

I segnali discorsivi interazionali nel parlato di bambini plurilingui.

Aspetti acquisizionali e fenomeni di contatto tra ladino, tedesco e italiano

Katharina Salzmann (Trento) e Ruth Videsott (Bolzano)*

Abstract

The aim of this paper is to investigate the use of interactional pragmatic markers in a multilingual corpus of child language in the Ladin valleys in South Tyrol (Italy). It has been argued that in contact-induced contexts speakers tend to prefer the set of elements of the pragmatically dominant language, in order to reduce the cognitive pressure they are exposed to, in particular in a minority language (cf. Matras 2000). Yet, very little is known about the use of pragmatic markers in child language, even though the pragmatic competence, i. e. the appropriate use of language as well as the proper realization of speech acts in a particular situational context, is one of the key competences children need to acquire during the language acquisition process. The present study was carried out within the sociolinguistic framework of the Ladin valleys, which is characterized by a varied multilingualism on the institutional level and in family contexts. The corpus contains approximately eight hours of spoken data from eight children aged three to six across the three official languages Ladin, German and Italian. This work aims at analysing the micro-functions of interactional pragmatic markers and at investigating how the use of these elements is linked to the linguistic and cognitive development of preschool children. It also contributes to the study of contact-induced phenomena that emerge in a multilingual context.

1 Introduzione

I segnali discorsivi (SD d'ora in avanti) e in particolare il loro uso in situazioni di contatto linguistico sono stati oggetto di numerosi studi nel panorama italiano.¹ Se la maggior parte di tali ricerche prende spunto da corpora di parlanti adulti, mancano tuttora lavori approfonditi

* Si specifica che, sebbene i contenuti dell'articolo siano condivisi da entrambe le autrici, i paragrafi 2.1, 3, 4.2 e 4.3 sono da attribuirsi a Katharina Salzmann, i paragrafi 1, 2.2 e 4.1 a Ruth Videsott. Il paragrafo 5 è stato scritto a quattro mani.

¹ Ricordiamo tra gli altri i lavori di Fiorentini (2016, 2017a, 2017b, 2018), incentrati proprio sulla realtà di minoranza ladina in parlanti adulti bi- e plurilingui; Dal Negro (2005) sul contatto in vari contesti minoritari in Italia; Dal Negro/Fiorentini (2014) e Leonardi (2021) sul contatto tra i dialetti sudtirolesi e l'italiano. Per una disamina più dettagliata rimandiamo a Fiorentini (2017a, 2020).

sulla presenza dei SD nel parlato infantile, in particolare in contesti plurilingui. Il fenomeno dei SD nella fase di acquisizione della L1 sembra essere in generale un argomento poco studiato in letteratura, tant'è che si potrebbe supporre una carenza di tali elementi in parlanti di età inferiore ai 6 anni. Tuttavia, proprio il carattere dialogico dei SD interazionali,² i quali, come vedremo *infra*, assumono un ruolo importante nella gestione dell'interazione e della prospettiva del parlante, dovrebbe renderli degli elementi significativi per l'acquisizione della competenza³ pragmatica e discorsiva nell'età tra i 3 e i 6 anni (cf. a questo proposito Trautmann/Reich 2008). La loro importanza conversazionale nella co-costruzione del discorso (cf. Mascherpa 2016: 120) diventa fondamentale nell'acquisizione della prima lingua (L1) come anche nell'apprendimento di una lingua seconda (L2).⁴ Nel caso dei bambini, lo sviluppo cognitivo influisce al contempo sull'acquisizione di competenze pragmatiche. Di conseguenza gettare luce sull'uso di SD può essere interessante anche per l'aspetto socio-cognitivo. Infine, è presumibile che nell'utilizzo di SD da parte di bambini prevalgano quelli interazionali, che per la maggior parte sono verbi e interiezioni. Ciò potrebbe essere legato al fatto che la competenza pragmatica viene acquisita prima di quella testuale, nonché all'ordine di acquisizione delle classi di parole, ovvero prima i verbi (SD interazionali), poi gli avverbi e le congiunzioni (SD metatestuali).

Centrali per l'acquisizione di una competenza pragmatica (cf. Scivoletto 2022: 140), i SD evidenziano quali siano le supposizioni del parlante verso il grado dell'attenzione e della conoscenza condivisa con l'interlocutore, quindi operano a livello dell'intersoggettività (cf. Rubio-Fernandez 2021: 1126s.). Come tali intervengono anche sullo sviluppo della *Theory of Mind*, ovvero sulle abilità di monitoraggio dell'attenzione altrui e della conoscenza condivisa. Trautmann/Reich (2008: 41) evidenziano il fattore cognitivo alla base di questa teoria, che permette di comprendere gli stati mentali dell'interlocutore e di acquisire la sua prospettiva per ampliare al contempo le proprie possibilità di azione. La competenza discorsiva e pragmatica così come postulata da Ehlich/Bredel/Reich (2008), prevede per l'appunto l'acquisizione di diverse abilità, come l'avvicendamento dei turni di parola, la competenza narrativa, e la *Theory of Mind*. Queste sono fondamentali per garantire il successo di uno scambio comunicativo o meglio di un'interazione tra parlante e interlocutore, che viene sviluppata parallelamente al processo di acquisizione della lingua e attraverso le esperienze di uso linguistico (cf. Rubio-Fernandez 2021: 1127).⁵

L'uso di SD, dunque, è finalizzato anche a una comunicazione di successo, che si basa sul parametro dell'attenzione da parte degli interlocutori e sull'abilità di immedesimarsi nella

² Cf. paragrafo 2 per una classificazione dei SD (cf. in particolare Bazzanella 1995).

³ 'Qualificazione' (ted. "Basisqualifikation") nella terminologia di Ehlich/Bredel/Reich (2008).

⁴ Per quanto riguarda le ricerche sui SD nell'acquisizione e apprendimento dell'italiano L2 rimandiamo tra gli altri a Andorno (2007, 2008); Janfrancesco (2015); Mascherpa (2016); Scivoletto (2022). In merito al tedesco L2 gli studi esistenti assumono perlopiù una prospettiva didattica (cf. ad es. Günthner 2015), mentre scarseggiano studi sull'apprendimento e sull'uso dei SD in parlanti con tedesco L2/LS (cf. Kovač 2020). Gli studi su parlanti adulti di italiano L2 dimostrano anche come le funzioni pragmatiche di questi elementi siano spesso diverse da quelle di parlanti L1.

⁵ Non tutti gli studi sul concetto della *Theory of Mind* vedono una correlazione tra lingua e *Theory of Mind*. Tuttavia, Rubio-Fernandez (2021) ribadisce come sia significativo partire da un'analisi dei due concetti sullo stesso livello, così da potere verificare quali siano gli effetti reciproci in quanto entrambi vengono usati congiuntamente nella comunicazione.

prospettiva altrui per capire quali conoscenze sono condivise e quali no. Come asserisce Rubio-Fernandez (2021: 1133), “in order to communicate successfully, speakers and listeners must coordinate their focus of attention, for which the speaker may direct the listener’s attention to an intended referent in the physical environment by using gaze, gesture and/or language”. In particolare, in letteratura si parla di *joint attention*, quindi l’abilità di gestire in maniera congiunta l’attenzione in un’interazione sulla stessa situazione o sullo stesso oggetto (cf. Diessel 2006: 464). L’attenzione congiunta si basa su tre componenti: il locutore, l’interlocutore e l’oggetto di riferimento (cf. Diessel 2006: 465). È stato evidenziato come verso la fine del primo anno di vita, il bambino passa da un atteggiamento diadico (l’attenzione del bambino si riflette solamente su sé stesso e su uno degli altri due livelli di comunicazione, ignorando il terzo) a un comportamento triadico, in cui sia il bambino sia l’adulto condividono il medesimo grado di attenzione su un particolare oggetto o in una determinata situazione (cf. Diessel 2006: 465).⁶ Tuttavia, tutto quello che succede prima dei 4 anni circa a livello comunicativo è maggiormente incentrato sulla prospettiva del bambino: il discorso del bambino assume significato solamente all’interno della sua “cornice” comunicativa ed è quindi legato ad azioni e situazioni specifiche. Dopo questa fase, lo sviluppo cognitivo permette al bambino di avere una rappresentazione mentale di ciò che viene trasmesso attraverso la lingua (cf. Trautmann/Reich 2008: 41). A partire dal 4° anno di vita circa, il bambino inizia ad acquisire nuovi margini d’azione attraverso l’uso linguistico e nello specifico attraverso l’interazione, sia con i *peers* sia con i parlanti adulti.

Il fattore età assume un ruolo significativo proprio per l’acquisizione di una consapevolezza e di competenze pragmatiche. L’uso di SD in età prescolare è legato in particolare al contesto immediato; ciò si osserva, ad esempio, nella gestione del turno di sequenze: i bambini in età prescolare si orientano maggiormente al discorso che precede e/o segue, prima di riallacciarsi al contesto più ampio e globale di un discorso che avviene maggiormente intorno ai 7 anni (cf. Jakupčević 2019: 414; cf. anche Sprott 1992). Inoltre, l’uso pragmatico dei SD da parte dei bambini segue dei criteri diversi da quello degli adulti. Sembra infatti che tali elementi siano usati da parte dei bambini per gestire il cambio di turno prima di acquisire le funzioni ideative di tali elementi, quali le abilità a connettere diversi *topic* e idee all’interno di un discorso (cf. Sprott 1992). Come evidenzia Sprott (1992: 426s.), i SD dovrebbero servire principalmente a gestire il livello “locale” del discorso e meno quello globale.⁷ Di conseguenza, lo spazio comunicativo gestito dal bambino attraverso i SD è limitato e legato al contesto stretto del discorso.

Tutto ciò diventa particolarmente complesso se osserviamo bambini in contesti di lingue minoritarie, in cui quindi l’esposizione ai diversi codici dipende in parte anche dallo status e dagli atteggiamenti della comunità linguistica verso la lingua di minoranza. La quantità e la qualità dell’input in merito alla lingua di minoranza, come anche alle lingue di contatto, differiscono da parlante a parlante, un aspetto cruciale per l’acquisizione di una o più L1. Infatti, come vedremo *infra*, il contesto sociolinguistico delle valli ladine dell’Alto Adige (Val Badia e Val Gardena) è intrinsecamente eterogeneo e l’esposizione alle tre lingue ufficiali del territorio (ladino, tedesco e italiano) è presente già dai primi anni di vita. Gli studi sul bi- e plurilinguismo

⁶ Diessel (2006) fa riferimento all’acquisizione dei dimostrativi, in quanto elementi con una forza deittica molto forte, il loro uso è fondamentale per la realizzazione di attenzione in un’interazione.

⁷ Sprott (1992) individua quattro funzioni principali nell’uso di SD per gestire il discorso: i) “exchange”; ii) “action”; iii) “local ideational”; iv) “global ideational”.

evidenziano come l'acquisizione plurilingue abbia dei benefici proprio sulle funzioni che richiedono la gestione dell'attenzione e del controllo nella comunicazione (cf. Cape et al. 2021: 1065; Bialystok et al. 2009). Tuttavia, come già ribadito da Cape et al. (2021), tali ricerche si basano maggiormente su "grandi" lingue e meno su parlanti di lingue di minoranza e lingue regionali. La presente ricerca intende fornire un contributo ulteriore in questa prospettiva, ampliando il bacino di studi condotti sul tema.⁸

Prendendo le mosse da queste considerazioni, il contributo si pone un triplice obiettivo. In prima linea, mira a indagare quali siano le micro-funzioni che svolgono i SD interazionali nel parlato L1, e in misura minore L2⁹, nelle tre lingue ladino, tedesco e italiano in età tra i 3 e i 6 anni. In secondo luogo, si investiga in che modo l'uso di SD da parte dei piccoli parlanti è collegato allo sviluppo linguistico e cognitivo. Infine, s'intende gettare luce sui fenomeni di contatto che si possono osservare nel contesto particolare di plurilinguismo delle valli ladine.

Lo studio adotta di conseguenza una prospettiva sia acquisizionale sia sociolinguistica ed è strutturato nella seguente maniera: dopo una parte teorica concernente la definizione dei SD e il loro uso in contesti di contatto (paragrafo 2), presenteremo un'analisi di dati conversazionali interattivi sul ladino (4.1), sul tedesco (4.2) e sull'italiano (4.3), partendo da un corpus di conversazioni spontanee e semi-spontanee con otto bambini, descritto nel paragrafo 3. Nelle conclusioni (paragrafo 5) si riassumono i risultati principali della ricerca.

2 Che cosa sono i segnali discorsivi?

In questo paragrafo si descrivono le caratteristiche formali e funzionali dei SD, anche in prospettiva cross-linguistica, per poi focalizzare l'attenzione sul ruolo che essi svolgono in situazioni di contatto linguistico.

2.1 Caratteristiche e funzioni

I SD sono una classe eterogenea di elementi linguistici, attestata e studiata in un'ampia gamma di lingue, per la quale esistono varie denominazioni¹⁰ e definizioni, spesso non perfettamente sovrapponibili tra loro (per una panoramica bibliografica e terminologica cf. Blühdorn/Foolen/Loureda 2017: 8–16).

