

Registri formali e argomentazione: per una didattica dei connettivi nella lezione di EFL

ELISA CORINO
Università di Torino

1. INTRODUZIONE

L'uso dei connettivi è da tempo un tema centrale della linguistica in molti dei suoi settori di ricerca: dalla pragmatica alla linguistica testuale, dalla linguistica acquisizionale alla glottodidattica, numerosi sono gli studi che, a livelli diversi e con approcci peculiari, si sono occupati della strutturazione del testo e dell'uso dei connettori che ad esso attribuiscono connessità¹.

Si tratta di un'area problematica che presenta sfide imprescindibili a chi si occupa di didattica, e non solo in ambito di insegnamento/apprendimento della lingua straniera. Saper strutturare un testo, conoscere la semantica degli operatori logici, sfruttarne coerentemente le funzioni nel rispetto dei pattern sintattici che essi selezionano, è una competenza necessaria a chiunque elabori un testo – scritto o orale che sia, indipendentemente dal fatto che si tratti di una produzione in L1 o in LS.

Il presente contributo intende mettere in luce la relazione tra connettivi e varietà diafasiche, con particolare attenzione al ruolo che tale binomio ha nelle produzioni di apprendenti di inglese (English as a Foreign Language – EFL).

Con riferimento ai numerosi studi sull'argomento e attingendo ai dati offerti dal sottocorpus italiano del *learner corpus* ICLE, si cerca dunque di delineare le caratteristiche precipue dell'uso dei connettivi in testi accademici di studenti italo-foni, individuando fenomeni di ipergeneralizzazione, sovraestensione, strategie di evitamento e tendenze generalizzabili.

Il costante controllo su corpora di nativi (BNC, COCA, NUNC-EN) permette di verificare usi e funzioni dei connettivi usati dagli apprendenti e permette di disambiguare forme quasi sinonimiche, come nello studio di caso sui connettivi di conseguenza *Therefore*, *Thus* e *Hence*, in cui emerge l'importanza di fornire agli

¹ Intesa secondo Petőfi (1989) come la presenza di relazioni formali di rinvio e connessione fra le parti del testo, distinta dalla coesione che invece consiste nella presenza fra le parti di un testo di relazioni semantiche e tematiche.

apprendenti informazioni sull'intorno sintattico del connettivo e sulla sua posizione all'interno della frase, oltre che sui suoi tratti semantici.

2. CONNETTIVI E APPRENDIMENTO

In un'intervista su *La Repubblica* del febbraio 2014², ad esempio, Luca Serianni citava alcuni esempi di studenti alle prese col testo argomentativo e concludeva che il problema più grave nell'italiano scritto degli adolescenti "è la violazione della coerenza testuale, che è poi l'incapacità di argomentare gerarchizzando le questioni trattate".

Mauranen (1993) afferma che, al di là del loro ruolo nel coadiuvare la comprensibilità del testo, i connettivi sono portatori di un effetto retorico che ha fondamentali ricadute sulle generalità del testo stesso. L'uso del connettivo, infatti, è una competenza complessa perché riassume in sé fenomeni microtestuali, che riguardano la semantica e la sintassi della frase, e questioni più generali sul piano macrotestuale, che investono la funzionalità del testo e che richiedono anche una certa sensibilità linguistica rispetto alla variazione diafasica.

Come nota Sabatini (1990) un testo ben scritto è anche un testo che, oltre a rispondere a principi di coerenza espressi attraverso legami di coesione, è anche caratterizzato da uniformità di registro e di stile. Se è vero che sono soprattutto lessico e sintassi a dover rispondere a quest'ultima necessità, è d'altra parte chiaro che la scelta dei connettivi incide profondamente sulla realizzazione di varietà diafasiche diverse; ed è altresì accertato che per gli apprendenti la capacità di identificare distinzioni che afferiscono alla differenza fra formalità e informalità, aderenza a codici e sottocodici diversi, sono competenze di alto livello. Si tratta in questo caso di una caratteristica dello sviluppo dell'interlingua che gli apprendenti di una LS condividono con gli stessi parlanti nativi: le modalità di apprendimento di varietà alte sono subordinate al contatto con testi che le contengano ed è possibile rilevare varietà fossilizzate di registri formali anche in parlanti nativi, del tutto simili dunque a ciò che si osserva in situazioni di apprendimento di una lingua seconda, con l'arrestarsi dell'apprendimento su stadi intermedi di interlingua, che portano alcuni utenti a poter produrre unicamente pochi frammenti di queste varietà.

Moretti (2011) osserva che

Per quanto riguarda la qualità delle competenze, si può sostenere che la competenza esplicita delle varietà formali è in genere più alta di quella delle varietà informa-

² Se i ragazzi italiani non sanno l'italiano, intervista a Luca Serianni di Simonetta Fiori, *La Repubblica* 26 febbraio 2014.

li, che a loro volta invece sono più tipicamente incentrate su competenze implicite (tipiche delle varietà native). Moretti (2011, 62)

Conoscere una lingua significa avere una padronanza del ragionamento e delle risorse espressive più adeguate per comprenderlo e per illustrarlo. Tra le ricerche sull'uso dei connettivi ricorre spesso la dimostrazione che si tratta di un settore problematico sia per gli apprendenti, indipendentemente da quale sia la loro lingua madre, che per i parlanti nativi; le difficoltà emergono con evidenza soprattutto negli studi che vedono la convergenza di rilevazioni quantitative *corpus-based* con riflessioni qualitative sull'uso dei connettivi in produzioni scritte, con considerazioni su fenomeni di sovraestensione, di apparenti strategie di evitamento, o ancora di usi chiaramente errati delle funzionalità semantiche e testuali dei connettivi stessi, che inficiano la coerenza, la coesione e la comprensibilità del testo (tra gli studi più citati si vedano ad esempio Granger/Tyson, 1996, Bolton et al. 2002; Crewe 1990; Field/Yip 1992; Wei-yu Chen 2006).

Il transfer linguistico, al quale tanta responsabilità è imputata nel caso di errori legati ad anisomorfismo semantico, non sembra essere del tutto rilevante rispetto all'uso dei connettivi (Yeung 2009): molto più importanti sono questioni comuni a tutte le varietà di apprendimento, legate alla complessità del fenomeno. Zhang (2014, 121) conclude la sua analisi sulle competenze argomentative di apprendenti sinofoni di inglese con l'osservazione che i casi di usi scorretti dei connettivi sono soprattutto imputabili al "lack of proper understanding of each concluding connective's function in the discourse".

Si consideri, poi, che all'interno di una tipologia testuale ciascuna lingua presenta una struttura informativa preferenziale peculiare³ e che la distribuzione dei connettivi è subordinata ad una diversa inclinazione nell'esplicitazione delle connessioni tra le informazioni. Ciascuna lingua ha i propri mezzi e le proprie regole interne che ne definiscono gli usi, non è possibile trasferire con garanzia di successo significati e funzioni di un connettivo da una lingua all'altra, perché molte sono le variabili e le conseguenze che tale *transfer* comporta.

Hervey and Higgins (1992, 49), ad esempio, osservano come in francese la coesione sia più esplicita che in inglese, grazie ad un profuso uso di connettivi ('or', 'donc', 'ainsi', 'en effet' ...), e come nella traduzione da una lingua all'altra la trasposizione diretta con equivalenti possa apparire 'stilted, pedantic or patronizing'.

³ Tra i molti studi che mettono in relazione la retorica del discorso e la struttura informativa del testo con questioni culturali, si veda ad esempio Mauranen (1993) sulla differenza nella scrittura accademica di parlanti finlandesi a confronto con anglo-americani.

Anche le analisi contrastive di Jones (2010) e Behrens (2004) sottolineano una diversa distribuzione dei connettivi nelle traduzioni dall'inglese verso il tedesco e il norvegese e viceversa. Laddove il tedesco e il norvegese infatti prediligono l'uso esplicito dei connettivi, l'inglese sembra privilegiare altri mezzi coesivi, con scelte lessicali specifiche, verbi causativi o l'attribuzione di valori modali, causali e consecutivi ad alcuni tempi verbali. A tale proposito, Cook (1989) nota che la gestione dei connettivi è una competenza chiave per gli apprendenti di una lingua straniera, soprattutto in virtù del fatto che “their presence or absence in discourse often contributes to style and some conjunctions can sound very pompous when used inappropriately”(Cook 1989, 21).

Gli studi sull'effettivo influsso dei connettivi sulla comprensibilità del testo sono contraddittori (si vedano per esempio Flowerdew & Tauroza 1995; Mauranen 1993; Hartnett 1986; Mosenthal & Tierney 1984), ma molti di essi hanno dimostrato che, se usati correttamente, i connettivi possono facilitare la comprensione ed avere effetti positivi sull'accessibilità del testo (Altenberg & Tapper 1998). Mauranen (1998) mostra come un passaggio di un testo accademico sia percepito come più logico, convincente e autorevole in presenza dei connettivi, rispetto allo stesso testo privato degli elementi espliciti di coesione.

