole capacità espressiva. In mancanza di supporti audio-video che confermino questa impressione, il lettore dovrà fidarsi delle caratterizzazioni soggettive di chi scrive.⁷ Fatma, come molti bambini della sua età, si esprimeva con una modulazione della voce quasi musicale, in un continuo alzarsi e abbassarsi del tono; a questa si accompagnava anche una ricca mimica facciale, reclinamenti del capo, movimenti delle mani, che contribuivano a dare una generale impressione di 'brava bambina'. Non mancavano naturalmente i momenti in cui Fatma si esprimeva ora con assertività, ora con durezza, ora con vera e propria rabbia: in ogni caso, la sua tavolozza semiotica per quanto riguarda l'espressione dell'affettività era estremamente ricca. Il "significare" all'interno della dimensione interpersonale era dunque per lei assai importante e veniva realizzato in tutti i modi possibili. Anche in questo caso siamo indotti a considerare l'acquisizione linguistica come una continuazione, con altri mezzi, di una più generale competenza semiotica e a vedere entrambe all'interno di un particolare contesto socio-culturale in cui la bambina si trovava a interagire. La massima "sii interessante" può essere considerata funzionale per definire quello che Halliday chiama il "tenore" di un'interazione, le relazioni tra partecipanti, il loro interesse a sostenere o meno corsi di azione condivisi: un certo tono di voce, una certa mimica facciale, e l'uso di particelle connotate affettivamente come diminutivi e superlativi contribuiscono a rendere le mosse comunicative più attraenti e chi le pronuncia si candida ad essere un partner conversazionale favorito rispetto ad altri. Sentire Fatma che, nel ricevere una fetta di prosciutto, pronuncia *Maialino buonissimo* con una vocetta scherzosa e musicale è uno stimolo che difficilmente può lasciare indifferenti: infatti l'educatrice che in quel momento passava per il tavolo le chiede *Ah lo mangi il maialino Fatma*, avviando una conversazione in cui Fatma è al centro dell'attenzione e a cui partecipano anche altri bambini.

L'uso dei diminutivi e di un certo tono di voce non è solo un modo in cui Fatma costruisce se stessa come un parlante interessante, ma è anche un modo in cui si costruisce un'identità sociale di *bambina* interessante: nonostante una simile trattazione esuli dagli scopi di questo saggio, è evidente che l'acquisizione e l'uso da parte di Fatma dell'italiano e di altri mezzi semiotici più o meno culturalizzati non sono indifferenti a una variabile sociale fondamentale come è il genere. Ancora una volta, questa affermazione rimane tutt'al più un'indicazione di ricerca, almeno fino a quando non saranno intrapresi studi sistematici che confrontino lo sviluppo socio-linguistico e socio-semiotico di parlanti uomini e donne, bambini e bambine.

Conclusioni

In queste pagine abbiamo tracciato in modo schematico come potrebbe essere un'indagine socio-semiotica sull'acquisizione della seconda lingua. Due sono le caratteristiche fondamentali di questo approccio:

1) vedere lo sviluppo e l'uso della lingua all'interno di un quadro più vasto di pratiche comunicative verbali e non verbali, cercando relazioni, continuità, affinità tra i diversi modi di "significare"; si tratta in altri termini di confrontare sistematicamente l'interlingua con la più vasta competenza comunicativa dell'apprendente, collocando la prima all'interno della seconda.

2) vedere lo sviluppo dell'interlingua e della competenza comunicativa come risposte a un certo tipo di contesto socio-culturale, in una relazione di funzionalità. Non si tratta evidentemente di un funzionalismo ingenuo, come se determinati tratti contestuali attivassero automaticamente alcune strutture linguistico-semiotiche piuttosto che altre: innanzitutto l'interlingua è condizionata anche da altri tipi di funzionalità "intraorganismica"; in secondo luogo, la causalità tra contesto e sistemi semiotici è sempre mediata da una molteplicità di fattori, senza essere mai di tipo meccanicistico.

L'analisi dei dati implicata da questo tipo di approccio ha necessariamente un carattere interpretativo e non sperimentale: il metodo sperimentale si basa sul controllo, mediante procedure artificiali, del maggior numero possibile di variabili contestuali e non è quindi applicabile a un'indagine che vede invece il contesto, in tutta la sua ricchezza e

⁷. Alcuni files contenenti filmati e spezzoni audio di Fatma sono reperibili alla home page "Gabriele Pallotti", attualmente all'indirizzo Internet <http://www.dsc.unibo.it/dottorato/pallotti>.

complessità, come un elemento fondamentale della spiegazione. Questo non significa però che una simile analisi non possa essere sistematica: lo studio dei rapporti tra linguaggio, comunicazione non verbale e contesti socio-culturali può essere condotto in modo rigoroso da più ricercatori indipendenti, seguendo protocolli simili o almeno comparabili, in modo tale che i risultati di ciascuno studio di caso contribuiscano ad avvalorare o a ridiscutere particolari asseriti teorici (Yin 1984).