Secondo Bazzanella (1995: 225) i "segnali discorsivi sono quegli elementi che, svuotandosi in parte del loro significato originario, assumono dei valori aggiuntivi che servono a sottolineare la strutturazione del discorso, a connettere elementi frasali, interfrasali e extrafrasali e a

⁸ Cf. Garraffa/Obregon/Sorace (2017) per una breve rassegna sulla ricerca in merito agli effetti cognitivi del bilinguismo in territori di lingue di minoranza.

⁹ Con L2 ci riferiamo a tutte le lingue del repertorio acquisite successivamente alla L1 dopo i 2–3 anni.

¹⁰ Nella letteratura italiana si parla anche di *marcatori di discorso* o *ausilii dialogici*, denominazione quest'ultima coniata da Cresti (2000: 137–143) nel quadro della Teoria della lingua in atto. Nella tradizione tedesca, si è affermato, a partire dai lavori di Gohl/Günthner (1999), Auer/Günthner (2005), Imo (2007b) ed altri, il termine *Diskursmarker*, nato come calco dall'inglese *discourse marker* (cf. Schiffrin 1982/1987). In inglese è in uso anche il termine *pragmatic marker*, che nella maggior parte della letteratura più recente viene usato come sinonimo di *discourse marker*; nella terminologia di altri, tra cui Fraser (1999, 2006), *discourse marker* viene inteso come sottocategoria con un'accezione più ristretta, cioè strategie volte a garantire la coesione testuale. Sul problema della delimitazione concettuale cf. anche Fedriani/Sansò (2017: 1–5).

esplicitare la collocazione dell'enunciato in una dimensione interpersonale, sottolineando la struttura interattiva della conversazione." Nel loro uso come SD, tali elementi linguistici realizzano dunque a partire dal loro significato primario, che non varia fundamentalmente, valori speciali o effetti pragmatici (cf. *ibid.*: 226). I SD non contribuiscono in maniera decisiva al valore informativo dell'enunciato (cioè al contenuto proposizionale); va però sottolineato che, essendo delle componenti essenziali del dialogo spontaneo di tante, se non di tutte, le lingue naturali, assumono un ruolo fondamentale dal punto di vista pragmatico. Sansò (2020: 12s.) definisce i SD come una classe di espressioni linguistiche "la cui funzione è di natura *procedurale*" (enfasi nell'originale), cioè che servono a collocare il significato proposizionale dell'enunciato in relazione con il contesto linguistico o extralinguistico e forniscono un'indicazione all'ascoltatore su come interpretare la porzione di enunciato immediatamente seguente (o precedente), che si trova nello *skopus*¹¹ del SD.¹² Nella tradizione tedesca, i SD sono intesi, analogamente al concetto italiano, prevalentemente come categoria funzionale che serve a strutturare enunciati più complessi, a guidare l'interlocutore nell'interpretazione di enunciati, evidenziandone la struttura interna e la relazione con enunciati precedenti e seguenti nonché con il contesto interazionale (cf. Blühdorn/ Foolen/Loureda 2017: 23s.).

Una questione ricorrente nel dibattito sui SD è la delimitazione da altre categorie affini. Nella tradizione germanistica alcuni elementi linguistici che vengono classificati come SD rientrano infatti nella categoria delle particelle (cf. Fischer 2006: 7), intese come unità lessicali non flessive, in particolare in quella delle particelle discorsive (ted. *Gesprächspartikeln*). A differenza del concetto di SD, quello di particella, presente anche nella letteratura inglese (*discourse particle*; cf. *ibid.*), è prevalentemente orientato alla forma piuttosto che alle funzioni (cf. Blühdorn/Foolen/Loureda 2017: 9s.). Premettendo che il concetto di SD adottato nella linguistica italiana tende a essere più ampio rispetto a quello in uso nella tradizione tedesca, e che a nostro avviso una definizione ampia si presta meglio all'analisi di dati provenienti da più lingue e, per di più, dal parlato di bambini, in alcuni casi i SD si possono sovrapporre alla classe delle interiezioni, una categoria di parole usate per esprimere emozioni o stati soggettivi del parlante, prive di legami sintattici con il resto dell'enunciato (cf. Cignetti 2010).¹³ Rientrano in questa categoria espressioni come *mah* e *be'* (cf. Bazzanella 1995: 240) e alcuni imperativi (it. *dai*, ted. *hör mal* 'senti'), che svolgono anch'essi una funzione pragmatica, ma a differenza di altri SD corrispondono a un intero atto linguistico (cf. Proske 2017: 98s.; Cignetti 2010).

Dal punto di vista formale va sottolineato che i SD, diversamente da altre classi di parole, costituiscono una classe non morfologica o lessicale ma funzionale (cf. Sansò 2020: 46s.).¹⁴ I SD sono, infatti, caratterizzati da "trasversalità" riguardo alle categorie grammaticali (Bazzanella 2006: 451), in quanto appartengono a varie classi di parole come congiunzioni/connettivi (it.

¹¹ Con *skopus* si intende il campo su cui operano le parole funzionali (ad es. SD, particelle di negazione, avverbi modali) all'interno dell'enunciato (cf. *grammis*, s. v. *Skopus*).

¹² Sono proprio l'assenza del significato proposizionale e la funzione procedurale che sembrano essere il minimo denominatore comune delle varie definizioni. Cf. anche Bazzanella (2006: 449).

¹³ Per le interiezioni del tedesco e le problematiche classificatorie collegate ad esse cf. Ehlich (2009).

¹⁴ Mentre la maggior parte degli studiosi di linguistica tedesca concorda sulla natura sostanzialmente funzionale del concetto di SD, Imo (2012: 78) tenta di ridefinirlo attraverso caratteristiche formali, affermando che la categoria essenzialmente soddisfa i criteri postulati per l'assunzione di una nuova classe di parole (ted. *Wortart*).

ma, però, dunque; ted. *und* ‘e’, *weil* ‘perché’, *obwohl* ‘sebbene’), avverbi (it. *allora, insomma*; ted. *also* ‘allora’, *deswegen* ‘perciò’, *nur* ‘soltanto’), aggettivi (ted. *klar* ‘chiaro’, *gut* ‘bene’), sostantivi (ted. *Mensch*, lett. ‘uomo’, fig. ‘cavolo’), interiezioni (it. *eh?*), sintagmi verbali (it. *dai, sai, capito*; ted. *weißt* ‘sai’, *guck mal* ‘guarda’), sintagmi preposizionali (it. *nel senso*) e piccole frasi (it. *non so, per così dire*; ted. *ich mein(e)* ‘penso’). Una descrizione generale delle caratteristiche morfologiche dei SD risulta pertanto difficile (cf. Blühdorn/Foolen/Loureda 2017: 17s.). È però possibile osservare che in genere si tratta di elementi non flessivi composti da una parola, ma anche di unità polilessicali, che spesso presentano processi di riduzione fonetica (ted. *weißt* al posto di *weißt du* ‘sai’; *glaubi* al posto di *glaube ich* ‘penso’). I SD possono essere autonomi dal punto di vista prosodico e costituire un gruppo intonativo (cf. Bazzanella 1995: 231), sebbene, come specifica Imo (2012: 79), in tedesco la marcatezza prosodica sembra essere obbligatoria solo se l’elemento linguistico usato come SD dispone di un’unità omonima che compare nella stessa posizione sintattica (come la congiunzione *und* vs. il SD *und*).

Dal punto di vista sintattico, la posizione prototipica dei SD è, in entrambe le lingue, a inizio o fine enunciato, nella periferia sinistra o destra della frase, cioè in una posizione disintegrata (cf. Auer/Günthner 2005: 335s.; Sansò 2020: 42–44).¹⁵ Nella periferia sinistra appaiono segnali con una funzione di strutturazione del testo (ad es. presa di turno), mentre la periferia destra accoglie preferibilmente elementi linguistici con funzioni legate al messaggio appena veicolato e all’interlocutore (ad es. cessione del turno). Come è stato dimostrato in vari studi, le due posizioni periferiche offrono soluzioni adeguate per problemi interazionali: la periferia destra offre uno spazio per riparazioni e richieste di comprensione, la periferia sinistra agevola la presa di parola senza il bisogno di pianificare l’intero enunciato (cf. Ghezzi/Molinelli 2014: 124). In tedesco, lingua caratterizzata dalla struttura a parentesi, si tratta della posizione del *linkes Außenfeld* (‘campo esterno sinistro’)¹⁶ e quella del *rechtes Außenfeld* (‘campo esterno destro’), quest’ultima occupata tra l’altro dalle *question tags* (it. *vero?*; ted. *ne?* ‘vero’; cf. König 2017). Infine, in alcuni casi è pensabile anche una posizione parentetica dei SD italiani e tedeschi (cf. Blühdorn/Foolen/Loureda 2017: 19–21). Da un punto di vista diacronico¹⁷ si può notare come la trasformazione delle caratteristiche sintattiche, in particolare lo spostamento nel *linkes Außenfeld*, sia indizio che un dato elemento linguistico, oltre agli usi originari, abbia assunto la funzione di SD (cf. Auer/Günthner 2005: 337–347), come nel caso delle congiunzioni

¹⁵ Per alcuni autori invece, tra cui Imo (2012: 71), la categoria è limitata alla posizione iniziale dell’enunciato, nel senso che il SD proietta un enunciato seguente.

¹⁶ La posizione sintattica risulta infatti fondamentale per la distinzione tra SD e particelle modali (ted. *Modalpartikeln*; cf. la recente monografia di Cognola/Moroni 2022), le quali sono tipicamente legate a una posizione interna della frase (il *Mittelfeld*, ‘campo centrale’). Per una descrizione dettagliata del modello topologico, che suddivide la frase tedesca in campi sintattici, rimandiamo a Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997: 1502–1504, 1577–1580, 1646–1649).

¹⁷ È ancora dibattuto se la nascita e lo sviluppo dei SD sia da considerarsi un processo di grammaticalizzazione o piuttosto di pragmaticalizzazione (cf. tra gli altri Sansò 2020: 67–75; Auer/Günthner 2005: 348–356; Blühdorn/Foolen/Loureda 2017: 26–28). Stando a Günthner/Mutz (2004: 86), la ri-categorizzazione da congiunzione subordinante a SD, com’è il caso di ted. *obwohl* ‘sebbene’, almeno parzialmente contraddice alcuni dei criteri fondamentali postulati per i processi di grammaticalizzazione. Di conseguenza, il mutamento diacronico che vede elementi linguistici di diverse categorie assumere funzioni a livello discorsivo-pragmatico ricadrebbe sotto l’etichetta di pragmaticalizzazione (ibid.: 98s.; cf. anche Waltreit 2002: 1004–1007).

subordinanti *weil* ‘perché’ e *obwohl* ‘sebbene’, degli avverbi *jedenfalls* ‘in ogni caso’ e *bloß* ‘soltanto’ e delle espressioni verbali *guck mal* ‘guarda’, *ich meine* ‘penso’. In italiano, per via dell’assenza della struttura topologica, la differenza tra avverbi o congiunzioni da una parte e SD dall’altra è meno evidente a livello sintattico ed è dunque più di natura semantico-pragmatica. A livello di significato, l’uso di un elemento linguistico come SD comporta spesso, e ciò vale indipendentemente dalla lingua, un indebolimento semantico (ingl. *semantic bleaching*; cf. Blühdorn/Foolen/Loureda 2017: 21). Data l’eterogeneità formale dei SD, il criterio definitorio resta dunque il significato procedurale che guida l’ascoltatore nell’interpretazione dell’intenzione comunicativa del parlante in un dato contesto.

In questo contributo, per la descrizione delle funzioni, facciamo riferimento alla classificazione proposta da Bazzanella (1995) e ripresa più volte nella letteratura italiana (cf. Sansò 2020: 16–28; Fiorentini 2017a).¹⁸ Secondo Bazzanella (2006) si distinguono funzioni interazionali, metatestuali e cognitive.¹⁹ Il loro significato pragmatico, che si sviluppa in un dato co-testo e contesto, è da considerarsi compositivo (cf. Bazzanella 2006: 454). Nella loro funzione interazionale i SD “ancorano implicitamente l’enunciato in cui si trovano all’atteggiamento del parlante verso l’interazione in corso” (Bazzanella 1995: 232s.), marcando aspetti e momenti del rapporto tra parlante e interlocutore. Tipiche microfunzioni interazionali sono quelle relative alla presa del turno di parola (ad es. it. *allora*; ted. *also* ‘allora’, *nun* ‘ora, allora’) e alla sua cessione (*okay*), spesso con richiesta di conferma (ad es. it. *va bene, capito? eh?* ted. *nicht wahr?, ne?* ‘vero’). Rientrano tra i SD con funzioni interazionali anche i segnali di richiesta di attenzione (ad es. it. *ascolta*; ted. *guck mal* ‘guarda’), i segnali di conferma dell’attenzione (ingl. *back-channel*, ad es. it. *certo*; ted. *ach so* ‘ah sì’), quelli di accordo e rinforzo (ad es. it. *come no, caspita, esatto*; ted. *genau* ‘esatto’, *klasse* ‘grande!’), i meccanismi di interruzione (ad es. it. *no scusa*; ted. *(en)tschuldigung* ‘scusa’) e i fatismi, cioè quei segnali che sottolineano la conoscenza condivisa (ad es. it. *sai*; ted. *weißst* ‘sai’). Infine, si possono catalogare tra i SD con funzione interazionale tutte le espressioni che servono a rendere l’enunciato cortese (it. *scusami, per favore* ecc.), contribuendo in questo modo a preservare la “faccia” dell’ascoltatore (cf. Bazzanella 1995: 232–246; Sansò 2020: 16–20). Va notato che i SD sono caratterizzati da polifunzionalità, cioè lo stesso SD, a seconda della posizione sintattica, può avere più di una funzione, come *allora* che è in grado di assumere tutte e tre le funzioni sopraelencate (cf. Sansò 2020: 29–33).