Pur non essendo una condizione necessaria alla coerenza testuale, la presenza dei connettivi è funzionale ai contenuti e alla tipologia del testo: così, “un testo molto denso, preciso, modulato, che veicola informazioni cognitivamente insolite o specialistiche tende a presentare collegamenti linguistici fitti e intrecciati; o ancora, un testo argomentativo richiede particolare attenzione per i connettivi logici” (Ferrari 2010).

Il quadro relativo agli usi e alle funzioni dei connettivi si complica ulteriormente se si considera il fatto che la classificazione semantica dei connettivi non è legata alla loro particolare categoria sintattica e che tipi sintattici diversi possono esprimere la stessa relazione logica (Ferrari 2010), pur con significative sfumature connotative, oltre ad essere portatori di forza illocutiva e avere funzioni metatestuali, poiché fungono da chiavi di decodifica del testo⁴. Si pensi ad esempio alla varietà di connettivi inglesi che segnalano la conclusione di un'argomentazione, *all in all*, *in conclusion*, *last but not least*, *eventually*, *ultimately*; si tratta di quasi-sinonimi che hanno funzioni pragmatiche ben distinte:

⁴ Si pensi alla loro importanza nella decodifica di testi scientifici, dove relazioni di spiegazione, esemplificazione, contrasto, conclusione regolamentano la struttura del testo. In contesti CLIL in particolare, il connettivo può essere considerato come un'istruzione offerta al ricevente per identificare la relazione logica intesa dal testo e diventa quindi determinante per la decodifica del testo stesso.

Some is used to introduce a summary, yet some to emphasize, to indicate end of a situation, or to express a long series of events, and the like. And the [...] learners may feel confused about such differences in meanings of the connectives.

Zhang (2014, 125)

Dal punto di vista glottodidattico gli studi sull'acquisizione e sulle interlingue degli apprendenti, che si focalizzano sull'uso dei connettivi (tra gli altri Granger & Tyson, 1996; Lorenz, 1997) hanno enfatizzato l'importanza di trattare ciascuno di essi individualmente per identificare i pattern di funzioni e significati che essi hanno in LS, comparandoli con quelli che rivestono in L1 (Zhang 2014, 121).

Dai primi studi *corpus-based* fino a ricerche recenti (Tseng & Liou 2006, Charles 2011, Zhang 2014) è stato osservato che spiegazioni esplicite sulla semantica, sulla sintassi e sulle sfumature diafasiche dei connettivi possono favorirne l'apprendimento. Gli approcci tradizionali offerti dai libri di testo e dizionari in cui i connettivi sono elencati in isolamento e corredati da brevi spiegazioni ed esempi si sono dimostrati poco efficaci (Granger & Tyson 1996), mentre nuove modalità supportate dalla disponibilità di esempi tratti da corpora di testi autentici, che offrono un co-testo intorno al connettivo e sono collocati in contesti reali d'uso dai quali emergono anche le variazioni di registro, (Tseng & Liou 2006) hanno dato risultati incoraggianti.

3. I CONNETTIVI NELL'INTERLINGUA DEGLI APPRENDENTI DI EFL

L'uso corretto dei connettivi è chiaramente un tratto che contraddistingue livelli alti di competenza linguistica sia in L1, sia in LS⁵, tanto che l'analisi condotta da Crewe (1990) suggerisce che apprendenti non avanzati usano i connettivi logici semplicemente come 'surface-level fillers' (Crewe 1990, 321), sfruttandone il legame coesivo per conferire forzatamente coerenza e organicità al testo.

Tra i molti e già citati studi che si sono occupati dell'uso dei connettivi nelle varietà di apprendimento, i risultati mostrano una predominanza di fenomeni di

⁵ La competenza testuale e l'uso dei connettivi sono esplicitamente menzionati dal QCER a partire dal livello C1:

È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.

sovraestensione delle categorie semantiche e di ipergeneralizzazione anche a livello sintattico.

Granger/Tyson (1996), ad esempio, evidenziano la sovraestensione e l'ipergeneralizzazione di alcuni connettivi nel sottocorpus francofono di ICLE, in particolare di quegli elementi che corroborano un'argomentazione (ad esempio *indeed of course*) e dei connettivi di aggiunta (*moreover*), spesso usati in posizione iniziale.

In other words, the learners use most frequently those connectors which add to, exemplify, or emphasize a point, rather than those which change the direction of the argument or take the argument logically forward. Granger/Tyson (1996, 20)

Nel confronto tra i testi scritti da apprendenti svedesi in L1 e LS, e testi redatti da nativi anglofoni, Altemberg & Tapper (1998) ottengono risultati per certi versi opposti ad altri studi, mostrando come gli apprendenti svedesi facciano in genere un uso parco dei connettivi rispetto ai nativi e agli altri apprendenti, evitando in particolare i connettivi risultativi e consecutivi, ma sovraestendano comunque gli usi di alcuni connettivi appositivi e additivi a contesti impropri dal punto di vista della varietà diafasica del testo. A questo proposito Zhang (2014, 125) cita come esempio l'uso di *eventually* nei testi informali di apprendenti cinesi, un dato che contrasta con la superiore frequenza dell'avverbio negli scritti formali di nativi, o l'uso eccessivo della locuzione *last but no least* sia in testi formali che in testi informali, invece più rara negli scritti dei madrelingua. Risultati simili sono quelli emersi in Narita, Sato & Sugiura (2004) per gli apprendenti giapponesi e di Fei (2006) e Wei-yu Chen (2006) per cinesi e taiwanesi, in cui si evidenzia costantemente la posizione iniziale dei connettivi avverbiali e una relativa ristrettezza del paradigma delle possibili alternative ai connettivi più usati (Heino 2010).

Tutti gli studi menzionati, indipendentemente dalle differenze di frequenza e dai risultati ottenuti dallo studio dei singoli connettivi, sono concordi nel concludere che gli apprendenti fanno uso di un ristretto numero di elementi e la preferenza nelle loro scelte è accordata a quei connettivi che si avvicinano di più per semantica, funzione e pattern sintattico agli omologhi nella loro L1.

3.1. CONNETTIVI INGLESI E STUDENTI ITALIANI

Uno studio qualitativo e quantitativo sul sottocorpus di madrelingua italiana del learner corpus ICLE, ha messo in luce risultati affini a quanto già espresso da lavori analoghi su altri gruppi di studenti.

Anche nel caso degli italo-foni si riscontra la sovraestensione di alcuni connettivi a contesti e funzioni che rendono, in inglese, il discorso farraginoso e carica-

no il testo di eccessiva ridondanza. Emblematico di un uso approssimativo e poco controllato è, ad esempio, il testo seguente⁶, in cui, come suggerisce Crewe (1990, 320), chi scrive cerca di imporre una ‘surface logicality on a piece of writing where no deep logicality exists’.

[...] Science and technology help men to know more and more about the ecosystem in which they live, **hence** they are two essential instruments in our hands that may allow us to improve our way of life. The society, **indeed**, invests a lot of money in the technological researches, **first of all because** it firmly believes in the human intellectual power to be successful, **secondly because** the scientific fields are a good resource to make more money. **Of late**, science and technology have made rapid and steady strides above all in the genetics: [...]. **In addition to** this miracle some scientists have tried to manipulate the genetic code of animals and have succeeded in cloning mammals from non embryo-cells. [...] People of the thirties or forties generation **for instance**, who are only now beginning to get used to our frenetic society, consider these last events as a revolution too hard to accept. [...] **Besides** the quarrel between religion and science is a peculiarity of man's history. Scientists have always tried to come to terms with the moral question: *Is it good or wrong to go against the natural course of life?*. **But** each time there were two opposite answers that couldn't be matched. On one side those who have religious background state that it is *morally* not right to try to change the natural course of life, to try to know what is beyond human possibility. These people **then** accept as inevitable their destiny, **nevertheless** they try to improve their condition with the powers they already have (love, trust...) **On the other side** together with people who don't have a particular religious belief, there are a lot of people who do their best, with all the available means to change and achieve a better condition of life without caring about moral implication. **Certainly** the improvements of this technological development will not be available to everyone: **first of all** much time will go by before scientists will manage to put their discoveries into effect, **secondly** most of the times the new methods are too expensive, **as a result** poor people are bound not to take advantages of them. **However**, these researches will lead to improvements in the woman's condition [...]. **Anyway** these experiments are first carried out on animals, **therefore** some associations which try to protect them have protested many times against such researches, because they lead to some progress in the human life but to other creatures disadvantage. [...]