L'analisi qui presentata ha, da questo punto di vista, tutti i problemi dei tentativi isolati: le relazioni evidenziate possono essere plausibili per quanto riguarda il singolo caso, ma la loro generalizzabilità ad altri casi o all'intera popolazione rimarrà problematica fino a quando non saranno disponibili studi analoghi. Esiste ormai un filone di studio ben consolidato sulla "socializzazione linguistica", cioè sui modi in cui l'apprendimento della prima lingua avviene in un contesto di pratiche sociali (Schieffelin e Ochs 1986 a, b): una stessa attenzione 'etnografica' sarebbe auspicabile anche nello studio dell'apprendimento delle lingue seconde, da parte sia di bambini che di adulti. Ma questo non è il solo punto sospeso della nostra ricerca: per concludere, cercheremo di mostrare alcune possibili direzioni per una ricerca futura che si muova sulle linee qui tracciate.

Per cominciare dalla comunicazione non verbale, sarebbe necessario indagare su come gli universali e le particolarità culturali influenzino la comunicazione nelle prime fasi di apprendimento della L2: oltre ai gesti e alle espressioni del volto, particolare attenzione dovrebbe essere posta al tono di voce e altri fenomeni paralinguistici come veicoli di significati interpersonali.

Per passare al linguaggio verbale, è necessario verificare se i fenomeni di acquisizione descritti in questo saggio si verificano anche in altri apprendenti inseriti in diversi contesti. In particolare, sarebbe auspicabile un'indagine sistematica sulle primissime parole apprese nel primo mese o due di contatto con la nuova lingua, sia negli adulti che nei bambini: queste prime parole potrebbero dirci molto sul "potenziale semantico" attivato nelle fasi iniziali dell'acquisizione e sugli stretti rapporti esistenti tra comunicazione linguistica e non linguistica. Anche i morfemi affettivi meriterebbero maggiore attenzione: sarebbe da verificare se la loro acquisizione è precoce in tutti gli apprendenti bambini, quando compaiono nelle interlingue degli adulti, come interagiscono con altri affissi della morfologia nominale. In una prospettiva socio-semiotica, l'acquisizione di queste e altre strutture linguistiche dovrebbe essere poi correlata ad altre variabili sociali molto importanti, prima tra tutte il genere dell'apprendente.

In secondo luogo, bisognerebbe studiare maggiormente la 'grammatica d'uso' del linguaggio, vale a dire tutti quei fenomeni tra il linguistico e l'interazionale che riguardano la presa dei turni, la ratificazione come partecipanti alle conversazioni, la coesione discorsiva. Si tratta, in altri termini, di studiare la pragmatica interlinguistica in un'ottica longitudinale, una prospettiva ancora oggi fortemente trascurata (ma cfr. Kasper e Schmidt 1996; Pallotti in stampa a, b). Anche in quest'area sarebbero probabilmente ravvisabili delle affinità, delle correlazioni, tra il lavoro interazionale svolto con mezzi linguistici e quello svolto con mezzi non linguistici per gestire le interazioni faccia-a faccia.

Simili ricerche sono poi rilevanti per la didattica delle lingue. La grande quantità di metodi glottodidattici "comunicativi", che prevedono la contestualizzazione della L2 in attività sociali, dimostra come gli insegnanti e gli autori di libri di testo abbiano già da tempo compreso l'importanza dei legami tra "dire", "significare" e "fare". Sorprende però come a questo fermento sul piano della didattica corrisponda una quasi totale assenza di ricerche che documentino come gli apprendenti effettivamente acquisiscono e usano la seconda lingua nei contesti quotidiani. In mancanza di tali ricerche, insegnanti e metodologi devono affidarsi alle loro intuizioni nell'elaborare programmi e attività didattiche, mentre basi teoriche più solide sarebbero senz'altro molto utili.