Infine, i SD possono variare secondo diverse dimensioni sociolinguistiche quali l’età, la modalità di comunicazione, il gruppo di appartenenza e, non da ultimo, la provenienza geografica, che assume particolare importanza in situazioni di contatto linguistico. A questo argomento è dedicato il paragrafo seguente.

¹⁸ Nella letteratura tedesca non esiste, per quanto ci consta, una categorizzazione funzionale esaustiva dei SD; alcuni autori propongono una classificazione formale, distinguendo tra SD che sono stati “reclutati” dalla classe delle congiunzioni o da quella degli avverbi e tra formule fisse (cf. Imo 2017: 52).

¹⁹ I SD metatestuali indicano all’ascoltatore qual è il ruolo degli enunciati nella macrostruttura del testo in cui sono presenti (ad es. it. *dunque, cioè*; ted. *weil* ‘perché’, *deswegen* ‘perciò’). I SD con funzione cognitiva servono a marcare il grado di fiducia del parlante nella veridicità del suo enunciato (ad es. it. *mi pare, direi, magari*; ted. *ich mein* ‘penso’, *ich glaub* ‘penso’ ecc.), cf. Sansò (2020: 20–28).

2.2 Segnali discorsivi in contesti di contatto linguistico

In comunità plurilingui e in particolare in presenza di lingue di minoranza, le situazioni di contatto linguistico sono maggiormente legate ai bisogni pragmatici nella comunicazione (cf. Matras 2000: 506), in quanto stimolano i parlanti a sfruttare il proprio repertorio linguistico per ragioni pragmatico-discorsive. Da tipici elementi “dai confini incerti” (Dal Negro 2005: 74), i SD dispongono di una varia gamma di funzioni volte a gestire il discorso da un punto di vista pragmatico (cf. par. 2.1) e a essere di conseguenza facilmente soggetti a prestiti.²⁰ Seguendo la *hierarchy of borrowability* proposta da Matras (1998, 2007), a questi elementi viene assegnato un valore di prestabilità molto alto proprio grazie alla loro natura di operatori pragmatici nella “configurazione” del discorso (Auer 2020: 159).²¹

Come postulato da Maschler (2000), l’uso di SD viene spesso affiancato da strategie di commutazione di codice (*code-switching*). In effetti, questa caratteristica ci fornisce una visione alquanto chiara della loro funzione pragmatica all’interno della conversazione, in cui delineano dei cosiddetti *frame shifts* (cf. Goffman 1981), “ovvero dei cambiamenti della cornice cognitiva nella quale inquadrano gli eventi e che si riflettono nel modo in cui affrontiamo la produzione e la ricezione di un enunciato” (Frontera/Paone 2022: 163). Così facendo, da parte del parlante emerge la percezione che si tratti di una categoria diversa rispetto al resto dell’enunciato (cf. Maschler 2000: 437; cf. anche Fiorentini 2017a: 25). Per Matras (1998, 2009), la scelta di ricorrere all’altra lingua per la realizzazione di elementi funzionali discorsivi si rifà per lo più alla teoria del minimo sforzo cognitivo. Sembra, infatti, che in un contesto di contatto linguistico, nell’ambito della categoria che Matras (1998: 282) chiama *utterance modifiers*, cioè un “extended grouping of various discourse-regulating elements, discourse markers, and focus particles”, i parlanti tendano a orientarsi al codice pragmaticamente dominante perché richiede uno sforzo cognitivo minore (cf. ibd.: 320s.).²² Il passaggio regolare di SD da una lingua all’altra è una testimonianza del fatto che il sistema di marcatura del discorso di una lingua viene sistematicamente sostituito da un altro codice (cf. Matras 2000: 438). Nel caso delle lingue di minoranza, quindi, i parlanti propenderebbero verso l’inventario di elementi presenti nella lingua dominante “al fine di ridurre il carico cognitivo” (Fiorentini 2017a: 25).

È stato evidenziato come, a differenza dei SD cognitivi e metatestuali, quelli interazionali vengano prestati facilmente dal codice pragmaticamente dominante (cf. Matras 1998: 285) e siano quindi di gran lunga più suscettibili al prestito (cf. Fiorentini 2017a: 24), se presupponiamo che “the level of interaction is more often expressed in the dominant language” (Riehl 2019: 326). In definitiva, per le altre due categorie, è proprio la loro tendenza a operare “a un livello più complesso nel sistema di elaborazione dell’enunciato” (Frontera/Paone 2022: 164) a renderli meno propensi al trasferimento da un’altra lingua alla L1 (cf. a questo proposito anche Auer 2020).

²⁰ Già Brody (1987: 508) vede i SD molto inclini alla commutazione di codice per la loro eterogeneità nella collocazione (cf. anche Auer 2020: 150).

²¹ Per quanto riguarda, invece, la *borrowing scale* di Thomason/Kaufman (1988), i SD si collocano sul gradino 2, mentre al gradino 1 troviamo le cosiddette *content words*.

²² Tuttavia, ciò non significa che non esista un equivalente nella propria L1.

Nella distinzione di Myers-Scotton (1993, 2002) tra *cultural* e *core borrowings*, quindi tra elementi che introduciamo da un'altra lingua per colmare una lacuna lessicale da una parte ed elementi che dispongono anche di un corrispondente nativo dall'altra parte,²³ i SD vengono spesso associati alla seconda categoria. Pertanto, Dal Negro (2005: 81) evidenzia giustamente come tali elementi si possano situare al confine tra il concetto di inserzione (nella definizione di prestiti²⁴) e quello che Auer (1999) denomina *fused lect*, il formarsi di un codice misto. Nell'osservazione dei vari processi di commutazione di codice, Muysken (2000) propone un'analisi basata su un modello di inserzione, alternazione e *congruent lexicalisation*.²⁵ Per quanto riguarda il concetto di inserzione (*code-mixing*), si adotta la definizione di Ciccolone/Dal Negro (2021: 34), i quali intendono “tutti quei casi di costituente monolessicale (singola parola) o formato da più parole ma comunque non superiore ai confini di sintagma, sia in posizione interna di enunciato sia ai confini dello stesso, come è il caso in particolare dei segnali discorsivi”. Più nello specifico, sulla base del *Matrix Language Frame* di Myers-Scotton (2002) all'interno della lingua matrice (*matrix*) vengono inseriti degli elementi dell'altra lingua (*embedded*), tendenzialmente orientati verso il concetto di prestito (cf. Ciccolone/Dal Negro 2021: 33). Lo stile alternante (*code-switching*), invece, riguarda il passaggio da una lingua all'altra oltre ai confini di semplice unità lessicale.

Tuttavia, esaminare l'uso di SD in parlanti di età infantile in un contesto di minoranza comporta due aspetti cruciali da prendere in considerazione, oltre a quanto esposto nei paragrafi precedenti: i) i fattori e il contesto sociolinguistici dei parlanti; ii) le caratteristiche dell'acquisizione linguistica in situazioni di bi- o plurilinguismo.

Di fronte a situazioni di contatto linguistico è fondamentale distinguere tra il contatto da un punto di vista idiosincratico, che parte dalla rappresentazione cognitiva dei due o più codici nel parlante, e l'impatto invece “a lungo termine” sulla comunità linguistica (Auer 2020: 148). In particolare, in presenza di lingue di minoranza, quando vige un rapporto dilalico tra i vari codici del repertorio linguistico comunitario (cf. in particolare Berruto 2007; Fiorentini 2020), il contatto linguistico è da vedere *in primis* come un processo sociale (cf. Auer 2020: 148). Tale assunto ci permette di classificare alcune scelte di commutazione di codice come tipiche per l'intera comunità linguistica. Durante il processo di acquisizione linguistica, il piccolo parlante acquisirà quindi anche tutta questa serie di scelte. Pertanto, è stato evidenziato come inserzioni con una funzione discorsiva possano diventare dei prestiti affermati nella comunità quando vengono usati in maniera frequente (cf. Auer 2020: 157). Nel suo lavoro sui SD nel ladino dolomitico in parlanti adulti, Fiorentini (2017a) ha illustrato come a differenza degli interazionali i SD cognitivi e metatestuali resistono maggiormente al trasferimento da un codice all'altro. Il fassano, nello specifico, sembrerebbe avere trasferito “un'intera classe” (Fiorentini 2017a: 196) dall'italiano nel fassano, un fenomeno che segnala la stabilizzazione di un codice misto.

²³ L'adozione di tali elementi dall'altra lingua ha spesso a che fare con un valore di prestigio che la comunità linguistica associa alla lingua dominante.

²⁴ Cf. Berruto (1995/2005: 218) che vede nell'inserzione di SD da una lingua all'altra dei prestiti piuttosto che casi di commutazione.

²⁵ In generale, non c'è unanimità nelle scelte terminologiche e di definizione in merito al fenomeno di commutazione di codice. Per una disamina più approfondita rimandiamo tra gli altri a Ciccolone/Dal Negro (2021) e Ciccolone (2020).

Diversa sembra essere la situazione per il gardenese e il badiotto, le varietà ladine a contatto con l'italiano e il tedesco, per le quali Fiorentini non ha riscontrato un passaggio di un "sistema",²⁶ ma l'inserzione di singoli SD nell'enunciato ladino. Mentre, quindi, nel fassano i due sistemi (italiano e fassano) non vengono separati e si realizza una fusione tra i due (cf. Matras 2007: 68), che porta i parlanti fassani a orientarsi verso la lingua pragmaticamente dominante, cioè l'italiano, nei dati sul badiotto e il gardenese i due sistemi risultano ben separati, e la lingua pragmaticamente dominante rimane il ladino, benché si noti una propensione al prestito dall'italiano (e dai dialetti sudtirolesi) per i SD interazionali (cf. Fiorentini 2017a: 198s.).

In altri contesti asimmetrici da un punto di vista sociolinguistico, per esempio dove sono presenti i dialetti walser, Dal Negro (2005: 84) ha individuato un legame "più o meno forte della comunità con il contesto romanzo circostante", partendo in particolare dai SD presi in prestito dall'italiano. Un ulteriore caso di bilinguismo bicomunitario asimmetrico è il contesto sudtirolese della minoranza germanofona, dove l'inserzione di SD italiani viene documentata non solo nel dialetto sudtirolese (cf. Ciccolone/Dal Negro 2016;²⁷ Dal Negro/Fiorentini 2014), ma anche nel tedesco standard usato da giovani parlanti sudtirolesi in interazioni (semi-)spontanee (cf. Leonardi 2021).

Per quanto riguarda il secondo punto, invece, è stato dimostrato come la commutazione di codice nella fascia di età tra i 3 e i 6 anni (seconda infanzia), a differenza di quella fino ai 3 anni, sia più vicina a quella tipica dell'adulto e come con l'avanzare dell'età aumenti anche il grado di complessità della commutazione (cf. Cantone 2007: 18). Nonostante ciò, è necessario chiarire fin da subito che a differenza di un parlante adulto, il bambino (plurilingue) in età prescolare non ha ancora concluso il processo di acquisizione e proprio nell'ambito della commutazione di codice sta attraversando una fase fondamentale (cf. Poeste/Müller/Gil 2019: 461). Va precisato inoltre, in termini di definizione, che la commutazione di codice nel parlato di bambini plurilingui non è un processo di influenza cross-linguistica. Il passaggio da una lingua all'altra non segnala infatti un'interferenza del codice dominante sull'altro. Fenomeni di *code-mixing* sono tipici di bambini bi- o plurilingui, indipendentemente dal concetto di influenza cross-linguistica (cf. Müller/Cantone 2009: 211). Si può assumere, tuttavia, che in bambini che acquisiscono due o più lingue simultaneamente una lingua sembra essere dominante sull'altra. I casi di commutazione di codice diventano di conseguenza dei fenomeni regolari, proprio perché i bambini effettuano il passaggio principalmente dalla lingua dominante a quella/quelle più deboli/deboli (cf. Poeste/Müller/Gil 2019: 459). La teoria del minimo sforzo cognitivo in termini di elementi presi in prestito dall'altro codice è valida quindi anche per le caratteristiche di commutazione di codice in bambini bi- o plurilingui. Infine, sin dai processi di acquisizione linguistica, i parlanti plurilingui seguono delle dinamiche che permettono loro di selezionare il codice

²⁶ Fanno forse eccezione alcuni SD interazionali (cf. Fiorentini 2017a: 198).

²⁷ L'indagine presentata in questo contributo è particolare in quanto si riferisce alla comunità linguistica della Bassa Atesina, caratterizzata da un "una presenza storicamente radicata di popolazioni trentine a fianco e in sovrapposizione a quelle tirolese, con il risultato di un bilinguismo diffuso e simmetrico e della presenza di varietà italo-romanze locali, altrimenti assenti nel resto della provincia" (Ciccolone/Dal Negro 2016: 99). Anche per questa ragione, l'inserzione di SD dall'italiano, in particolare di *ma*, attiva anche uno *switch* nell'italiano da parte del parlante, fenomeno non riscontrato negli altri studi sul contatto tra italiano e tedesco nell'ambito dei SD di questo territorio (cf. per es. Leonardi 2021).

da usare a seconda del contesto sociolinguistico (*language separation*; cf. Köppe 1996) e di separare i due sistemi linguistici a seconda del contesto sintattico-grammaticale (*language differentiation*; cf. Köppe 1996). Non si tratta quindi di mancanza di competenza linguistica, ma piuttosto di uno “speech style in which fluent bilinguals move in and out of two (or more) languages” (MacSwan 2000: 38).