Notiamo immediatamente la profusione di connettivi distribuiti nel testo, ogni frase ne contiene almeno uno, che segna la distanza nei confronti dell'uso più par-

⁶ Il testo è stato modificato apportando alcuni tagli per ragioni di spazio, è consultabile in ICLE con la sigla ITB03002.

co che ne farebbe un madrelingua, e, ad un'analisi più attenta, emerge chiaramente la mancanza di competenza semantica, sintattica e testuale.

Tra i casi di evidente uso improprio l'*hence* iniziale, giustamente percepito dall'apprendente come una variante formale dei connettivi di aggiunta, viene sì usato nella sua funzione canonica, se ne ignora però il pattern sintattico (*hence* +, / *hence* + SN), assimilandone la costruzione a quella dell'informale *so*.

Nel periodo successivo, poi, l'avverbio frasale *indeed* sembra essere stato introdotto forzatamente con lo scopo di sottolineare la relazione tra l'assunto di partenza e lo sviluppo del discorso (scienza e tecnologia sono utili – la società investe), ma non assolve al suo scopo coesivo: nonostante la sua presenza, le due affermazioni rimangono legate da un'inferenza di causa-conseguenza che non viene tradotta dal connettivo, meglio si sarebbero adattati invece *hence* o *therefore*; né si raggiunge efficacemente l'effetto rafforzativo, mancando del tutto l'antecedente esplicito delle informazioni che l'avverbio dovrebbe contribuire a mettere in risalto.

Anche *then* e *nevertheless* risultano sovrabbondanti, l'uno è del tutto superfluo, l'altro avrebbe forse potuto essere accettabile se preceduto da un segno di interpunzione più forte, come un punto o un punto e virgola, che segnalasse l'inizio di un nuovo periodo; *nevertheless* infatti sembra occorrere prevalentemente in posizione iniziale, preceduto da punto, in apertura di una frase concessiva o avversativa⁷. In questo caso, tuttavia, sembra piuttosto una scelta impropria a livello paradigmatico del connettivo concessivo, selezionato invece dei più adeguati *though/although*.

Si nota inoltre l'abbondanza di organizzatori logici, che scandiscono i passaggi in un elenco bi- o tripartito di argomentazioni sempre aperto da *first of all*, usato per dare rilievo all'argomento più importante e seguito dal dissonante *secondly*, che in genere viene invece selezionato da *firstly*. Il primo elenco si chiude con un evidente transfer dall'italiano *da ultimo*, che viene tradotto con *of late*, ancora una volta però l'argomentazione sembra debole e quella che viene presentata come causa di una certa azione (gli investimenti) ne è piuttosto una conseguenza.

⁷ Si vedano ad esempio le occorrenze di *nevertheless* nel BNC e nel COCA:

The success or failure of these programs and roles needs to be evaluated in ways that do not always show up in graduation or completion rates. **Nevertheless**, as long as it is supplemented with other measures, graduation is a reasonable goal for many students
(COCA-ACAD)

the owners of such enterprises are discouraged from reinvesting a high proportion of their profits back into the business. **Nevertheless**, this sector has the potential to generate employment
(BNC-ACAD)

Assistiamo allo stesso problema di mancanza di coerenza indotta dall'errato uso di connettivi anche nella frase in cui chi scrive sembra voler fornire un esempio, sottolineato dal connettivo *for instance*: si tratta piuttosto dell'introduzione di un nuovo tema che non presenta continuità o relazione con la mossa argomentativa precedente. Allo stesso modo anche *anyway* nell'ultimo periodo riportato risulta essere un connettivo vuoto e inutile perché la coerenza del testo rimane implicita, non c'è progressione tematica e l'uso dell'avverbio non fa che rendere più evidente il salto logico, senza contare l'oscillazione verso il registro parlato che la sua presenza comporta.

Rispetto alla distribuzione all'interno della frase, già Granger (1992) notava una tendenza generalizzata – e indipendente dalla lingua madre degli apprendenti – a collocare i connettivi in posizione iniziale, un risultato nettamente in contrasto con le conclusioni emerse dall'osservazione dei testi di nativi che invece prediligono la posizione non iniziale (NIP – non-initial position). Le scelte nell'ordine dei costituenti, infatti, contribuiscono a definire la forza pragmatica e testuale del connettivo: per avverbi congiuntivi quali *however*, *in contrast*, *in comparison*, *on the other hand*, ad esempio, l'uso ad inizio proposizione evidenzia un contrasto maggiore rispetto a quando viene loro attribuita una posizione intermedia e soprattutto rispetto alla collocazione a fine frase (Chin et al, 2012).

Anche nei testi di apprendenti italiani emerge una tendenza ad usare i connettivi all'inizio del periodo, tipicamente con lo scopo di introdurre nuove informazioni, a discapito di elementi che risulterebbero più conformi all'ordine dei costituenti della lingua inglese e alla sua struttura informativa. Nei testi di nativi, infatti, la posizione intermedia del connettivo sembra ottenere un effetto focalizzatore maggiore, concentrando l'attenzione del lettore sul contenuto (cfr. § 5), mentre la posizione iniziale funge per lo più da mero segnale di organizzatore del testo (Field and Yip, 1992, 26). Ciò appare evidente se si confrontano la posizione del connettivo *in fact* negli esempi seguenti, tratti da ICLE-it e dalla sezione di lingua accademica del BNC. Si tratta di passaggi argomentativi simili, in cui presentata una tesi si portano argomentazioni a suo sostegno, ma, laddove il parlante nativo preferisce iniziare l'enunciato con il tema, poi rafforzato e sottolineato dal connettivo, l'apprendente istituisce subito la relazione introducendola con *in fact*; l'organizzazione testuale è coerente, ma la retorica del discorso perde efficacia, perché l'enunciazione del tema viene ritardata dalla presenza del connettivo.

- (1) I agree with the title of the essay, that is to say, <*>. **In fact**, the influence of television on the *masses* is powerful and extraordinary. (ICLE-it)
- (2) Renewed commitment to child welfare had the initial effect of inducing parents to desert their offspring at an even faster rate. The incidence of the Fami-

ne was **in fact** worse for those peasants who wandered into the nearby Volga cities (BNC-ACAD)

Una verifica su due dei maggiori corpora di inglese a disposizione – il BNC e il COCA – ha inoltre dimostrato come molte delle relazioni codificate dagli apprendenti con l’uso di connettivi siano realizzate dai parlanti nativi con l’ausilio di verbi, costruzioni nominali, nomi astratti o modificatori e sintagmi preposizionali. Si tratta di rilevazioni foriere di significativi risvolti didattici soprattutto se considerate in ottica di competenze testuali e di conoscenza di quelle lingue speciali che caratterizzano gli insegnamenti CLIL. Come nota anche Jones (2010), infatti, lo stile scientifico che enfatizza correlazioni, dipendenze, vincoli è segnatamente caratterizzato in inglese dalla mancanza di connessioni esplicitate tramite connettivi, ed è piuttosto caratterizzato dall’uso di verbi e nomi causali (*make, cause, produce, result, reason...*), si pensi ad esempio a verbi incoativi usati in costruzioni transitive con significato causativo (ad es. *increase* tr. = *cause to become larger*), da relazioni temporali codificate dai tempi verbali.

Nel caso di linguaggi specialistici anche lo studio *corpus-based* di McNamara et al. (1996) conferma il fatto che “logical connectives are for some readers, in some sense, superfluous and detrimental to coherence”. È dunque auspicabile che gli studenti acquisiscano una certa consapevolezza delle caratteristiche legate alle varietà linguistiche e testuali anche in relazione alle scelte che queste comportano, optando opportunamente per risorse grammaticali e lessicali altre dalle connessioni logiche esplicite.

4. PROBLEMI DI CATEGORIZZAZIONE E DIDATTICA DEI CONNETTIVI

La letteratura di riferimento definisce i connettivi con etichette diverse: ‘conjunctive adjuncts or discourse adjuncts’ (Halliday and Hasan, 1976), ‘conjuncts’ (Quirk et al. 1985), ‘logical connectors’, Celce-Murcia and Larsen-Freeman, 1999), ‘connectives’ (Crewe 1990; Pander and Sanders 2006), ‘conjunctive adverbials’ (Wei-yu Chen 2006), o ancora, alcuni grammatici usano il termine ‘avverbi frasali’ per descrivere quegli elementi che indicano la natura della relazione logica tra diverse unità testuali (Ferrari 2014, 124).