Ma un approccio socio-semiotico alla didattica delle lingue non si esaurisce qui. Infatti, non bisogna considerare la classe di lingue come una situazione il cui unico scopo sia quello di 'mimare' contesti comunicativi esterni ad essa: la classe è un contesto sociale a pieno titolo, in cui i fatti di linguaggio sono inscindibili dalle relazioni tra partecipanti (cfr. Peirce 1995, Poole 1992, Van Lier 1988). Che tipo di socializzazione ha luogo in una classe di lingue? In che modi essa differisce o assomiglia alla socializzazione in contesti acquisizionali non guidati? Che tipo di 'cultura' costruiscono l'insegnante e gli studenti? Quali sono le pratiche comunicative (linguistiche e non linguistiche) in essa vigenti e quali conseguenze hanno sulle strategie di partecipazione, sulla gestione delle identità, sulla motivazione ad apprendere? Per tentare di rispondere a simili domande occorreranno ancora molte ricerche sulle relazioni tra la lingua, i suoi utenti e il contesto in cui essa viene usata.

Riferimenti bibliografici

- Andersen, R., 1990, *Models, processes, principles, and strategies: second language acquisition inside and outside of the classroom*. In: B. VanPatten e J. Lee (a cura di). *Second language acquisition - Foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Andersen, R. e Y. Shirai, 1994, *Discourse motivations for some cognitive acquisition principles*. "Studies in Second Language Acquisition", 16: 133-156.
- Atkinson, J. e Heritage, J. (a cura di), 1984, *Structures of social action*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Berretta, M., 1995, *Morphological markedness in L2 acquisition*. In: R. Simone (a cura di) *Iconicity in language*. Amsterdam,

Benjamins.