3 Descrizione del corpus

Nella provincia autonoma di Bolzano (it. Alto Adige/Sudtirolo; ted. Südtirol) convivono tre gruppi linguistici: quello tedesco, il più diffuso nel territorio, quello italiano, concentrato per lo più nei centri urbani di Bolzano e Merano e nella Bassa Atesina, e quello ladino, distribuito prevalentemente nelle valli ladine di Badia (VB) e Gardena (VG) (cf. Glück/Leonardi/Riehl 2019: 246).²⁸ Il tedesco e il ladino godono ufficialmente dello status di lingua minoritaria. Per i tedescofoni generalmente non è tanto il tedesco standard quanto uno dei dialetti locali, appartenenti al gruppo dei dialetti bavaresi meridionali (cf. Glück/Leonardi/Riehl 2019: 258), a rappresentare un forte elemento di identità (cf. ibd.: 265–269; per maggiori informazioni sui dialetti tedeschi del Sudtirolo cf. Lanthaler 1997: 371–378). Il ladino, nelle varietà gardenese e badiotta, nonostante sia considerato a rischio, appare oggi come una lingua di minoranza abbastanza vitale, i cui parlanti beneficiano di diritti linguistici simili a quelli concessi alle comunità di lingua italiana e di lingua tedesca. Grazie al sistema educativo trilingue e allo *status* di “minoranza all’interno di una minoranza”, i parlanti ladini possono apprendere le tre lingue ufficiali dell’area e comunicare alla pari con i membri delle altre due comunità linguistiche (cf. Fiorentini 2022: 40–44; 128s.). Si può quindi constatare che il plurilinguismo è una caratteristica fondamentale di quest’area, in quanto non esistono parlanti ladini adulti monolingui (cf. Fiorentini 2017a: 30) e anche tra i bambini la competenza plurilingue tende a essere piuttosto avanzata, come è stato evidenziato da alcuni studi (cf. Salzmann/Videsott 2023a, 2023b).

A causa del contatto linguistico costante e di lunga data, il repertorio linguistico delle valli ladine viene definito sovraccarico, con ladino e i dialetti sudtirolesi²⁹ più frequenti nei domini bassi e italiano e tedesco standard nei domini alti (cf. Fiorentini 2017a: 31). La presenza del tedesco e del dialetto sudtirolese porta ad un repertorio trilingue, “coi gradini di un rapporto diglottico H e L entrambi triplicemente occupati” (Berruto 2007: 42), come illustrato dalla Figura 1. La peculiarità del repertorio sta quindi nel fatto che l’italiano non è l’unico codice alto (H = high), e che, viceversa, il ladino nei domini bassi (contesti informali; L = low) è affiancato dal dialetto sudtirolese e, in misura minore, dall’italiano (cf. Fiorentini 2022: 128s.).

²⁸ Per i numeri ufficiali rimandiamo alle dichiarazioni di appartenenza e di aggregazione per gruppo linguistico al Censimento popolazione 2011 (cf. ASTAT 2021: 15–19).

²⁹ Per la precisione, non esistono dialetti *sudtirolesi*, in quanto i dialetti tirolesi si suddividono in varietà occidentali ed orientali (cf. Alber 2020: 40s.). Il termine *sudtirolese* viene quindi usato generalmente per le varietà dialettali o regionali tedesche parlate su territorio altoatesino e non in senso dialettologico stretto.

H	ITALIANO ³⁰	ladino	TEDESCO
L	italiano	LADINO	sudtirolese

Figura 1: Repertorio linguistico delle valli di Badia e Gardena (Fiorentini 2017a: 31)

Come emerge dai dati del progetto CLaM³¹ (Figura 2), la percentuale delle persone che considera il ladino la propria lingua madre, varia notevolmente da comune a comune: nei comuni di San Martino e La Valle (VB) corrisponde pressoché alla totalità degli abitanti (94–97%), mentre nei comuni di Santa Cristina e Ortisei (VG) il numero dei madrelingua si attesta intorno al 68–70%, con un tasso elevato di parlanti L1 di tedesco (tra il 24 e il 29%). La percentuale dei parlanti di italiano L1 non supera mai il 10%; i valori più alti si raggiungono a Selva (VG), Badia (VB) e Santa Cristina (VG).

Q0301L1. Quale considera la sua lingua madre?

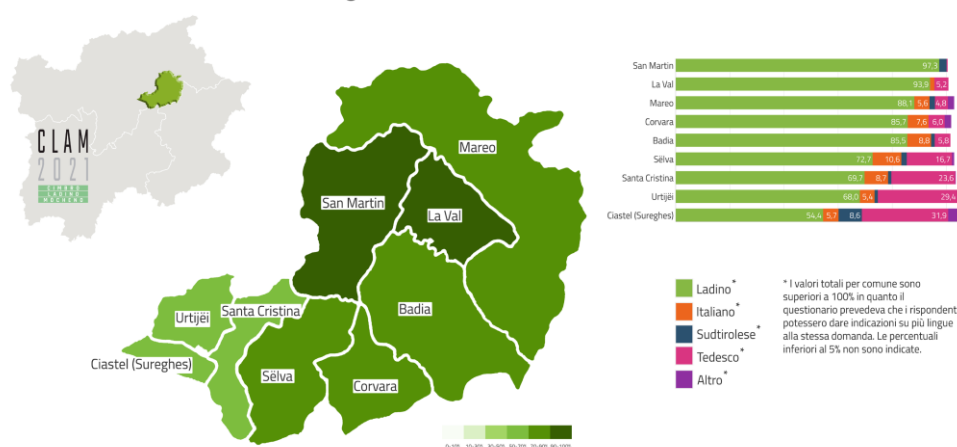


Figura 2: Parlanti di L1 ladino gardenese e badiotto³²

Da queste statistiche si deduce peraltro che, a seconda del comune, un numero elevato o comunque abbastanza significativo dei bambini che abita nelle valli ladine cresce con il ladino come prima lingua, ovvero lingua appresa in famiglia fin dalla nascita;³³ si trovano però anche bambini bilingui con acquisizione simultanea tedesco-ladino o italiano-ladino e bambini che in casa parlano prevalentemente una delle (o entrambe le) lingue “maggiori”, cioè tedesco o italiano. I bambini che nel contesto familiare crescono monolingui vivono comunque in un contesto plurilingue e vengono in contatto con le altre lingue (L2) nella sfera pubblica (ad es. medico, ristorante), attraverso l’offerta mediatica (ad es. libri, film), che in ladino è piuttosto limitata, e, non appena vengono iscritti alla scuola dell’infanzia, tramite l’approccio della

³⁰ Con il maiuscolo si indicano “le varietà con maggiore portata e più ampia gamma di funzioni in ogni gradino” (Berruto 2007: 42).

³¹ La ricerca CLaM 2021 (Cimbro **Ladino** Mocheno 2021) indaga le pratiche d’uso linguistico e gli atteggiamenti degli abitanti verso le lingue di minoranza parlate nei comuni germanofoni della Provincia di Trento e nei comuni ladini storici delle Province di Trento, Bolzano e Belluno.

³² Il grafico è disponibile sul sito della ricerca CLaM 2021 (Gardenese e Badiotto – Competenze).

³³ Per le analogie e differenze tra i vari tipi di acquisizione (L1, 2L1, L2) nei bambini cf. Meisel (2007: 93–113).

didattica integrata che prevede attività in tutte e tre le lingue (sulla didattica integrata in Alto Adige cf. Salzmänn 2022; Videsott 2021).³⁴

Il corpus per questo studio è composto da registrazioni di otto bambini complessivamente: quattro bambini “grandi”, tra i cinque e i sei anni, e quattro bambini “piccoli”, tra i tre e i quattro anni, di cui rispettivamente due bambini per ciascuna valle, per una durata complessiva di circa otto ore. I dati sono tratti dal più ampio progetto di ricerca *AcuiLad (First and multilingual acquisition processes at kindergarten age: the example of the Ladin valleys in South Tyrol)*, che è stato finanziato dalla Libera Università di Bolzano negli anni 2019–2021 e coordinato dalle autrici di questo contributo.³⁵ Le registrazioni, condotte dalle due collaboratrici del progetto (una per valle), sono state raccolte nel contesto privato a casa dei bambini. Il corpus è composto da interazioni bambino-adulto spontanee e semi-spontanee in tutte e tre le lingue: alle collaboratrici era stato chiesto di iniziare le conversazioni con domande aperte sulla routine quotidiana nella lingua dominante³⁶ (L1) del bambino; la seconda parte della conversazione, in cui avviene il passaggio nelle altre due lingue, di solito quella/e più debole/i del bambino (seconda L1 o L2), è costituita da brevi sequenze narrative interattive sulla base di libri illustrati e altri materiali.³⁷ Gli otto bambini, di cui cinque femmine e tre maschi,³⁸ sono stati registrati due volte a distanza di circa 7–8 mesi. Per tutti i bambini è stata presa in esame l'intera trascrizione, della durata totale di circa un'ora a bambino. Dall'analisi dei dati emerge che tre dei bambini grandi, di cui due con processo di acquisizione bilingue o addirittura plurilingue nel contesto familiare, producono SD in più di una lingua, tutti gli altri bambini solo nella lingua dominante. Nel caso dei SD analizzati in questo contributo si tratta quindi prevalentemente di dati nella/nelle L1 del bambino o comunque in una lingua in cui il bambino possiede una competenza produttiva piuttosto avanzata, qui denominata L2 dominante (sui confini fluidi tra L1 e L2 nei bambini piccoli cf. Tracy 2007: 87). Complessivamente sono stati analizzati dati di cinque bambini per il ladino e di quattro bambini per il tedesco e l'italiano.³⁹ I bambini provengono da quattro comuni diversi, ovvero da Ortisei e Santa Cristina (VG) e da La Valle e La Villa (VB). Le caratteristiche in parte eterogenee del corpus sono dovute da un lato al repertorio linguistico complesso dei bambini e dall'altro al fatto che non tutti i bambini

³⁴ Va precisato che non siamo a conoscenza di statistiche pubblicate sui bambini che a casa parlano lingue diverse da quelle ufficiali.

³⁵ I principali obiettivi del progetto erano quelli di i. definire le tappe acquisizionali in ladino, tedesco e italiano sia L1 che L2 in età prescolare (3–6 anni) e ii. di analizzare il ruolo dell'influenza cross-linguistica e del *code-switching* nei processi di acquisizione plurilingue. Per i principali risultati del progetto cf. Salzmänn/Videsott (2023a, 2023b, 2023c).

³⁶ Sul concetto di dominanza, che può essere applicato non solo ai bambini con acquisizione bilingue simultanea, ma a tutti i bambini bi- o plurilingui, cf. Müller et al. (2011: 65–88).

³⁷ Si tratta di libri illustrati i cui personaggi sono conosciuti dai bambini, come per esempio le serie di *Peppa Pig* e *Pimpa*. Altri libri illustrati provengono dalla biblioteca personale della famiglia.

³⁸ Questo squilibrio è dovuto al fatto che le femmine tendono a fare un uso più largo di SD rispetto ai maschi, una tendenza già nota in letteratura (cf. Leonardi 2021: 47).

³⁹ Le conversazioni sono state condotte per il ladino in gardenese o badiotto, a seconda della provenienza del/la bambino/a, per il tedesco nello standard oppure in una varietà dialettale più o meno marcata a seconda delle competenze e preferenze individuali dei bambini, e per l'italiano esclusivamente nella varietà standard.

ricorrono all'uso di SD nella stessa misura, come emerge dallo spoglio dei dati a nostra disposizione. La Tabella 1 riassume le caratteristiche degli otto bambini:

sigla	paese	età	sesso	L1	lingua/lingue dei SD attestati
B1	Ortisei (VG)	5;2 e 6;0	f	ted.-it.(-lad.) ⁴⁰	lad.-ted.-it.
B2	Ortisei (VG)	5;5 e 6;2	m	lad.	lad.-ted.-it.
B3	La Valle (VB)	5;9 e 6;5	m	ted.-lad.	lad.-ted.
B4	La Valle (VB)	5;5 e 6;1	f	lad.	lad.
B5	Santa Cristina (VG)	3;0 e 3;8	m	lad.	lad.
B6	Santa Cristina (VG)	3;3 e 3;11	f	it.	it.
B7	La Valle (VB)	3;3 e 3;11	f	ted.	ted.
B8	La Villa (VB)	3;4 e 4;0	f	it.	it.

Tabella 1: Composizione del corpus

Il corpus cosiffatto permette di analizzare i SD interazionali attestati nelle tre lingue sia dal punto di vista dello sviluppo cognitivo dei bambini (prospettiva acquisizionale) sia da un punto di vista sociolinguistico con lo scopo di indagare eventuali fenomeni di contatto linguistico ed eventuali peculiarità delle lingue prese in esame.