La loro categorizzazione costituisce un annoso problema per la grammatica descrittiva, la linguistica testuale, la pragmatica e l’analisi del discorso e studi diversi seguono tassonomie diverse (si veda ad esempio Altenberg/Tapper 1998 e Bolton et al. 2002). In chiave didattica, però, ci sembra funzionale adottare una classificazione semantica sul modello di quella elaborata da Quirk (1985), poiché gli studenti che affrontano un compito di produzione scritta o orale ragione-

ranno in termini di funzioni pragmatiche e significato, più che in chiave di categorie sintattiche.

Pur partendo da questo assunto, è necessario tenere presente che l'elemento strutturale non può e non deve essere ignorato dalla didattica dei connettivi, nella misura in cui esso contribuisce alla realizzazione delle funzioni semantiche, testuali e pragmatiche dei connettivi stessi.

Certo la classificazione semantica presenta alcuni inconvenienti, tra i quali, a livello di macro-categorie, il maggiore è senza dubbio la polisemia dei connettivi. Il connettivo *thus*, ad esempio, può essere annoverato tra quelli di aggiunta, tra gli appositivi o tra i risultativi a seconda del contesto, esso può esprimere relazioni di modo o causa-conseguenza, e, poiché questi ruoli condividono caratteristiche che sono semanticamente correlate, una sua classificazione univoca può essere molto discutibile (Bolton et al. 2002, 171). Le conseguenze per gli apprendenti di un quadro definitorio così complesso sono evidenti nei testi esaminati in questo e in altri studi, le cui conclusioni sottolineano la mancata competenza di chi scrive nella gestione del connettivo e mettono in luce strategie di evitamento adottate da autori più esperti e consapevoli della "pericolosità" dell'uso di certi connettivi, per cui a livelli avanzati alcuni di essi sono sostituiti da loro omologhi meno ambigui, come il meno poliedrico *therefore* invece di *thus*. I dati estratti dal sottocorpus italiano di ICLE confermano questa tendenza e rivelano una distribuzione di *therefore* nettamente superiore a *thus*: in un corpus costituito da 255.264 token, le occorrenze del primo sono 144, a fronte di sole 70 del secondo.

Si tratta insomma di un quadro piuttosto complesso in cui variabili semantiche si intrecciano a funzioni pragmatiche e si sovrappongono a relazioni sintattiche, uno stesso elemento può occorrere sotto più di un'etichetta e avere più di un significato, viceversa uno stesso valore semantico può essere espresso da diverse parti del discorso, per esempio sotto forma di avverbio, di locuzione avverbiale o preposizionale.

In un quadro così complesso una didattica specifica orientata all'uso dei connettivi pare quantomeno necessaria. Numerosi studi (Crewe 1990; Milton and Tsang 1993; Granger and Tyson 1996) imputano molte delle imprecisioni rilevate nelle varietà di apprendimento proprio alle modalità secondo le quali i connettivi sono insegnati e presentati nei libri di testo: "typically with oversimplified definitions, minimal co-text and context, and often accompanied by examples from made-up or simplified texts" (Jones 2010, 200).

Lo stesso *English Vocabulary Profile* colloca tutti i più diffusi connettivi a livello B2 (C1 in qualche caso, come *hence*), ma non ne annovera né ne illustra tutte le funzioni, difficile è poi trovare qualsiasi riferimento alla relazione tra pattern sintattico e contenuto semantico-funzionale. I libri di testo, anche quelli specificamente creati per allenare la competenza scritta, si limitano invece a presentare

i connettivi come meri organizzatori testuali, relegandoli ad una superficiale trattazione in chiave logica, come creatori di connessità più che di coesione, e circoscrivendo il loro impiego alla lingua scritta, senza distinzione diafasica di sorta. Una ricognizione sul web, poi, ha fatto emergere numerosi siti didattici dedicati ai connettivi, che per lo più presentano lunghe liste di elementi ordinati per funzione e significato, presentati come alternative paradigmatiche intercambiabili, senza alcuna precisazione sul loro contesto d'uso.

Un esercizio di un libro di testo per livello A2 (Hobbs/Keddle 2011, 55), ad esempio, riporta in una sezione dedicata alla produzione scritta la seguente consegna

Write two paragraphs: one for and one against Buy Nothing Day.

Useful expressions

I think... In my opinion... I don't believe... I'm not sure

Because/or/so/too a good/bad idea

Nei testi creati per preparare certificazioni si trovano molte sezioni che insistono sulle varietà di registro (ad es. i libri OUP per la preparazione del CAE e del CPE o del TOEFL) e sull'organizzazione del testo in paragrafi argomentativi, ma nessuno di questi approfondisce l'uso dei connettivi testuali.

4.1. PROBLEMI DI REGISTRO

Oltre alla questione semantica e a quella sintattica è poi necessario considerare le difficoltà che può avere un apprendente nel distinguere e nell'imparare a usare i connettivi appropriati a diverse tipologie testuali. Per sapere quale elemento usare in una data situazione comunicativa è necessario che l'apprendente possieda delle competenze relative alle varietà diafasiche della lingua, poiché alcuni connettivi sono indicatori di registro formale (ad es. *therefore, thus*), mentre altri vengono tipicamente usati per segnalare registri informali (ad es. il risultativo *so* o l'avversativo *anyhow*) (Altenberg/Tapper 1998; Quirk et al. 1985). Zhang (2014) riporta, ad esempio, un uso abbondante da parte di apprendenti sinofoni del connettivo di conclusione *eventually* in contesti informali, invece usato dai parlanti nativi soprattutto in ambito formale.

La sensibilità rispetto alle variazioni di registro sembra essere limitata ad alcuni connettivi chiaramente segnalati come appartenenti a varietà formali, per lo più scritte; tuttavia si nota spesso all'interno di uno stesso testo l'oscillazione poco controllata tra connettivi di varietà alte e medio-basse (come succede nel testo riportato in 2.1 dove convivono i formali *nevertheless* e *hence* con l'informale *anyway* nei molti casi in cui *though* e *although* sono usati come alternative per la

variatio del testo, senza apparente coscienza delle differenze stilistiche tra i due). Già Field e Yip (1992) osservavano nel loro corpus la coesistenza del formale *moreover* con i più colloquiali *anyway* e *actually*; l'analisi dei testi presenti nella sezione italiana di ICLE fa presupporre a questo proposito una mancata competenza nella gestione della tipologia testuale: gli apprendenti usano i connettivi formali di aggiunta con una discreta competenza per accostare contenuti e supportare tesi, la variazione verso il basso all'interno degli stessi testi avviene laddove il locutore esprime un'opinione personale introducendola con connettivi generalmente propri di una lingua informale, forse sentendo la necessità di mitigare la propria presa di posizione. Molte sono infatti le occorrenze in cui *actually* segnala la posizione dell'autore o è usato per giustificarne un'affermazione.

- (3) **Actually**, in my opinion, the Audit Commission's main purpose was purely an economic one, but what is needed most is an intervention on the educational ground.
- (4) I don't think I can speak Spanish fluently even if I passed the three exams with high marks. **Actually** the classes were too theoretical and students didn't have enough time for Spanish conversation

Significativa è l'osservazione degli usi dei connettivi di contrasto, tra i quali la preferenza degli apprendenti ricade su *but*. Tuttavia, sono numerose le situazioni in cui il suo uso non è esclusivo e si auspicherebbe invece la sua sostituzione con altre alternative quali, ad esempio, *however*.

- (5) Private channels are made to make money, and it is the same for newspaper and magazine, so we expect it, **but** it's not fair to pay a tax to be allowed to watch a channel full of publicity anyway.

In questo caso probabilmente sarebbe stato opportuno anche dividere le frasi con un punto o un punto e virgola e iniziare la nuova proposizione con *however*, seguito da virgola. La presenza di *anyway*, inoltre, attribuisce alla frase un valore concessivo, quindi, sarebbe stato altrettanto appropriato l'uso della congiunzione *though*.

Nell'esempio seguente, invece, lo stesso studente avrebbe avuto altresì la possibilità di utilizzare la congiunzione *while*, sottolineando il confronto tra le due subordinate.

- (6) for example Paolo Bonolis in one of his program publicize a certain company of ice-cream, **but** in another program makes a girl talk instead of himself because the sponsor is another ice cream company.

Un'ulteriore alternativa a *but* è l'avverbio *instead*, come sarebbe potuto accadere nel seguente esempio:

- (7) of course, if you decide to get up at 6:00 in order to arrive at a quarter to seven near your office, you can find a free parking without paying. **But** if start working at 9:00, what do you do from a quarter to seven to 9:00?

Tali usi poco appropriati sono senza dubbio attribuibili alla mancanza di un esplicito insegnamento volto a sensibilizzare gli apprendenti su questioni diafasiche, anche in relazione alle competenze testuali e all'organizzazione del discorso legata all'uso dei connettivi. La distinzione tra scritto e parlato viene affrontata in modo diretto solo a livelli avanzati, per rispondere ai descrittori che definiscono un'elevata competenza testuale unita a quella comunicativa.