- Bruner, J., 1975, *From communication to language - A psychological perspective*. "Cognition", 3: 255-287. (Tr. it. *Dalla comunicazione al linguaggio: una prospettiva psicologica*. In: L. Camaioni, a cura di, *Sviluppo del linguaggio e interazione sociale*. Bologna, Il Mulino).
- Casetti, G., 1994, *Contesto*. In: L. Corrain (a cura di), *Il lessico della semiotica (controversie)*, Bologna, Esculapio.
- Cathcart, R., 1986, *Situational differences and the sampling of young children's school language*. In: Day, R. (a cura di), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, Rowley, Newbury House.
- Chini, M., 1995, *Genere grammaticale e acquisizione*, Milano, Angeli.
- Cicourel, A., 1992, *The interpenetration of communicative contexts: examples from medical encounters*. In: Duranti e Goodwin (1992).
- Corsaro, W. A., 1985, *Friendship and peer culture in the early years*, Norwood, Ablex.
- Dressler, W. e Merlini Barbaresi, L., 1994, *Morphopragmatics. Diminutives and intensifiers in Italian, German and other languages*, Berlin-New York, Mouton de Gruyter.
- Duranti, A. e Goodwin, C. (a cura di), 1992, *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Garfinkel, H., 1967, *Studies in ethnomethodology*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Geertz, C., 1973, *The interpretation of cultures*, New York, Basic Books. (Tr. it., *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino, 1987).
- Geertz, C., 1983, *Local knowledge*. New York, Basic Books. (Tr. it. *Antropologia interpretativa*. Bologna, Il Mulino, 1988).
- Giacalone Ramat, A., 1993, *Italiano di stranieri*. In: A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Vol. II: la variazione e gli usi*. Roma-Bari, Laterza.
- Halliday, M. A. K., 1970, *Language structure and language function*. In: J. Lyons (Ed.), *New horizons in linguistics*. Harmondsworth, Penguin.
- Halliday, M. A. K., 1975, *Learning how to mean*. London, Arnold.
- Halliday, M. A. K., 1978, *Language as social semiotics*. London, Arnold.
- Halliday, M. A. K., 1989, *Functions of language*. In: M. A. K. Halliday e R. Hasan, *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*, Oxford, Oxford University Press.
- Hasan, R. e Perrett, G., 1994, *Learning to function with the other tongue: a systemic functional perspective on second language teaching*. In: T. Odlin (a cura di), *Perspectives on pedagogical grammar*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Huebner, T. e C. Ferguson (a cura di), 1991, *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*, Amsterdam, Benjamins.
- Kasper, G. e Schmidt, R., 1996, *Developmental issues in interlanguage pragmatics*. "Studies in Second Language Acquisition", 18: 149-69.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1990, *Les interactions verbales*, Tome I, Paris, Colin.
- Landowski, E., 1989, *La société réfléchie*, Paris, Seuil.
- Lavelli, M., 1991, *Gesti convenzionali e non nell'interazione del bambino con i coetanei e con l'adulto*. "Ricerche di psicologia", 2:49-69.
- Merritt, M., 1982, *Repeats and reformulations in primary classrooms as windows on the nature of classroom engagement*. "Discourse Processes", 5:127-145.
- Mohan, B. e Helmer, S., 1987, *Context and second language development: preschoolers' comprehension of gestures*. "Applied Linguistics", 8: 275-292.
- Morra Pellegrino, M. L., 1989, *La struttura e i processi della conversazione*. In: Morra Pellegrino, M. L. e A. Scopesi (a cura di), *Dal dialogo preverbale alla conversazione*. Milano, Angeli.
- Morris, D., 1977, *Manwatching: a field guide to human behavior*, Oxford, Equinox. (Trad. it. *L'uomo e i suoi gesti*, Milano, Mondadori, 1977).
- Ochs, E., 1988, *Culture and language development*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Orletti, F., 1988, *L'italiano dei filippini a Roma*. In: A. Giacalone Ramat (a cura di), *L'italiano tra le altre lingue*, Bologna, Il Mulino.
- Pallotti, G., 1994, *Comunicare con poche parole. L'acquisizione e l'uso dell'italiano da parte di una bambina marocchina*. Università di Bologna, tesi di dottorato in Semiotica, VII ciclo.
- Pallotti, G., 1996, *Towards an ecology of second language acquisition: SLA as a socialization process*. In: E. Kellerman, B. Weltens, T. Bongaerts (a cura di), *Proceedings of EUROSLA 6. Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, # 55, pp. 121-134.
- Pallotti, G., 1997, *What do children do when they focus on form?* In: L. Diaz e C. Perez (a cura di), *Views on the acquisition and use of a second language. Proceedings of EUROSLA .*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra.
- Pallotti, G. (in stampa, a) *External appropriations as a participation strategy in intercultural multi-party interactions*. In: A. Di Luzio e F. Orletti (a cura di), *Language, culture and interaction. New perspectives on intercultural communication*, Amsterdam, Benjamins.
- Pallotti, G. (in stampa, b) *Socializzazione e apprendimento della seconda lingua*. "Etnosistemi".
- Peirce, B. N., 1995, *Social identity, investment, and language learning*. "TESOL Quarterly", 29: 9-31.
- Perdue, C., 1993, *Comment rendre compte de la 'logique' de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte?* "Etudes de linguistique appliquée", 92: 8-22.
- Pike, K., 1966, *Etic and emic standpoints for the description of behavior*. In: A. G. Smith (a cura di), *Communication and culture*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Poole, D., 1992, *Language socialization in the second language classroom*. "Language Learning", 42: 593-616.
- Pozzato, M. P. (in stampa). *Il contributo della semiotica strutturale all'analisi della conversazione*. In: R. Galatolo e G. Pallotti (a cura di), *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, Milano, Cortina.
- Saville-Troike, M., 1987, *Dilingual discourse: Communication without a common language*. "Linguistics", 25: 81-106.

- Schegloff, E. A., 1972, *Sequencing in conversational openings*. In: Gumperz, J. e Hymes, D. (a cura di), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Schegloff, E. A., 1992, *In another context*. In: Duranti e Goodwin (1992).
- Schegloff, E. A., 1997, *Whose text? Whose context?* "Discourse and Society", 8: 165-187.
- Schieffelin, B.B. e Ochs, E., (a cura di), 1986a, *Language socialization across cultures*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Schieffelin, B.B. e Ochs, E., 1986b, *Language socialization*. "Annual Review of Anthropology", 15: 163-191.
- Silverstein, M., 1976, *Shifters, linguistic categories, and cultural description*. In: K. Basso (a cura di), *Meaning in Anthropology*, Albuquerque, University of New Mexico Press.
- Tabors, P. O. e C. E. Snow, 1994, *English as a second language in preschool programs*. In: F. Genesee (a cura di), *Educating second language children*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Van Lier, L., 1988, *The classroom and the language learner*, London, Longman.
- Vedovelli, M., 1994, *Apprendimento e insegnamento linguistico in contesto migratorio: dall'apprendimento spontaneo a quello guidato dell'italiano L2*. "Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata", 23: 193-220.
- Wong-Fillmore, L., 1976, *The second time around: Cognitive and social strategies in second language acquisition*. Unpublished Ph. D. dissertation, Stanford University.
- Yin, R. A., 1984, *Case study research*, Newbury Park, CA, Sage.