4 Analisi dei dati

Sulla scia di Bazzanella (1995: 232–246), in questo paragrafo si prenderanno in esame le microfunzioni dei SD interazionali presenti nei dati conversazionali in ladino, tedesco e italiano. L'analisi è stata effettuata individuando tutte le occorrenze dei SD interazionali presenti nelle conversazioni. I SD attestati sono stati classificati a seconda delle loro funzioni di gestione dell'attenzione o del turno.

4.1 I SD nei dati ladini

Nei dati ladini i SD attestati operano maggiormente sul piano dell'attenzione e della ricezione del discorso come anche sulla gestione del turno.

4.1.1 Gestione dell'attenzione e ricezione

In questa categoria si trovano principalmente i SD che derivano da verbi di percezione visiva come lvb.⁴¹ *ciaré*; grd. *cialé* 'guardare' e lvb. *odëi*; grd. *vedei* 'vedere', i quali assumendo un valore di segnale allocutivo di richiamo a scapito di quello lessicale influiscono sul carattere dialogico della conversazione. In ordine di frequenza si tratta di lvb. *ciara*, *cëra*; grd. *cëla*

⁴⁰ Il repertorio della bambina B1 è particolare in quanto si tratta di un bilinguismo tedesco-italiano da parte dei genitori, al quale si aggiunge il ladino, che pur non essendo la lingua dominante, è stato acquisito fin dalla nascita grazie al contatto con i nonni e la gente in paese. Non si può dunque stabilire con certezza se si tratta di una L1 o piuttosto di una L2.

⁴¹ In questo contributo si usa la sigla lvb. per riferirsi al ladino della Val Badia e grd. per il gardenese.

‘guarda’, lvb. *vëig(he)st(e)?*; grd. *vëig(he)s’a?* ‘vedi?’. In questo gruppo di sintagmi verbali rientra anche lvb. *sas(te)*; grd. *ses’a* ‘sai’.

La funzione di *attention getters* riferita a *guarda* (cf. Ghezzi/Molinelli 2014) e osservata, come vedremo più avanti (par. 4.3), nei dati italiani, è attestata ugualmente per i corrispettivi ladini. Benché la posizione di questo imperativo non sembri essere sistematica nei dati ladini, la sua occorrenza a inizio e fine turno è la più documentata. Nel passaggio in (1), B4 (5;5) sta sfogliando un album di foto insieme alla madre (M) e all’interlocutrice (I).

(1) lvb.

- 01 I⁴²: che É pa chisc chiló;⁴³
 ‘chi sono questi?’
 02 B4: mmh h° SÁ nia-
 ‘mh non lo so’
 03 I: SAST nia;
 ‘non lo sai?’
 04 M: CO: n t SAS nia <<ridendo> MAA:H la LÂ él,
 ‘come non lo sai? È la nonna!’
 05 I: <<ride>>
 06 B4: sunsi IÖ chësta;
 ‘sono io questa?’
 07 M: NO tö t’es plü PICera-
 ‘no tu sei più piccola’
 08 B4: chëra é la soFIA.
 ‘quella è la Sofia’
 09 M: AH-
 10 B4: chiLÓ.
 ‘qui’
 11 AH chiló gnêi fora d’auto CËra.
 ‘ah qui stavo scendendo dalla macchina guarda’
 12 ecco chiLÓ.
 ‘ecco qui’

Durante la conversazione la bambina rivolge tutta la sua attenzione alla codifica delle foto. Dopo essersi riconosciuta in una foto richiama l’attenzione delle sue due interlocutrici servendosi di *cëra*, con l’intento di dirigere il focus su quanto appena scoperto. Di conseguenza, da una parte l’imperativo impiegato è un vero e proprio mezzo pragmatico per veicolare l’attenzione visiva delle due interlocutrici verso “the stuff that is in front of the speaker” (Van Olmen 2010: 225), facendo ulteriormente riferimento al suo aspetto deittico (cf. Ghezzi/Molinelli 2014: 129). Dall’altra parte, la bambina condivide la sua scoperta con la parlante adulta, la quale non è a conoscenza del contenuto proposizionale che segue (il fatto che la bambina sulla foto sia B4). L’uso di *ecco* nella riga 12 in concomitanza con un elemento deittico (*chiló* ‘qui’) aumenta la richiesta di attenzione da parte della parlante e manifesta una conferma dell’avvenuta comprensione.

I confini tra l’indebolimento semantico di lvb. *cëra*; grd. *cëla* e il suo valore lessicale nel discorso non sempre sono ben delineati nelle attestazioni in questo corpus. Osserviamo a tal

⁴² Per la segnalazione delle persone coinvolte nella conversazione sono state usate le seguenti sigle: B più il rispettivo numero per il bambino/la bambina, I per l’interlocutrice adulta, M per la madre (qualora presente).

⁴³ Le trascrizioni seguono le convenzioni di base GAT2 = *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem* (cf. Selting et al. 2009). Si tratta di un sistema di trascrizione in largo uso nella linguistica tedesca, molto adatto all’analisi di dati conversazionali. Le norme più importanti sono riportate in Appendice.

proposito l'esempio (2) che vede coinvolti nella lettura di un libro di *Pimpa* B5 (3;0) e l'interlocutrice adulta.

(2) grd.

- 01 I: cèla ma (.) CHÈSC tlo.
 'guarda questo'
 02 (.) auDÈI cich IE tlo dut-
 'vediamo cosa c'è qui'
 03 B5: eh cialon MA la pimpa (.) **CÈ::LA**,
 'sì guardiamo la Pimpa (.) guarda!'
 04 (-) ci' (.)
 'cos!'
 05 I: c' IE pa tlo?
 'cosa c'è qui?'
 06 B5: TLÈ:i (.) chèsc y chèsc-
 'tre questo e questo'
 07 (.) y la UTSCHbohn y la scela y la=
 'e lo scivolo e la '
 08 B5: (.) **CÈLA**;
 'guarda!'
 09 I: OH chi ie pa tlo;
 'oh chi c'è qui?'

Intenta a ragionare su quanto rappresentato nel libro, quest'ultima indirizza l'attenzione del bambino verso un'immagine specifica (*cèla ma* 'guarda'). Il bambino reagisce e ripete l'invito a guardare l'immagine (*cialon ma* 'guardiamo pure', riga 03). L'uso di *cèla* dopo una breve pausa (riga 03), enfaticizzato inoltre in maniera quasi esagerata a livello prosodico, assume in prima linea una funzione semantica nel veicolare il contenuto concettuale di "guardare" e meno una cornice meta-pragmatica legata al discorso. Nonostante ciò, in parte per via della sua caratteristica prosodica, l'espressione assume un rilievo pragmatico ugualmente significativo per segnalare la percezione di sorpresa del parlante di fronte a una situazione inaspettata nei confronti dell'interlocutrice. Tale funzione di *phatic marker* (cf. Waltereit 2002: 992) viene ripresa nella riga 08, in cui il bambino scopre un altro personaggio nell'immagine e richiama l'attenzione dell'interlocutrice verso questa "nuova" informazione dal punto di vista del parlante, benché sia già condivisa dalla sua interlocutrice.

Lo stralcio in (3), invece, illustra un esempio con *cèla* in cui il richiamo di attenzione da parte del bambino sembra segnalare al contempo un'interruzione⁴⁴ e l'intenzione a non reagire alla richiesta dell'interlocutrice. La conversazione tra B2 (5;5) e la persona adulta ruota intorno a una specifica immagine di un libro, dove si vedono dei bambini in piscina.

(3) grd.

- 01 I: ma pos cialé i desSÈnies cie FEji pa;
 'ma puoi guardare i disegni cosa fanno?'
 02 B2: ma chèsc ie dal SCHWIMMbod,
 'ma questo è in piscina'
 03 I: E: H,
 'sì'
 04 B2: (.) y tlo iesi LAIT tl schwimmbod-
 'e qui sono dentro la piscina'

⁴⁴ Waltereit (2002: 995s.) ribadisce come la funzione di interruzione da parte dei sintagmi verbali nella forma imperativa, come per l'appunto *guarda*, sia proprio una delle chiavi per spiegare la trasformazione di tali elementi in SD.

- 05 I: y chi IE pa chisc tlo;
 ‘e chi sono questi qui?’
 06 B2: y **CĒla** l pitl se fida nia jì Ite.
 ‘e guarda il piccolo ha paura di entrare’
 07 I: Ostro.
 ‘perbacco’
 08 ciuldì pa no;
 ‘perché?’
 09 B2: SEI nia.
 ‘non lo so’
 10 I: ti sal pa massa SOT povester;
 ‘forse è troppo profondo per lui?’
 11 B2: **eh ma** èila à BĒGN SCHWIMMfliegelen.
 ‘eh ma lei ha i braccioli.’

Mentre l’interlocutrice è intenzionata a sostenere la conversazione con clausole domanda-risposta, il bambino non pare essere motivato a interagire sulle domande poste, ma piuttosto a commentare ciò che lui sta osservando dal suo punto di vista. L’impiego di *cĕla* a inizio turno nella riga 06 interrompe l’argomento introdotto dall’interlocutrice. Così facendo, il parlante introduce inoltre un nuovo topic, quello che Waltereit (2002: 1000) indica come uno dei “side-effects of interruption”. In effetti, la volontà del parlante viene accettata dall’adulta, la quale reagisce immediatamente con un’ulteriore domanda per ampliare l’informazione appena espressa. Al contempo il bambino richiama la sua attenzione sul contenuto proposizionale e visivo scelto da lui stesso, confermando in tal modo il focus sul proprio punto di vista e mantenendo inoltre la coordinazione cognitiva con l’interlocutrice in termini di intersoggettività, ovvero le sue assunzioni verso il livello di attenzione dell’interlocutrice (cf. Rubio-Fernandez 2021: 1126–1127).

Talvolta *cĕra*; *cĕla* occorre in concomitanza con la particella modale *ma*:⁴⁵ lvb. *cĕra ma*; grd. *cĕla ma*, che in questi contesti assume in parte il significato di ‘pure’, tipica nelle frasi imperative ladine.⁴⁶ Attraverso questa combinazione il parlante evidenzia il fatto che il comando viene espresso a favore dell’interlocutore, che beneficia quindi dell’ordine (cf. Poletto/Zanuttini 2003: 180s.),⁴⁷ al fine di mantenere una coordinazione tra parlante e interlocutore sulla base del contesto immediato condiviso. Nel brano riportato in (4) l’intervistatrice prende in mano un libro chiedendo al bambino (B5) se sia suo.

(4) grd.

- 01 I: es’a tu n blòt LIber tlo;=
 ‘hai un bel libro qui?’
 02 ie pa chĕsc TIE;

⁴⁵ Cf. Dohi (2019) su una descrizione dettagliata in merito alla particella *ma*. In un quadro più generale e ampio, la particella *ma* è usata per esprimere consigli o permessi (cf. Poletto/Zanuttini 2003: 178).

⁴⁶ Questo fatto è anche confermato dai nostri dati, dove *ma* non appare solamente con i sintagmi verbali che assumono funzione di SD, ma anche in altre forme imperative, come per es. B2: *morda ma chĕsc tu* ‘mordi pure questo tu’.

⁴⁷ Secondo Poletto/Zanuttini (2003: 178s.) l’uso di *ma* è solamente possibile in questi contesti, in cui l’ordine espresso è a favore dell’interlocutore. Quando questo non accade e l’ordine è espresso a favore del parlante subentra *mo*: **Arjigneme ma cà le bagn!* (ibid.: 179) vs. *Arjigneme mo cà le bagn!* ‘Preparami il bagno’. Tuttavia, tale affermazione non coincide completamente con l’uso concreto di *ma* nel ladino parlato. In effetti, *ma* può essere ulteriormente compatibile con un contesto dove l’azione espressa è rivolta al locutore: *Láveme ma le quant* ‘lavami pure i vestiti’. In questo caso, *ma* esprime un contrasto con quanto supposto dall’interlocutore.

- 03 B5: 'questo è tuo?'
ehm (.) sci ma **CĒla ma cĕla ma-**
'ehm sì ma guarda guarda'
04 śĕn te MOStri pa,
'adesso ti mostro'
05 I: y mostra ma CHĒL.
'sì mostra pure quello'

L'affermazione da parte del bambino è subito seguita da un intento avversativo (*sci ma*) (cf. anche Ciccolone/Dal Negro 2016: 106) nei confronti della richiesta indiretta dell'interlocutrice (quindi di guardare il libro che ha in mano) e da un richiamo di attenzione verso un altro libro che si trova sul pavimento. L'ordine espresso attraverso l'imperativo è riferito all'interlocutrice con una funzione precisa: mantenere l'attenzione sull'oggetto scelto dal bambino e fare "beneficiare" l'interlocutrice di una conoscenza che non condivide ancora con il parlante: il contenuto del libro. Inoltre, l'uso di *ma* rafforza anche la volontà di interruzione e di *topic shift*, sottolineando il disaccordo del parlante verso quanto espresso dall'interlocutrice.

Come vedremo nei dati tedeschi (sia standard sia dialetto sudtirolese) il corrispettivo *schau*; *schaug* appare spesso insieme a *mal*, il cui significato copre solo in parte la funzione pragmatica di *ma*. Mentre *mal* ha un valore discorsivo ed è quindi volto a "mitigare la forza dell'atto linguistico espresso dalla frase in cui si trova" (Cognola/Moroni 2022: 216) richiamando in maniera non irremissibile l'attenzione dell'interlocutore a eseguire un ordine o una richiesta, la particella modale *ma* assume anche il ruolo di marcare il punto di vista dell'interlocutore beneficiario dell'ordine espresso, oltre che a manifestare tale ordine con un'intenzione più tassativa.