Crewe (1990) suggerisce inoltre che alcuni degli errori presenti nei testi presi in esame siano indotti dall'insegnamento e dalla somministrazione di alcune tipologie di esercizi che possono portare gli apprendenti a considerare i connettivi come mere parole o espressioni che "may be used in a text in order to give it an 'academic' look".

4.2. CONNETTIVI E DIZIONARI

Se i libri di testo non offrono indicazioni dirimenti per la scelta dei connettivi, anche i dizionari non sembrano assolvere pienamente al compito; in particolare i bilingui si limitano a dare una serie di tradimenti, senza indicazioni semantiche o sintattiche, invece irrinunciabili quando si mettono due lingue a confronto.

Se prendiamo in esame i connettivi inglesi, poi, il problema diventa evidente nella misura in cui essi hanno posizioni variabili all'interno di frasi ed enunciati: nonostante la posizione iniziale sia la norma per la maggior parte di essi, alcuni connettivi possono occorrere in posizione mediana (ad es. *however*) o finale (ad es. *anyway*) (Quirk et al. 1985). La mobilità dei connettivi e le sfumature di significato che questi attribuiscono all'enunciato a seconda della posizione che occupano al suo interno, infatti, suggeriscono la necessità di integrare le definizioni con maggiori indicazioni a riguardo.

Martel (1991, 159) sottolinea 'le peu de success avec lequel les dictionnaires bilingues et unilingues reussissent à decire individuellement des connecteurs d'usage pourtant frequent'.

Consideriamo ad esempio un estratto dal testo in 2.1:

Besides the quarrel between religion and science is a peculiarity of man's history. Scientists have always tried to come to terms with the moral question

Il connettivo di aggiunta è in linea di principio corretto, ma la costruzione sintattica nel quale è inserito non funziona e comporta una certa ambiguità della frase.

Si tratta di un esempio emblematico in cui l'interferenza della L1 dell'apprendente è evidente: in italiano *infatti* in posizione iniziale non richiede l'uso della virgola che invece è essenziale in inglese per attribuire la funzione avverbiale e non preposizionale a *besides*. Nel caso citato il connettivo diventa la testa di un sintagma preposizionale, la frase manca quindi di soggetto ed è quindi agrammaticale. Nell'intenzione del locutore esso doveva invece fungere da introduttore di un'argomentazione a sostegno del movimento testuale precedente e introdurre un sintagma nominale che avrebbe ricoperto il ruolo sintattico di soggetto.

La differenza tra *besides* preposizione e *besides* avverbio è solo implicitamente introdotta nei dizionari bilingui. Se consideriamo la voce del dizionario bilingue Ragazzini (2014) emerge chiaramente l'inadeguatezza dell'informazione dell'intorno sintattico del connettivo: tra i discriminatori di significato di *besides* avverbio sono elencati traducanti ordinati in due gruppi (contrassegnati dai numeri 1 e 2) che paiono semanticamente identici (1 *in aggiunta, ancora, in più; 2 inoltre, per di più, d'altronde*) e solo l'attenta analisi dei pattern sintattici degli esempi attribuisce significato alla bipartizione, con l'avverbio in posizione finale in un caso, in inciso, in incipit o seguito da virgola nell'altro.

Anche il percorso inverso, partendo cioè dall'italiano *inoltre*, non dà risultati migliori, presentando un'articolazione del lemma ancora meno particolareggiata, con una serie di traducanti che sembrano essere dati come alternative sinonimiche, eccezion fatta per l'etichetta (*form*) – formale – attribuita a *furthermore* e *moreover*. Ancora una volta è dagli scarni esempi che si deve inferire l'uso sintattico del connettivo e la punteggiatura ad esso collegata, con *besides* in incipit seguito da virgola.

Un aiuto maggiore arriva dai monolingui per apprendenti. Il MEDAL (2007), ad esempio, correda la voce con un box che specifica il pattern sintattico di *besides* preposizione (*followed by a noun*) e *besides* avverbio (*without a following noun*) e, seppur indirettamente, fa menzione del suo valore additivo e del suo uso nel testo argomentativo (*used when you are adding another stronger reason to support what you are saying*). Gli esempi dell'avverbio in incipit seguito da punteggiatura sono due, non molti forse, ma sufficienti a suggerire all'apprendente una certa regolarità nella costruzione.

La consultazione di dizionari monolingui, tuttavia, non può essere la soluzione per tutti gli apprendenti, in primo luogo perché si tratta di strumenti diretti a livelli di competenza linguistica medio-alta, in secondo luogo perché si presuppone che chi scrive sappia già quale connettivo usare e usi quindi il dizionario solo per verificarne le caratteristiche semantiche e sintattiche. Di fronte a compiti di

produzione è piuttosto il bilingue ad essere il mediatore più usato ed è lì che certe informazioni andrebbero integrate, con descrizioni esplicite o con un maggior numero di esempi.

5. STUDIO DI CASO: *THEREFORE*, *THUS* E *HENCE*

Prendiamo ora in esame tre connettivi sinonimici e analizziamone la distribuzione e l'uso negli scritti degli apprendenti italofofoni, mettendoli a confronto con le occorrenze estratte da corpora di nativi (COCA, BNC, NUNC-Valere⁸).

I risultati *corpus-based* confermano l'ipotesi che *therefore*, *thus* e *hence* sono gli avverbi di tipo risultativo più frequenti in varietà formali e risultano spesso intercambiabili, senza conseguenze rilevanti sul piano semantico, fatta eccezione una possibile lettura additiva di *thus* confrontato con un *therefore* in chiave causativa in alcuni contesti (Halliday/Hasan 1976).

Le interrogazioni condotte all'interno del COCA segnalano una loro preponderante presenza nei testi orientati all'*academic writing*, anche se si possono osservare alcune differenze: *therefore* ha una frequenza assoluta più alta rispetto a *thus*, ma più bassa rispetto a *hence*; *thus* e *hence* sono i più frequenti nella sottocategoria 'geography/social science', seguita da 'science and technology' per *hence*, e da 'humanities' per *thus*.

Thus e *therefore* introducono il risultato, la conseguenza derivante dalla motivazione espressa nella frase principale, oppure possono assumere valori semantici differenti: secondo Charles et al. (2009), che basano le loro ricerche sull'interrogazione del corpus BAWE (British Academic Written English),

in some contexts *thus* seemed to have a wider scope than *therefore*, signalling a conclusion gradually arrived at rather than simply a logical consequence of the preceding proposition. (Charles et al., 2009, 245)

Facendo ricorso a *thus* diventa anche possibile esplicitare una conclusione dedotta, inferta dalle argomentazioni precedenti, oppure presentare un riassunto generale delle considerazioni svolte nella porzione di testo antecedente, oppure introdurre un esempio che aiuti a rendere più chiaro un concetto.

⁸ La sezione VALERE del corpus NUNC è il risultato di un progetto di ricerca sulle Varietà Alte di Lingue Europee in Rete (www.progettovalere.org) che ha condotto studi su una sezione di lingua formale estratta dalla suite NUNC (www.corpora.unito.it), che è poi diventata la base per la creazione degli esercizi e dei materiali didattici qui presentati.

Infine, un ultimo caso, quello più ricorrente negli scritti di tipo formale, si ha quando *thus* esprime una relazione tra mezzo e risultato; tipicamente in questo contesto si ha la frase principale che riporta un'azione seguita da *thus* che ha la funzione di renderla il mezzo attraverso il quale si ottiene il risultato finale riportato nel secondo segmento frasale. In questi casi *thus* è comunemente preceduto da una virgola e seguito da una forma verbale al gerundio (-ing form).

- (8) You will be able to register, **thus** enabling you to recover the VAT on the set up costs, and gaining a cash flow advantage (NUNC-Valere)

Therefore viene spesso definito dalle grammatiche come l'equivalente formale di *so*, e la sua funzione principale consiste nell'introdurre un risultato che può essere dedotto o inferito per mezzo di un processo di ragionamento logico relativo dalle informazioni messe a disposizione nelle frasi precedenti.

- (9) This means, typically, that you have to borrow the money from the bank to pay the tax until you can get probate and **therefore** the ability to realise the assets and pay back the loan (NUNC-Valere)

Alcune volte il legame logico instaurato da *therefore* può essere visto non come un rapporto di causa-effetto, ma piuttosto come problema-soluzione: nel primo enunciato viene esposto un fatto presentato come un problema o una necessità, a cui segue il secondo enunciato, con il risultato introdotto dall'avverbio che può essere inteso come soluzione al problema:

- (10) The cause of the blaze is currently unknown and we are **therefore** undertaking a joint investigation with the vehicle manufacturers (NUNC-Valere)

Hence è a volte considerato un connettore risultativo equivalente a *therefore*, ma ancora più formale. In effetti entrambi possono introdurre deduzioni logiche derivate da ragionamenti o motivazioni; tuttavia, una lieve differenza è riscontrabile nel fatto che, mentre *therefore* sembra indirizzare maggiormente l'attenzione sulla deduzione finale, quindi sulla parte di frase che segue, *hence* sembra invece porre maggiore enfasi sugli argomenti, sulle motivazioni che hanno condotto a quella deduzione, e quindi alla parte di testo precedente.