Mentre la collocazione di lvb. *cĕra, ciara*; grd. *cĕla* non è rigida sulla base del nostro corpus, il sintagma verbale lvb. *vĕig(he)st*'; grd. *vĕig(he)s'a* 'vedi' occorre principalmente a inizio turno con una duplice funzione: richiamare l'attenzione e controllare l'avvenuta ricezione da parte dell'interlocutore, come illustrato nell'esempio (5).

(5) grd.

- 01 I: audĕi cie che n po' FĒ cun sta mascins.
'vediamo cosa si può fare con queste macchine'
02 B5: y pona **cĕla ma** chĕsc ie MONC' da tò ora.
'e poi guarda questo si può anche togliere'
03 I: aSO:?
'veramente?'
04 B5: **CĒla**,
'guarda'
05 I: ah EH.
'ah sì'
06 B5: pona pona **VĒIgs'a** pona chĕsc POna.
'poi poi vedi poi questo poi'
07 (.) CHĒSC fej mm:::
'questo fa mm'
08 I: AH,
09 B5: Mm::h chĕsc fej BUjes.
'mmh questo fa buchi'
10 I: Eh.
'sì'
(...)
11 B5: y **vĕigs'a** a tlo feji BRUM;
'e vedi qui fanno brum'

Il brano inizia con l'invito rivolto a B5 a guardare le macchine rappresentate in un libro. All'inizio il bambino esige l'attenzione della sua interlocutrice mentre sta spiegando le caratteristiche degli oggetti (*cëla ma; cëla*). Dopo avere messo in pratica quanto detto e visto nell'immagine (*mm*, quindi il rumore della macchina), si serve di *vëigs'a* per segnalare una conferma di ricezione. La forma interrogativa del sintagma verbale aumenta ulteriormente l'intenzione del parlante di gestire la natura dialogica del discorso e mantenere un rapporto immediato con la sua interlocutrice, controllando a livello cognitivo le informazioni che condividono. L'adulta, infatti, a sua volta indica l'avvenuta acquisizione di conoscenza (*ah*, cf. Bazzanella 1995: 244).

Nel ladino della Val Badia, quindi nei parlanti B3, B4, B7 e B8 oltre a *vëig(he)st'* è attestata la forma abbreviata *ve*. Tuttavia, da un punto di vista del significato, tale forma imperativa assume il valore semantico del verbo *guardare*, svolgendo quindi la funzione deittica di rivolgere lo sguardo in riferimento a qualcosa o qualcuno presente nel contesto situazionale, funzioni attribuibili per l'appunto a lvb. *cëra*; grd. *cëla*, come abbiamo visto. A titolo d'esempio riportiamo un passaggio di conversazione tra B4 e la sua intervistatrice (6) come continuazione del già citato esempio in (1). Mentre la bambina e la persona adulta stanno sfogliando l'album di foto, B4 vede il ritratto del padre che la tiene in braccio. *Ve* alla riga 05 sposta l'attenzione verso questa situazione inaspettata.

(6) lvb.

- 01 I: che é pa CHËsta;
'chi è questa?'
- 02 B4: IÖ:;
'io'
- 03 I: TRES ciamó tö;
'ancora tu?'
- 04 B4: iö ch'i sun dër PIC'ra-
'io che sono molto piccola'
- 05 (.) **VE** l per che m'tagna.
'guarda il papà che mi tiene in braccio'
- 06 I: hm;

Come SD derivante dal verbo *sapere* anche l'uso del sintagma *sai* ha un valore fatico (Bazzanella 1995: 253) "per sottolineare il rapporto interpersonale e/o di conoscenza condivisa tra gli interlocutori". Nei dati ladini, tale forma, lvb. *saste*; grd. *ses'a*, è attestata in alcuni casi singoli all'inizio del turno come richiesta di attenzione su una situazione o un'informazione che l'interlocutrice non conosce (cf. Bazzanella 1995: 254). A livello cognitivo il fatto di gestire la conoscenza o meno di informazioni tra parlante e interlocutore sembra essere rilevante per l'uso di questi SD. Inoltre, tali funzioni sono attestate maggiormente nei bambini più grandi, i quali hanno già sviluppato una consapevolezza per la gestione della prospettiva in termini di *Theory of Mind* (cf. par. 1).

Nell'esempio che segue (7) B1 (6;0) mostra dei momenti di esitazione e difficoltà nella pianificazione del discorso mentre commenta l'immagine rappresentata nel libro che sta osservando insieme alla persona adulta. Nonostante ciò, è intenta a tenere il turno attraverso l'uso di riempitivi (*mh, eeh*), che fanno inoltre da cornice a una breve pausa.⁴⁸

⁴⁸ Generalmente questi riempitivi sono proprio utilizzati insieme a delle pause piene o vuote (cf. Bazzanella 1995: 234).

(7) grd.

- 01 Bl: y PO;
 'e poi'
 02 (-) ĘL (.) druca y DRUca,
 'lui spinge e spinge'
 03 I: hm-
 04 Bl: la piSCIna.
 'la piscina'
 05 druca DRUca,
 'spinge spinge'
 06 I: hm-
 07 Bl: per pr mh (.) per eeh la piSCIna.
 'per per per eh la piscina'
 08 I: EH;
 'sì'
 09 Bl: (0.4) **ses'a** ãnghe NĚUS on la piscina.
 'sai anche noi abbiamo la piscina'

Benché la sua interlocutrice reagisca con riscontri affermativi (*hm, eh*), la bambina preferisce interrompere la conversazione, introducendo tramite *ses'a* un argomento sconosciuto alla sua partner di conversazione.

A eccezione di lvb. *saste*; grd. *ses'a*, i verbi di percezione appena discussi appaiono spesso in concomitanza con il SD *ocio*. Tale fenomeno si osserva maggiormente nei dati gardenesi. Si tratta di un tipico prestito dai dialetti veneti/trentini.⁴⁹ Quanto alla sua distribuzione nel corpus, si colloca tipicamente prima del sintagma verbale quando occorre in combinazione con *cĕla*, *ciara* o *vĕig(he)st'*, *vĕig(he)s'a*, quasi a volere rafforzare la richiesta di attenzione verso un fatto inaspettato, come illustrato nell'esempio (8). B5 (3;8) e la persona adulta hanno appena finito di guardare un libro e il bambino sembra essere motivato a leggerne un altro.

(8) grd.

- 01 B5: es'a tu MO n liber;
 'hai ancora un libro?'
 02 I: SCI cĕla ma ie n ei MO n valguni.
 'sì guarda ne ho ancora alcuni'
 03 ciun ues'a ciaLÉ;
 'quale vuoi guardare?'
 04 cĕla ma TANC che n ei,
 'guarda pure quanti ne ho portati'
 05 B5: <<rumori> (.) putega tanc che n es tĕu' PEA.>
 'cavoli quanti ne hai portati'
 06 **OCIO cĕla** tlo monc patis NUEves.
 'attenzione guarda qui ci sono anche delle batterie nuove'
 07 I: ocio tlo ie monc (.) patris NUEves.
 'attenzione qui ci sono anche delle batterie nuove'

La richiesta di B5 rivolta alla sua interlocutrice e la reazione di quest'ultima fanno scaturire un atteggiamento di sorpresa da parte del bambino (riga 05) nel vedere la quantità di libri proposti. La reazione si manifesta attraverso un segnale discorsivo molto forte dal punto di vista semantico, *putega*, un ulteriore prestito dai dialetti veneti/trentini. La conversazione subisce un cambio di argomento quando l'interlocutrice e il bambino scoprono delle batterie nella scatola

⁴⁹ *Òcio* è stato preso in prestito dai dialetti italiani limitrofi all'area ladina come interiezione con significato di 'attenzione' e non con il suo valore lessicale di 'occhio' da lat. OCULUS, come nel resto dei dialetti settentrionali. In effetti, il lessema per 'occhio' in ladino è lvb. *edl*, grd. *uedl* (cf. EWD V: 79s.).

in cui quest'ultimo tiene i libri. Questo *topic shift* viene espresso con l'impiego di *ocio* a inizio turno come richiesta di attenzione diretta all'interlocutrice (06), mentre la codifica di *cëla* che segue, oltre a essere di tipo procedurale ha anche una funzione deittica, in quanto dirige visualmente l'attenzione verso l'oggetto inaspettato di cui si sta parlando. Sembra, quindi, che tale accoppiamento abbia un valore pragmatico unico e cioè quello di rafforzare "l'effetto sorpresa" di una situazione o di un'informazione che parlante e interlocutore condividono. Infatti, la stessa interlocutrice ripete la sorpresa veicolata anche in questo caso da *ocio*.

Tale assunto non deve essere generalizzato. Infatti, la combinazione *ocio* + *grd. vëigs'a/cëla*; *lvb. ciara* può rappresentare anche due funzioni separate. Nel passaggio in (9), B1 (5;2) sta giocando a carte con l'interlocutrice. In questo caso, l'espressione di *ocio* dopo il sintagma verbale *musson* 'dobbiamo' indica una situazione inaspettata e problematica dal punto di vista del parlante sulla quale richiama l'attenzione, seguita da una breve pausa.

(9) *grd.*

- 01 B1: eh perCIE che ie chisc TLO;
'sì perché ci sono questi qui? '
02 (.) musson spusté TLO.
'dobbiamo spostare qui'
03 (-) musson **Ocio**.
'dobbiamo attenzione'
04 (.) **VËIgs'a** pona nsci nsci nsci sci-
'vedi poi così così così così '
05 (.) pona ie tlo mo mo na LERCH,
'poi c'è qui ancora uno spazio'

L'utilizzo di *vëigs'a* segnala all'interlocutrice che la difficoltà è stata risolta riportando l'attenzione sulla soluzione che viene commentata dopo e sostenuta con i gesti attraverso *nsci* 'così'. Tuttavia, come nell'esempio precedente, entrambi i SD sono delle forme procedurali e come tali fanno richiamo a delle "procedure interpretative relative all'interazione" (Ghezzi 2012: 143) e indicano all'interlocutore come interpretare quanto detto senza dovere aumentare il suo sforzo di elaborazione (cf. Ghezzi 2012: 143). Così facendo, il bambino dimostra di avere una consapevolezza verso la quantità di informazione necessaria per riuscire nell'interpretazione dell'informazione nei confronti dell'interlocutrice.

Infine, *ocio* appare anche in maniera isolata da altri SD, con una posizione non rigida all'interno dell'enunciato: inizio turno, metà turno o come turno a sé stante. Anche in questo caso la presenza di *ocio* è stata individuata maggiormente nei dati gardenesi. Tale prestito esprime un richiamo di attenzione causato da una situazione inaspettata da parte del parlante, come dimostra la conversazione in (10) a titolo d'esempio. Il passaggio riporta la continuazione della conversazione già illustrata in (3), dove B2 (5;5) sta narrando una storia che si struttura sulla base di due immagini nel libro, un prima e un dopo, quindi una situazione di cambiamento. Proprio questo *shift* viene espresso in entrambi i casi da *ocio*, segnalando la percezione del cambiamento di situazione da parte del parlante con un richiamo di attenzione verso l'interlocutore.

(10) *grd.*

- 01 I: ti sal pa massa SOT povester;
'forse è troppo profondo per lei? '
02 B2: **eh ma** ëila à BËGN SCHWIMMfliegelen.
'eh ma lei ha i braccioli'

- 03 I: AH eco.
'ah ecco!'
- 04 B2: (-) **Ocio** sèn spriza DUT patsch patsch-
'attenzione adesso spruzza tutto splash splash'
- 05 (-) <<ride> hm>
- 06 B2: (-) OH ce S0ta l'ega.
'oh quanto è profonda l'acqua'
- 07 I: EH,
'sì'
- 08 B2: sèn me nfidi BÈN a jì ie.
'adesso ho il coraggio di entrare io'
- 09 **OCIO** sèn tati ie jì ju c' à pa tlo abiNÀ?
'attenzione adesso il papà è andato giù cos'ha preso qui?'