- (11) Perhaps funds are becoming tighter and services are buying less, **hence** fewer new products are coming to market. (NUNC-Valere)

Anche *hence* e *thus* sono spesso ritenuti intercambiabili, benché si possa notare tra i due una sfumatura semantica di tipo temporale: laddove *thus* è il più del-

le volte riferito a una conclusione che si colloca in un tempo passato (o al limite presente), *hence* viene invece spesso associato a una conseguenza, una deduzione prevista per il futuro.

Dal punto di vista dell'ordine dei costituenti, mentre *hence* è in pratica sempre limitato alla posizione iniziale, *therefore* e *thus* si possono trovare anche in posizione intermedia (in analogia con *however*), per esempio subito dopo il soggetto, dopo un verbo ausiliare o modale oppure tra un verbo e una frase completiva. Sul piano sintattico *thus* e *therefore* si differenziano per la ragione che, in posizione intermedia, *thus* non può seguire un elemento di negazione, può solo precederlo, mentre per *therefore* non esistono restrizioni di questo genere, come notiamo nel seguente esempio tratto dai NUNC.

- (12) Stops in Epsom town centre and on the loop round Epsom Hospital are managed by Surrey CC (rather than any local operator), and have not **therefore** been replaced with LT ones (NUNC-Valere)

5.1. APPRENDENTI E PARLANTI NATIVI A CONFRONTO

Molti studi sui connettivi nelle varietà di apprendimento hanno dimostrato che spesso gli apprendenti non sono consci dell'effetto retorico e informativo che la posizione del connettivo attribuisce agli enunciati ai quali fa riferimento.

Delle 114 occorrenze di *therefore* nel sottocorpus italiano di ICLE 78 sono in incipit di frase o enunciato e seguono un punto o una virgola; 19 introducono una frase coordinata dalla congiunzione *and*, 11 sono in posizione mediana e seguono un sintagma verbale, 6 costituiscono incisi tra virgole.

La stretta connessione tra significato, posizione all'interno della frase ed effetto retorico è con tutta probabilità la principale ragione dell'uso approssimativo di questi tre connettivi nei testi degli apprendenti.

Therefore in posizione iniziale, ad esempio, sembra avere una risonanza eccessivamente "triumphant or remonstrative" (Jones 2010, 214), anche se, di fatto, è la posizione favorita dagli apprendenti (in linea con gli studi di Flowerdew 1998 e Green et al. 2000).

- (13) It is selfish to have a baby without worrying about his/her future and without thinking if he/she will miss not having father. **Therefore** artificial insemination should be the last resource offered (ICLE-it)

Bikeliene (2008) sostiene che la posizione iniziale di *therefore* può essere considerata una sorta di caratteristica acquisizionale dell'interlingua degli apprendenti di EFL. Di fatto si tratta di un connettivo usato in modo analogo anche nei testi

accademici presenti nei corpora di nativi, in particolare quelli di taglio scientifico, dove ha la funzione di tematizzare una conclusione che, necessariamente, è inferibile dalle premesse e argomentazioni precedentemente presentate. Ma, a differenza di quanto si osserva per gli apprendenti, che usano i connettivi in situazioni in cui esprimono opinioni personali con una conclusione esclusivamente *parte subjecti* (cfr. es. 13 e 14), nei testi di nativi osserviamo una maggiore oggettività, per cui il *therefore* tematico è funzionale a una conclusione del ragionamento generalizzabile perché preceduta da una solida struttura argomentativa basata su prove e fonti di riferimento, come in (15).

(14) In my opinion a novel or a poem is first of all a text and **therefore** might be considered according to its nature. (ICLE-it)

(15) In Southeast Asia, a single tree family with over 450 species that share commercial wood properties, the Dipterocarpaceae, dominates the species composition of the forests. **Therefore**, timber stocking is particularly high in Southeast Asia, and so is logging intensity. (COCA-ACAD)

Laddove il connettivo è collocato in posizione marcata subito dopo il soggetto grammaticale o è incassato nella frase, l'effetto è quello di tematizzare il soggetto che lo precede o il segmento testuale immediatamente successivo. Si tratta di un uso del connettivo piuttosto diffuso nei testi di nativi, in particolare in quegli enunciati in cui il soggetto sembra semanticamente troppo debole per ricoprire un forte ruolo tematico; nei testi di apprendenti italiani, invece, seppur presente, non appare sfruttato appieno, nonostante presenti funzioni simili anche nella L1 degli scriventi.

(16) What the society should work for, **therefore**, is a preventing programme on would-be baby criminals in order to make the number of juvenile crimes sharply fall down. (ICLE-it)

(17) Much, **therefore**, depends on whether policymakers in Washington will stand by Jerusalem when push eventually comes to shove. (COCA-ACAD)

Nelle varietà formali dei testi argomentativi ed espositivi, in particolare nelle varietà e nei sottocodici scientifici il soggetto grammaticale della frase (che funge da topic o da tema) è spesso un sintagma complesso che contiene nuove informazioni e quando *therefore* occorre dopo di esso, chi legge è costretto a processare il sintagma nominale prima che il suo ruolo nell'argomentazione sia esplicitato da chi scrive. Si tratta di un uso strategico di *therefore* che serve da strategia testuale e retorica per supportare una particolare interpretazione, piuttosto che per introdurre l'effetto di una causa o suggerire un'inferenza basata su osservazioni.

Infine sono significative le occorrenze nei testi di nativi in cui *thereforesi* trova in posizione postverbale, dopo una copula, un ausiliare o un verbo modale, in enunciati che hanno la funzione di introdurre un tema.

- (18) Our first priority must **therefore** be to work towards achieving a common understanding about the aims of in class support teaching (BNC-ACAD)
- (19) It is **therefore** important to give contraceptive use advice, even when prescribing for another indication (COCA-ACAD)

In questi casi il connettivo ha la funzione di segnalare indirettamente la posizione dell'autore su un dato argomento. Le occorrenze estratte da ICLE-it, invece, sembrano inquadrati in un uso che marginalizza il ruolo del locutore e si avvicinano di più alla funzione tematica o focalizzatrice, per cui l'autore non è in primo piano, ma sono le informazioni del testo ad essere focalizzate.

- (20) It is **therefore** through an aesthetic contemplation that the poet can come to understand
- (21) If it is so hard for a woman to find the man she desires, and if she is **therefore** deprived of the right to have a husband

I risultati della comparazione tra apprendenti e nativi rispetto alla distribuzione di *thus* sono del tutto simili a quelli ottenuti per *therefore*, con una preferenza per la posizione iniziale in entrambi i gruppi.

La funzione connettiva di consequenzialità è quella più diffusa, anche se non mancano gli usi modali (22-23) e alcune occorrenze con valore causativo o espletivo (24-25).

- (22) Viewers are expected to identify with this proud and violent man and they could think of the possibility to copy his actions, **thus** becoming real killers.
- (23) the author deals with the issue of mothers practising dangerous sports and **thus** putting their lives at risk
- (24) But this doesn't make you think to give up reading it, on the contrary it makes you be more eager to do so. **Thus** explaining a text makes it more interesting and it helps you to understand what otherwise you wouldn't even consider important.
- (25) if someone has intent to kill he does not need a firearm to commit his crime: anything could become dangerous or even fatal if used with bad intention. **Thus** the trial has to be made to people and not to weapons

Un notevole divario si nota invece nell'uso di *hence*, pressoché assente dal corpus di apprendenti, con solo tre occorrenze che mostrano una certa improprietà d'uso rispetto alla sua funzione, poiché gli viene qui attribuito un valore esplicativo non previsto dal suo quadro semantico di connettivo di conseguenza:

- (26) In fact, the notion of sexual intercourse should not be limited to the mere act of carnal knowledge and copulation. **Hence** its notion acquires a wider meaning involving the spiritual and emotional aspects of love-making.

6. ESERCIZI E PROPOSTE PER LA DIDATTICA: THEREFORE, HENCE, THUS

A fronte della certezza che l'uso dei connettivi è una competenza che deve essere appresa, si auspica che si sviluppi una didattica dei connettivi che:

- eviti le liste sinonimiche, altamente fuorvianti;
- ponga l'accento sulle loro caratteristiche di segnali discorsivi di alto livello, al di là della loro semplice funzione logica e stilistica;
- insegni agli studenti come distinguerli a livello semantico e dimostri con esempi autentici, magari con attività *corpus-based*, la flessibilità sintattica legata alle loro possibili posizioni nell'ordine dei costituenti;
- consideri contesti e tipi testuali, insegnando tanto ad usarli quanto ad evitare di usarli anche in relazione alle caratteristiche diafasiche del testo stesso.

Un tale approccio non potrà che avere ricadute positive, oltre che sulle competenze specifiche nell'uso dei connettivi e degli elementi di coesione, anche sulla gestione della coerenza testuale.

Alcune proposte didattiche per esercitare le competenze sull'uso dei connettivi formali sono state elaborate nell'ambito del progetto VALERE (www.progettovallere.org). Si tratta di esercizi a scelta multipla suddivisi per livelli, tratti da occorrenze estratte dalla sezione formale dei NUNC; a corredo degli esercizi sono state elaborate delle “pillole di grammatica” che integrano un aiuto per la soluzione del cloze, fornendo agli apprendenti informazioni sulla semantica e sulla posizione del connettivo all'interno della frase, si propongono inoltre espansioni che fanno uso dei corpora in rete per osservare il comportamento del connettivo in testi autentici e in contesti più ampi della frase proposta dall'esercizio.

Ogni esercizio è stato espressamente pensato per un determinato livello di competenza; l'attribuzione della difficoltà al livello del QCER si è basata sul lessico, sulla struttura sintattica e sulla tipologia testuale della frase o del periodo usati come base di partenza per la creazione dell'esercizio.

Alcuni studenti, futuri insegnanti di EFL, hanno avuto la possibilità di collaborare all'attività di creazione dei materiali didattici e hanno così potuto riflettere e formarsi sulla difficoltà di graduare gli esercizi in relazione a un certo target di studenti.

Nel caso di un esercizio incentrato sull'avverbio *therefore*, ad esempio, la studentessa aveva inizialmente pensato di costruirlo avendo in mente studenti di livello A2 (per esempio alunni delle scuole medie)

1 – The plan actually sets out what the clients will eat for the coming week. The task of thinking up healthy meals from allowed or disallowed ingredients is... removed.

a) thus b) therefore c) as a consequence

2 – There are no stops with the word compulsory written on them. ..., given the timings expected of the drivers on that route, all stops are treated as request stops.

a) therefore b) as a result of c) so

3 – The cause of the blaze is currently unknown and we are... undertaking a joint investigation with the vehicle manufacturers.

a) as a result b) hence c) therefore

Tuttavia la varietà di tematiche e i contenuti lessicali su cui ruotano i NUNC risulta sicuramente più adatta a elaborare attività e materiali didattici nell'ambito dell'insegnamento della lingua per scopi specifici, legata all'apprendimento di terminologia settoriale e principalmente destinati, quindi, ad ambiente universitario, o al limite a studenti di scuola secondaria superiore specializzati in un certo settore. Inoltre la scelta dei distrattori è eccessivamente difficile, perché molti di loro presentano leggere sfumature di significato, che non sono certo alla portata di studenti con varietà di apprendimento poco avanzate.

A partire da livelli intermedi (B2) è stato allora elaborato un percorso che va dalla presentazione dell'argomento, con la definizione delle funzioni di un certo gruppo di connettivi

a **causative connector** used to introduce a **result** that can be deduced, inferred or concluded by a process of logical reasoning **from information presented earlier**. It is used in formal writing and it can occur at the beginning or in the middle of a sentence.

al cloze con la scelta multipla tra tre distrattori:

I assume that every transaction is date related and... month related. So a July transaction date will always be part of the July reports that form the basis of the rec.

a) therefore b) consequently c) so

Agli apprendenti sono offerti degli“aiuti” che permettono loro di accedere a brevi e semplici spiegazioni sulle caratteristiche di ciascun distrattore presentato nell’esercizio

Therefore is a conjunctive adverb that expresses a relationship of result/consequence between two sentences. Usually a period or semicolon appears before it, but it can also occur mid-sentence following “and” or after a comma. It is commonly used in formal, academic writing.

Consequently is a conjunctive adverb used as a way of starting a sentence showing how it is related to what has just been said. It is usually considered very formal and emphatic.

So is commonly used for saying that something happens, or someone does something because of what you have just mentioned. It mostly occurs mid-sentence, after a comma as a coordinating conjunction but it may also occur at the beginning of a sentence as a discourse marker. It is more informal and colloquial than “therefore”.

If you resign as a director you still have a duty of care etc. ... be careful about poaching customers from the original company.

a) thus b) as a result c) therefore

HELP:

Thus is a conjunctive adverb used to introduce a result, a conclusion, an example or a summary that restates the main idea. It usually occurs initially or at least in the first part of the clause following “and”. It is much more formal than “so” and it slightly differs from “hence” because “thus” usually refers to the past.

As a result is an adverbial phrase used in formal writing to introduce a conclusion or result arising because of an earlier action or event. It commonly occurs at the beginning of the sentence followed by a comma or it may occur mid-sentence following “and”.

Therefore is a conjunctive adverb that expresses a relationship of result/consequence between two sentences. Usually a period or semicolon appears before it, but it can also occur mid-sentence following “and” or after a comma. It is commonly used in formal, academic writing.

Schools are likely to offer football, and... make sure they have the facilities for it, and unlikely to offer archery, providing no facilities for it.

- a) hence b) as a result of c) therefore

HELP:

Hence is a conjunctive adverb used to introduce a consequence or result of something, but it can also be followed directly by a noun. It is usually considered a bit formal and it differs from “thus” because “hence” usually refers to the future. While “therefore” places more emphasis on the final deduction, “hence” emphasizes the reasons leading up to the deduction.

As a result of is a prepositional phrase that introduces the reason or cause for an action, decision or event. It can only combine with nouns, noun phrases or gerunds.

Therefore is a conjunctive adverb that expresses a relationship of result/consequence between two sentences. Usually a period or semicolon appears before it, but it can also occur mid-sentence following “and” or after a comma. It is commonly used in formal, academic writing.

Per il livello C1 i distrattori diventano quattro e l’aiuto si riduce a un semplice suggerimento:

One of the problems with these drive imaging programs is that if using NTFS on the XP system the boot disk will not be able to read the data on that drive, _____ the image file cannot be read.

- a) moreover b) thus c) besides d) so

HELP: formal conjunction similar to ‘hence’ indicating a conclusion.

The cost of transport is a major expense for an industry. _____ factory location is an important consideration.

- a) thus c) yet b) hence d) moreover

HELP: formal conjunction indicating a future conclusion.

Gli esercizi inoltre sono corredati da una tabella riassuntiva che ne definisce le caratteristiche funzionali, sintattiche, diafasiche, e fornisce almeno un esempio *corpus-based* del loro uso in testi autentici.

Function	Conn	Reg	Position	Example
saying what the RESULT of something is	Therefore	FORM/ NEUT	Initial and+therefore	Geothermal energy does not involve the burning of fossil fuels and <i>therefore</i> makes a negligible contribution to global warming.
			Intermediate	It seems reasonable to conclude, <i>therefore</i> , that the North Leigh and Tockington mosaics originated with the arrival in Gloucestershire of craftsmen
	Consequently	FORM/ NEUT	Initial	Similarly, one could argue that humanities scholars understand teaching. <i>Consequently</i> , they might make a significant contribution to the development of computer-aided instructional materials
	As a result	NEUT	Initial (gen. intermediate with meaning = because of)	these allow both the deictic selection of some oriented plane and the non-deictic reference to some such oriented plane. <i>As a result</i> the deictic/non-deictic ambiguity is very general
	Accordingly	FORM	Initial	Brewing Worldwide has set ambitious business targets and knows that every employee can make a major contribution. <i>Accordingly</i> , the company is being transformed
	Hence	FORM	Initial	Japan's pollution laws for petroleum-run vehicles are some of the world's toughest, they do not extend to vehicles running on the cheaper diesel. <i>Hence</i> , the trucking companies have expanded their operations.
	Thus	FORM	Initial	a uniformly excited medium develops an Ikeda oscillation in which neighbouring regions oscillate out of phase. <i>Thus</i> only in cases where the cavity forces a specific transverse profile are transverse effects trivial.
			Intermediate	This gain is accompanied by dispersion, just as in a laser, which is such as to reduce the frequency interval between two modes lying either side of the pump frequency (mode-pulling). These modes can <i>thus</i> give rise to an Ikeda instability
	Because of this	INFORM/ NEUT	Initial	this is what cumulative evolution is all about, although, because of our high mutation rate, we have speeded it up here to unrealistic rates. <i>Because of this</i> , Figure 4 looks more like a pedigree of species than a pedigree of individuals
	So	INFORM	Initial	In the latter, the base and lower body of the cantharus do not survive, so depriving us of valuable comparative evidence.