4.1.2 Gestione del turno

Abbiamo visto come la categoria di SD interazionali volti a richiamare l'attenzione dell'interlocutore e a richiedere al contempo conferma su quanto espresso sia composta per la maggior parte da verbi di percezione ladini. Solamente *ocio* rappresenta un tipico caso di prestito in un contesto di *code-mixing*. Il contatto, in particolare con l'italiano, è più evidente nel gruppo di SD usati per la gestione del turno. Si tratta per lo più di elementi che segnalano la presa di turno, come *beh*, *boh*, *dai*, *ma* e *mah*. Già Fiorentini (2017a: 44) vede questi elementi come probabili prestiti dall'italiano, esprimendo tuttavia dei dubbi sulla loro provenienza. Infatti, vista l'omofonia con l'italiano non è facile attribuirli a una delle due lingue. Il SD più frequente riscontrato nei dati di Fiorentini⁵⁰ è *ma*, un evidente caso di omofonia con l'italiano *ma*, che Fiorentini assegna all'italiano (cf. ibd.: 46). Oltre ad essere una particella modale, *ma* è anche un avverbio con significato di 'solo, solamente' nel ladino della Val Badia, realizzato con *mé* o *demé* in gardenese, mentre in quest'ultima varietà *ma* è inoltre una congiunzione avversativa, che corrisponde quindi al *ma* (cf. Ciccolone/Dal Negro 2016) in italiano.⁵¹ Fiorentini (2017a) ha rilevato la presenza di *ma* nel ladino della VB sia come presa di turno sia come attenuativo. Come sola presa di turno, invece, subentra maggiormente *mo* 'ma'. Nei dati gardenesi, analogamente a quelli fassani, *ma* assume le funzioni di presa di turno tanto da poterlo considerare un prestito dall'italiano in funzione di segnale discorsivo (Fiorentini 2017a: 135). Anche nel nostro corpus, *grd. ma* è attestato come marcatore di presa di turno, prevalentemente con funzione di rafforzamento o attenuazione nel rispondere a domande (cf. ibd.: 47), evidenziando il carattere contrastivo di tale elemento (cf. Ciccolone/Dal Negro 2016: 106). Nel breve passaggio in (11), l'interlocutrice chiede a B2 quali oggetti ha già acquistato per la cartella e il bambino risponde esprimendo chiaramente un'affermazione contrastiva rispetto a quanto appena detto; quindi, che tali oggetti erano già inclusi nello zaino per la scuola. L'effetto

⁵⁰ Bisogna precisare che l'indagine di Fiorentini parte principalmente da dati sul fassano.

⁵¹ Si vedano i seguenti esempi tratti da Pinocchio per capire la differenza grammaticale nell'uso di *ma* nelle due varietà ladine:

- a) nella funzione avverbiale di 'solo, solamente':
lvb. *Al é pa ma i peri che é bugn da fá de te sacrificzi.* (Collodi 2017a: 37)
grd. *L ie pa mé i peresc che ie boni da fé de tei sacrificzies.* (Collodi 2017b: 37)
ita. Non ci sono che i babbi che sieno capaci di certi sacrificzi! (Collodi 1983: 16)
- b) nella funzione di congiunzione avversativa:
lvb. *Chisc trèi pèrs foss stá mi gosté, mo i t'ai dá ion.* (Collodi 2017a: 30)
grd. *Chisc trèi pèires fova per mi gusté: ma ie te i dé gèn.* (Collodi 2017b: 30)
ita. Queste tre pere erano la mia colazione: **ma** io te le do volentieri. (Collodi 1983: 12)

attenuativo del disappunto verso l'interlocutrice è dato dalla co-occorrenza di *ma* con l'avverbio *no*.

(11) grd.

- 01 I: ce BEL=,
'che bello'
02 =es'a bel dut njenià CA;
'hai già tutto pronto?'
03 B2: mmh eh sci la purga EI.
'mh sì la cartella ce l'ho'
04 (.) dut EI bel-
'ho già tutto'
05 I: DUT;
'tutto?'
06 c'es'a MO mtù it pona;
'cosa ci hai ancora messo dentro?'
07 B2: **ma** NO: ilò fò dut bel PRONto tla purga-
'ma no era già tutto pronto nella cartella'
08 I: AH.

In altre situazioni *ma* viene preceduto da *eh* a inizio turno come in (12). In prima istanza B5 (3;8) segnala la presa di turno con ricezione dell'informazione (*eh*) e al contempo manifesta un disaccordo (*ma*) verso quanto espresso dalla sua interlocutrice. Anche in questo caso *ma* contribuisce ad attenuare il disappunto (*no*) verso il partner di conversazione.

(12) grd.

- 01 I: tlo ie mo de bieì LIbri.
'qui ho ancora dei bei libri'
02 B5: (.) ULÀ?
'dove?'
03 I: iló sun FONZ.
'lì sul pavimento'
04 (.) cialon pa mo CHÈI n puech;
'guardiamo ancora quelli un po?''
05 B5: **eh ma (.) no ma** SEs'a ulach sèn vedi;
'eh ma no ma sai dove vado adesso?'
06 I: uLÀ;
'dove?'
07 B5: tl TRAMPolin-
'nel trampolino'

Questa intenzione dubitativa e di disaccordo da parte del parlante sembra essere la funzione primaria di *ma* nel nostro corpus, a cui si sovrappone anche l'interiezione *mah*. In effetti, tale interiezione può fungere da meccanismo pragmatico nel trasmettere un dubbio nei confronti dell'interlocutrice.⁵² In (13), alla domanda posta dall'adulto il bambino esprime un attimo di esitazione nel rispondere. Tramite *mah* B2 mantiene il turno e segnala al contempo una situazione di incertezza, che viene colmata di seguito dall'informazione volta a soddisfare la richiesta dell'interlocutrice.

(13) grd.

- 01 I: ulà es'a tu uDÙ la peppa pig;
'dove hai visto tu la Peppa Pig?.'
02 B2: **mah** (.) n ied t computer de mi LAva.
'mah una volta sul computer di mia nonna'

⁵² Cf. Leonardi (2021: 50s.) sull'uso di *mah* con questa funzione come prestito nel tedesco standard di giovani adolescenti altoatesini.

La presenza di *ma* nei dati badiotti è più limitata rispetto ai dati gardenesi. Tuttavia, le poche occorrenze riscontrate nel corpus evidenziano come *ma* nel badiotto venga esclusivamente usato per segnalare un disappunto nei confronti di quanto espresso dall'interlocutrice. Per quanto riguarda le altre funzioni di presa di turno, ricorre *mo*, in particolare quando l'espressione dubitativa viene seguita da una richiesta di spiegazione sotto forma di domanda (cf. Fiorentini 2017a: 46), come in (14). Nell'elicitarne una conversazione da parte di B4 (6;1) l'interlocutrice le propone di guardare un libro insieme.

(14) lvb.

- 01 B4: **mo** pói inc tó CHISC tlo;
'ma posso prendere anche questi?'
- 02 M: HA: ;
'cosa?'
- 03 B4: pói inc tó CHISC tlo;
'posso prendere anche questi?'

Siccome il libro suggerito non risveglia l'interesse della bambina, quest'ultima esprime la volontà di cercare un'alternativa. B4 torna con un altro libro e chiede conferma a sua madre (che è presente durante la conversazione) sul libro scelto (riga 01). L'utilizzo di *mo* esprime un dubbio nei confronti di quanto è stato proposto in precedenza dalla parlante adulta, tuttavia è rivolto alla seconda interlocutrice, esigendo una spiegazione o conferma sul contenuto precedente.

Sulla base di quanto discusso è presumibile che *ma* come prestito dall'italiano venga usato solamente con funzioni specifiche, ristrette rispetto al *ma* italiano. In effetti, la segnalazione di presa di turno sostenuta da una domanda viene veicolata dalla forma ladina *mo* nei dati badiotti. Quanto al *ma* gardenese, è plausibile che anche questa sia una forma ladina e non un prestito dall'italiano. Tuttavia, una risposta a questo quesito necessiterebbe di un corpus più ampio per potere ragionare su tutte le funzioni di *ma* come SD nel ladino parlato (cf. per esempio Ciccolone/Dal Negro 2016 e Fiorentini 2017a).

Sono chiaramente dei prestiti gli altri elementi usati per segnalare la presa di turno da parte del parlante e attestati nel nostro corpus: *boh*, *eh*, e *dai*. È tuttavia interessante osservare che *boh* appare anche nella forma ladina *böh*, sia a inizio sia a fine turno come anche in posizione isolata. Nei dati qui analizzati questi due elementi esprimono per lo più ignoranza (cf. Leonardi 2021: 50) verso quanto espresso o chiesto dall'interlocutore. Vediamo a titolo d'esempio il passaggio in (15). B3 (5;9) segnala di non essere a conoscenza dell'informazione richiesta da parte dell'interlocutrice. Come si può evincere, *böh* occorre in concomitanza con il sintagma *i n sá nia* 'non lo so', che rafforza ulteriormente l'espressione dell'ignoranza o della perplessità.

(15) lvb.

- 01 I: co ast pa FAT da fá chësc;
'come hai fatto a fare questo?'
- 02 B3: **böh** i n SÁ nia.
'boh non lo so'

Nell'esempio (16) l'adulta invita B2 (5;5) a guardare insieme cosa c'è nella scatola che ha portato con sé. In questo caso, *böh* viene impiegato come riempitivo, evidenziando non tanto una situazione di ignoranza nei confronti dell'interlocutrice, ma una sensazione di incertezza per quanto riguarda il contenuto proposizionale che segue. B2 segnala la sua intenzione a

mantenere il turno e a tenere quindi una coordinazione della conversazione tra parlante e interlocutrice. L'allungamento della sillaba in *böh* rafforza ulteriormente il mantenimento del turno.

(16) *grd.*

- 01 I: ei pea n valgun LIbri ues'a ti ciaLÉ;
'ho portato un po' di libri vuoi guardarli?'
- 02 B2: SCI-
'sì'
- 03 I: tlo ei na SCAtula=
'qui ho una scatola'
04 =ues'a cialé n iede cich TLO ie laite?
'vuoi vedere prima cosa c'è qui dentro?'
- 05 B2: hm.
- 06 **BÖ:H** chësc ie pa n pue de sel,
'boh questo è un po' di sale'

Un ulteriore SD che segnala indecisione e/o esitazione è *beh*⁵³ a inizio turno (cf. anche Poggi 1995: 415), benché si tratti di un SD individuato in maniera sporadica nel nostro corpus di dati ladini. Nell'esempio (17) *beh* viene impiegato da B3 (5;9) per esprimere esitazione su cosa dire (cf. Fiorentini 2017a: 48) di fronte alla richiesta dell'interlocutrice e introduce al contempo la volontà di cambiare azione o argomento. Non vi è invece alcuna attestazione di *beh* con altre funzioni pragmatiche, come per esempio il fatto di attribuire un valore avversativo o conclusivo a un enunciato, una caratteristica che è stata individuata nel corpus di Fiorentini per il ladino (cf. *ibid.*).

(17) *lvb.*

- 01 I: y ulà i CIAFST pa chisc=,
'e dove li trovi questi?'
- 02 =o ulá i TOLST pa?
'o dove li prendi questi?'
- 03 B3: **BEH** (.) cambiun.
'beh cambiamo'

Il disaccordo con la proposta/domanda dell'interlocutrice può essere espresso con un valore esortativo veicolato da *dai*. Nel passaggio di conversazione (18) la persona adulta e B5 (3;8) stanno scegliendo degli oggetti per giocare. Tramite *dai*, in quanto imperativo ed *expressive marker* (cf. Ghezzi/Molinelli 2014: 126) preso in prestito dall'italiano, il bambino invita la sua interlocutrice a scegliere un altro oggetto rispetto a quello selezionato precedentemente.

(18) *grd.*

- 01 I: eh chier mé TU ora.
'sì scegli pure tu'
- 02 B5: te sa pa chël BEL;
'ti piace quello?'
- 03 I: eh chël ie BËN n bel.
'sì quello è bello'
- 04 B5: (.) tlo ie **DAI** tulon chësc tlo=,
'qui c'è dai prendiamo questo'
- 05 =pona pona tlo ie monc lait n doi PACRS.
'poi poi qui dentro ci sono anche due scavatrici'

⁵³ Sulla natura di *beh* in contesto di contatto Fiorentini (2017a: 45) segnala che l'assegnazione di tali interiezioni a una lingua precisa non è facile.

Un ultimo SD che emerge dal contatto con l'italiano è *ecco*⁵⁴ in tutte le sue forme: *eccoci*, *eccola*, *eccolo* etc. Tale elemento può avere una funzione interazionale o metatestuale (cf. Bazzanella 1995: 251).⁵⁵ Come già osservato per *boh*, anche per *ecco* esiste una forma ladina: *eco*, che vede l'assenza delle geminate,⁵⁶ mentre le forme con il clitico sono dei veri e propri prestiti dall'italiano. A partire dall'uso attestato nei dati qui presentati, funge principalmente da richiamo di attenzione a favore dell'interlocutore per segnalare il compimento di un incarico o di un'azione, come in (19). Il brano riporta la descrizione da parte di B5 (3;0) delle caratteristiche di uno specifico gioco.

(19) grd.

- 01 B5: vëigs'a (.) chësc ie n marTEL che bata ju la BROcia.
 'vedi questo è un martello che batte il chiodo'
 02 I: geNAU,
 'esattamente'
 03 B5: tan tan tan tan tan tan-
 04 (.) **eco**: sën éi finÀ,
 'ecco adesso ho finito'

Il bambino ricorre in prima istanza a un meccanismo di richiamo di attenzione sull'oggetto che sta commentando (*vëigs'a*). Di seguito, *eco* a inizio turno indica all'interlocutrice che l'azione è conclusa, assumendo quindi un ruolo di riassuntivo.

L'uso di tale SD a fine turno, invece, come in (20), è un commento a quanto è stato detto e fatto in precedenza.⁵⁷ B4 (5;5) sta spiegando a favore dell'interlocutrice cosa sta facendo mentre mette a posto i libri (*chisc* 'questi'). In questo caso *eccolo* ha una funzione deittica importante nel discorso, in quanto costruisce un riferimento con il contenuto proposizionale espresso precedentemente, malgrado il mancato accordo del clitico con il dimostrativo *chisc* 'questi'.

(20) lvb.

- 01 B4: iö mëti düt sö CHISC chiló.
 'io appoggio questi qui'
 02 <<rumori> (-) iö mat sö (.) **ECCOLO**.>
 'appoggio eccolo'

La funzione deittica in *ecco* seguito da un clitico non sempre viene realizzata a livello discorsivo. In (21) vediamo come B1 (6;0) commenta e descrive un gioco con le carte mentre cerca di dividerle in due gruppi.