Questi materiali rappresentano solo una delle diverse tipologie di attività che potrebbero essere proposte agli studenti al fine di imparare come si impiegano i connettivi e le relazioni che essi stabiliscono tra le diverse unità testuali. Si possono infatti proporre esercizi dal taglio molto più testuale, in cui si chiede agli studenti di ordinare una sequenza argomentativa in cui sono i connettivi stessi a fornire le indicazioni dell'ordine corretto. In questo modo lo studente avrà una visione più globale (cioè riferita a porzioni di testo più ampie rispetto alle semplici coppie di frasi) di come operano i connettivi nella costruzione di un testo coeso, in cui le varie parti sono collegate tra loro da rapporti logici e semantici.

BIBLIOGRAFIA

- Altenberg, Bengt; Tapper, Marie (1998): *The use of adverbial connectors in advanced Swedish learners' written English*. In S. Granger (Ed.), *Learner English on computer*. (pp. 80-93). London and New York, Longman.
- Behrens, Bergljot (2004): *Cohesive ties in translation: a contrastive study of the Norwegian connective dermed*. In "Languages in Contrast" 5 (1), pp. 3-32.
- Bolton, Kingsley; Nelson, Gerald; Hung, Joseph (2002). *Research from the International Corpus of English in Hong Kong*. In "International Journal of Corpus Linguistics", 7 (2), pp. 165-182.
- Celce-Murcia, Marianne; Larsen-Freeman, Diane (1999: Reprinted in full 1983): *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course*. Boston, MA, Heinle and Heinle Publishing Company.
- Charles, Maggie. (2011): *Adverbials of result: Phraseology and functions in the Problem-Solution pattern*. In "Journal of English for Academic Purposes", 10, pp. 47-60.
- Charles, Maggie; Pecorari, Diane; Hunston, Susan (Eds.) (2009): *Academic writing: At the interface of corpus and discourse*. London, Continuum.
- Chin, Peter; Reid, Samuel; Wray, Sean; Yamazaki, Yoko (2012): *Academic Writing Skills, Student's Book 2*, Singapore, Cambridge University Press.
- Conte, Maria-Elisabeth; Petöfi Janos Sandor; Sözer Emel (eds.) (1989), *Text and Discourse Connectedness*. Amsterdam, Benjamins.
- Cook, Guy (1989): *Discourse*, Oxford University Press, Oxford.
- Crewe, William James (1990): *The illogic of logical connectives*. In "ELT Journal", 44(4), pp. 316-325.
- Fei, Deng (2006): *The Effect of the use of adverbial connectors on Chinese EFL learners writing quality*. In "CELEA Journal", 29 (1), pp. 105-111.

- Ferrari, Angela (2010): *Coessione, procedure di*. In Enciclopedia dell'Italiano, Treccani Online http://www.treccani.it/enciclopedia/procedure-di-coessione_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/).
- Ferrari, Angela (2014). *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*. Roma, Carocci.
- Field, Yvette; Yip, Lee Mee Oi (1992): *A Comparison of internal conjunctive cohesion in the English essay writing of Cantonese Speakers and native speakers of English*. "Relc Journal", 23(15), pp. 15-28.
- Flowerdew, John; Tauroza, Steve (1995): *The effect of discourse markers on second language lecture comprehension*. In "Studies in Second language Acquisition" 17, pp. 435-58.
- Flowerdew, Lynne (1998): *Corpus linguistic techniques applied to textlinguistics*. In "System", 26(4), pp. 541-552.
- Granger, Sylviane; Tyson, Stephanie (1996): *Connector usage in the English essay writing of native and non-native EFL speakers of English*. In "World Englishes" 15, pp. 17-27.
- Green, Christopher F.; Christopher, Elsie R.; Mei, Jaquelin L.K. (2000). *The incidence and effects on coherence of marked themes in interlanguage texts: a corpus-based enquiry*. In "English for Specific Purposes" 19 (22), pp. 99-113.
- Halliday, M.A.K.; Hasan, RRuqaiya (1976). *Cohesion in English*. London, Longman.
- Hartnett, Carolyn G. (1986): *Static and dynamic cohesion: signals of thinking in writing*. In B. Couture (ed.) *Functional approaches to writing: Reserch Perspectives*. London, Frances Pinter.
- Heino Paula (2010): *Adverbial Connectors in Advanced EFL Learners' and Native Speakers' Student Writing*. Stockholm Universitet, Stockholm.
- Hervey Sándor; Higgins Ian (1992): *Thinking Translation: A Course in Translation Method, French-English*. London, Routledge.
- Hobbs, Martyn; Keddle Julia S. (2011): *Your Space*. Cambridge, CUP.
- Jones, Alan (2010): *Why Are Logical Connectives Sometimes Detrimental to Coherence?*. In A. Mahboob, N.K. Knight (Eds.), *Applicable Linguistics*. London and New York, Continuum.
- Lorenz, Gunter (1997). *Learning to cohere: causal links in native vs non-native argumentative writing*. In S. Bublitz, U. Lenk, & E. Ventola (Eds.), *Coherence in Spoken and Written Discourse: How to Create it and How to Describe it, Selected Papers from the International Workshop on Coherence*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Co., pp. 55-75.
- Martel, Guylaine (1991): *Les connecteurs: problèmes particuliers à l'analyse différentielle de discours*. In "Langues et linguistique" 17, pp. 159-167.

- Mauranen, Anna (1993): *Cultural Differences in Academic Rhetoric. A Textlinguistic Study*. Frankfurt/Main, Peter Lang.
- McNamara, Danielle S.; Kintsch, Eileen; Songer, Nancy B.; Kintsch, Walter (1996): *Are good texts always better? Text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text*. In "Cognition and Instruction" 14, pp. 1-43.
- Milton, John; Tsang, Elza S. (1993): *A corpus-based study of logical connectors in EFL students' writing: directions for future research*. In R. Pemberton, & E.S. Tsang (Eds.), *Studies in Lexis*. Hong Kong, HKUST Language Centre, pp. 215-246.
- Moretti, Bruno (2011): *I fondamenti del formale*. In M. Cerruti; E. Corino; C. Onesti (a cura di), *Formale e informale. La variazione di registro nella comunicazione elettronica*. Roma, Carocci, pp. 57-67.
- Mosenthal, James H.; Tierney, Robert J. (1984): *Cohesion: problems with talking about text*. "Reading Research Quarterly" XIX/2, pp. 240-244.
- Narita, Masumi; Sato, Chieko; Sugiura, Masatoshi (2004). *Connector usage in the English essay writing of Japanese EFL learners*. In *Proceedings of 4th International Conference on Language Resources and Evaluation. LREC*, pp. 1171-1174.
- Pander Maat, H.; Sanders, T. (2006): *Connectives in text*. In K. Brown (Ed.), *The encyclopedia of language and linguistics*. Boston, MA, Elsevier, pp. 33-41.
- Quirk, Randolph; Greenbaum, Sidney; Leech, Geoffrey; Svartvik, Jan (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London, Longman.
- Sabatini, Francesco (1990), *La comunicazione e gli usi della lingua. Pratica dei testi, analisi logica, storia della lingua. Scuole secondarie superiori*, Torino, Loescher (1^a ed. *La comunicazione e gli usi della lingua. Pratica, analisi e storia della lingua italiana. Scuole secondarie superiori*, Torino, Loescher 1984).
- Tseng, Yen-Chu; Liou, Hisien-Chin (2006). *The effects of online conjunction materials on college EFL students writing*. "System" 34, pp. 270-283.
- Wei-yu Chen, Cheryl (2006). *The use of conjunctive adverbials in the academic papers of advanced Taiwanese EFL learners*. "International Journal of Corpus Linguistics", 11(1), pp. 113-130
- Yeung, Lorrta (2009). *Use and misuse of 'besides': A corpus study comparing native speakers' and learners' English*, "System" 37, pp. 330-342.
- Zhang, Ronggen (2014): *Overuse and Underuse of English Concluding Connectives: A Corpus Study*. In "Journal of Language Teaching and Research", Vol. 5, No. 1, pp. 121-126.

Dizionari

Macmillan English Dictionary for Advanced Learners 2007

Ragazzini, Giuseppe. 2014. *Il Ragazzini*. Zanichelli. URL: <http://ubidictionary.zanichelli.it/dizionariOnline/#ragazzini>

Corpora

COCA <http://corpus.byu.edu/coca/>

BNC <http://corpus.byu.edu/bnc/>

NUNC <http://www.corpora.unito.it>

VALERE <http://www.progettovalere.org>

ICLE International Corpus of Learner English (2009). Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain (CD-ROM)