(21) grd.

- 01 B1: tlo va ch- chëles che ei bel DIT.
 'qui ci vanno quelle che ho già detto'
 02 I: AH tlo okay.
 'ah qui okay'
 03 B1: y tlo va chëles che ei mo NIA dit=;
 'e qui vanno quelle che non ho ancora detto'
 04 =scenó se ROMP dut-
 'perché altrimenti si rompe tutto'

⁵⁴ Questo italianismo viene già documentato da Alton nel 1879: *écco* 'siche' per il badiotto, il fodom e il fassano, come anche da Gartner nel 1879 per il gardense (*éko* 'sieh, da ist, plötzlich') (cf. EWD II 149s.).

⁵⁵ Per un'esemplificazione dei vari usi di *ecco* all'interno di una conversazione, cf. Muñoz (2000).

⁵⁶ In effetti, a differenza dell'italiano il ladino non ha le geminate.

⁵⁷ Tale elemento può essere definito come un elemento commentatore (cf. Portolés 1998).

- 05 I: OStro eh.
 'perbacchio sì'
 06 meTON pa inò ite-
 Bl: 'rimettiamole pure dentro'
 07 y tlo muessa (.) y nia mo Ora.
 'e qui deve e non fuori'
 08 (--) **eccola** tlo iel mpuech STRËNT-
 'eccola qui è un po' stretto'
 09 ma (.) ma l' à bën LERCH.
 'ma ma c'è spazio'

L'uso di *eccola* dopo una pausa, durante la quale la bambina sta cercando uno spazio per appoggiare una carta, segnala sì che ha trovato lo spazio, tuttavia il clitico *-la* non stabilisce il riferimento con la carta, in quanto questa viene ripresa cataforicamente dopo (*l' à lersch* 'lei=clit.3sg ha spazio'). *Eccola* esemplifica, come *ecco* nell'esempio precedente (19), che una determinata azione è stata compiuta. Più avanti nella conversazione *eccola* viene espresso una seconda volta, in questo caso in posizione isolata (22). In tal caso si parla ancora delle carte al plurale, mentre il clitico usato è *-la*, quindi al singolare. Dal contesto è evidente che *eccola* assume anche qui una funzione esemplificativa (cf. Bazzanella 1995: 253) o riassuntiva nel commentare l'azione conclusa e non deittica-presentativa.

(22) grd.

- 01 I: y cie ie pa CHËSC?
 'e cosa è questo?'
 02 sun CHËSta cherta;
 'su questa carta?'
 03 Bl: (.) mé plu CHISC pona-
 'solo questi e poi'
 04 I: pona iel DÛtes;
 'poi ce le abbiamo tutte'
 05 Bl: **Eccola.**
 06 (--) y chëstes LAsci,
 'e queste le lascio'

Riassumendo, si possono osservare due tendenze sulla base dei dati analizzati. Una prima riflessione è orientata alla natura dei SD utilizzati dai bambini nella conversazione con le interlocutrici adulte. Si nota come l'uso dei SD interazionali sia per lo più motivato dalla volontà e capacità da parte del bambino di mantenere il rapporto immediato tra parlante e interlocutore. È proprio il contesto immediato del discorso a fare emergere l'utilizzo di certi sintagmi verbali come lvb. *cëla*; grd. *ciara* o lvb. *vëig(he)st*'; grd. *vëig(he)s'a* per richiamare l'attenzione dell'ascoltatore su un oggetto presente nel contesto situazionale e che pare essere inaspettato per il parlante. Per gestire il turno, invece, i bambini ladini ricorrono ai mezzi italiani con gli stessi usi. Questa affermazione ci porta al secondo punto di riflessione. Il contatto con l'italiano sembra essere presente per le funzioni di presa e di mantenimento del turno; quindi, azioni pragmatiche che non sono volte a pianificare il rapporto dialogico tra parlante e interlocutore e a gestire le conoscenze condivise o meno dei due partner di conversazione. Il contatto avviene per l'appunto con le funzioni che servono a organizzare la propria volontà di interagire, ovvero nei contesti in cui lo sforzo cognitivo è minore.

4.2 I SD nei dati tedeschi

Similmente alle forme ladine, i SD tedeschi operano per lo più ai fini del richiamo dell'attenzione e della comprensione o ricezione dell'enunciato, dimostrando in questo modo

la capacità del bambino di distinguere tra la prospettiva del parlante e quella dell'ascoltatore. Il SD più frequente è la forma dialettale tedesca *schau(g) (mal)*, finalizzata alla richiesta di attenzione.

Nella sequenza (23), in cui la bambina B1 (5;2) e l'interlocutrice adulta stanno guardando un libro illustrato di *Peppa Pig*, si trovano due SD: l'italiano *ocio* ('occhio'), un prestito dai dialetti veneti/trentini, e *schaug* (= *schau* 'guarda').

(23)

01 B1: **Ocio.**
 'attenzione'
 02 (---) ((volta pagina))
 03 **schAUG** do tun sie SCHLÄfen,
 'guarda qui dormono'
 04 I: hm_hm
 'sì'

Similmente a quanto osservato per *ocio* in combinazione con il corrispettivo di *schau* nei dati ladini (cf. 4.1.1, esempio 8), anche in questo brano entrambi i SD sono finalizzati a richiamare l'attenzione dell'interlocutrice sull'enunciato che segue. *Ocio*, che può essere considerato un'interiezione impropria,⁵⁸ è un SD comune nel tedesco parlato in Alto Adige anche tra gli adulti⁵⁹ e serve a introdurre il turno e a focalizzare l'attenzione su un argomento nuovo, in questo caso l'episodio in cui una sera i genitori di Peppa escono e lei e il fratellino restano a casa con i nonni. Con il SD *schaug* la bambina circoscrive il raggio di attenzione, sottolineando un fatto inaspettato, cioè che in una delle immagini Peppa e il fratellino dormono o, meglio, fanno finta di dormire, mentre nelle immagini successive sono di nuovo svegli. Sebbene in *schaug* l'indebolimento semantico sia meno forte in confronto al parlato degli adulti, dove l'imperativo *schau/guck*⁶⁰ (*mal*) può assumere un mero orientamento mentale (cf. Günthner 2017: 112), pare lecito argomentare che anche in questo caso non si tratti di un semplice imperativo, in quanto l'interlocutrice e la bambina sono già impegnate a guardare assieme il libro. Piuttosto *schaug*, posto a inizio enunciato, mette in rilievo quello che viene detto dopo e assume la funzione di cornice metapragmatica, indirizzando l'attenzione dell'interlocutrice non solo sul canale visivo ma anche su quello uditivo o addirittura mentale (cf. Günthner 2017: 108s.). Questa impressione viene confermata anche dal contributo di Elsner (2011) sull'acquisizione di costruzioni con *gucken* nei bambini, la quale specifica che in questo uso il verbo ha subito un indebolimento semantico e assume la funzione di SD;⁶¹ ne consegue che gli oggetti non devono solamente essere guardati ma anche concepiti mentalmente (cf. Elsner 2011: 294). Nella terminologia di Proske (2017) *schau* può essere definito come "gesprächsorganisierender Imperativ", cioè imperativo che serve a strutturare il discorso.

⁵⁸ Le interiezioni improprie sono voci appartenenti al sistema lessicale, che assumono funzioni conative e fatiche, operando sul destinatario del messaggio per esprimere ordini, inviti o altro (cf. Cignetti 2010).

⁵⁹ Come si legge nel vocabolario dello slang di Bolzano, *ocio* "è usatissimo nel senso di 'attento', 'attenzione', quasi un avvertimento" (Cagnan 2011: 53); appare, tra l'altro, anche nella versione sudtirolese di Asterix (nella scritta tedesca "otscho"; cf. Gosciny/Uderzo 2006).

⁶⁰ I verbi *schau* e *gucken* possono essere considerati sinonimi.

⁶¹ Per lo sviluppo dell'imperativo *guck mal* nella funzione di SD con V2 all'uso di frase matrice con verbo in posizione finale cf. Elsner (2011: 308).

Anche nel seguente brano (24) della bambina B7 (3;3) è attestato l'uso del SD *schaug*, qui nella pronuncia dentale [s] anziché alveopalatale [ʃ] della fricativa (*saug*), tipica dei bambini piccoli.

(24)

- 01 I: che coLOre è questo.
 02 B7: mmh SNECke;
 'mmh lumaca'
 03 I: ((ride))
 04 B7: **SAUg** dà san die SNE:Cke:n.
 'guarda qui ci sono le lumache'
 05 (.) DÄ::.
 'li'

In questa sequenza avviene il passaggio di lingua dal tedesco, la prima lingua della bambina, all'italiano L2. La bambina continua però a commentare in tedesco le pagine del libro *Pimpa e la lumachina blu*, mentre l'interlocutrice adulta le pone delle domande in italiano, chiedendole tra le altre cose il colore di un oggetto o animale. La bambina, che o non ha capito o ha deciso di richiamare volutamente l'attenzione sulla lumaca, risponde con il nome dell'animale che vede (*snecke* = *schnecke*) e quando l'interlocutrice, di fronte alla risposta dispreferita,⁶² si mette a ridere, la bambina, quasi fosse un po' risentita della mancata conferma di ricezione da parte dell'adulta, ricorre all'uso del SD *saug* (= *schaug*) al fine di sottolineare l'enunciato che segue, ovvero che lì ci sono le lumache. In questo senso, l'imperativo in funzione di SD permette la coordinazione cognitiva tra parlante e destinatario (cf. Elsner 2011: 307), focalizzando l'attenzione su determinati oggetti, in particolare su quelli di cui i due interlocutori hanno una percezione contrastante. La volontà della bambina di attirare l'attenzione dell'interlocutrice sulle lumache viene dimostrata, oltre che a livello discorsivo, dai mezzi prosodici che usa, in particolare l'allungamento vocalico in *snecke* e nell'avverbio *dä*.

Lo stralcio (25) contiene un altro esempio per il SD *schau*. A differenza delle bambine con tedesco L1, il bambino B2 (6;2), di L1 ladina con competenze avanzate in tedesco, non usa la forma dialettale bensì quella standard, seguita dalla particella modale *mal*⁶³, che spesso accompagna gli imperativi con funzione discorsiva.

(25)

- 01 I: was machen DIE: da,
 'cosa fanno quelli?'
 02 B2: (.) SCHLITten fâhrn.
 'vanno con la slitta'
 03 I: (.) und DIE?=
 'e quelli?'
 04 B2: =<<ff> **SCHAU mal.**>
 'guarda'
 05 (.) **SCHAU mal-**
 'guarda'
 06 das is wie verRÜCKT.
 'è pazzesco'
 07 I: ((incomprensibile))

⁶² Nelle coppie adiacenti la parte A (ad es. domanda) rende condizionalmente rilevante una parte B (risposta). Una risposta affermativa è generalmente considerata preferita, una risposta negativa oppure la mancanza di risposta invece dispreferita (cf. Imo/Lanwer 2019: 177s.).

⁶³ Alcuni dei cosiddetti imperativi "gesprächsorganisatorisch" appaiono spesso con la particella *mal* (cf. Proske 2017: 80–82).

08 B2: das is AUCH verrückt.
'anche questo è pazzesco'

In questa sequenza B2 sta guardando un libro illustrato dove vede cose irreali, come un gatto che cammina sotto sopra. Per attirare l'attenzione dell'interlocutrice sulla "pazzia" di quelle azioni e per garantirsi il diritto di parola (nella riga 03 l'adulta pone una domanda che però resta senza riscontro immediato), il bambino ricorre all'uso di *schau* combinato con la particella modale *mal*, che assume la tipica funzione mitigatrice descritta in letteratura (cf. Cognola/Moroni 2022 140). Il SD, pronunciato la prima volta con un tono quasi eccitato e un volume molto forte e di seguito raddoppiato, serve a sottolineare il contenuto dell'enunciato che segue, ripetuto con l'aggiunta dell'avverbio *auch*.⁶⁴ Dato l'utilizzo frequente di *schau mal* nei dati di B2, si può dunque dedurre che il bambino lo abbia acquisito come espressione fissa (*chunk*), impiegandolo non solo come richiamo dell'attenzione ma anche con funzione di riempitivo.

Inoltre, sono attestati due SD in posizione finale di enunciato, mirati al controllo della ricezione da parte dell'interlocutrice adulta, in particolare le forme dialettali *sigsch* (= *siehst du* 'vedi') e *weisch* (= *weißt du* 'sai'), che presentano una riduzione fonologica con eliminazione del pronome di seconda persona singolare (cf. Günthner 2017: 117) e la retrazione della [s] che diventa una [ʃ] alveopalatale, fenomeno tipico dei dialetti tirolesi (cf. Alber 2020: 43). In (26) la bambina B1 (5;2), che sta commentando le immagini di un episodio di *Peppa Pig* su una gita in montagna, usa il SD *sigsch*.

(26)

01 I: und was nehmen sie da MIT?
'e cosa portano con sé?'
02 B1: (---) zu ES:sen;
'da mangiare'
03 I: (.) geNAU==
'esatto'
04 =DAS könnten sie mitnehmen.
'quello potrebbero portare'
05 (-) [und was]-
'e cosa?'
06 B1: [eine] a Äpfel-
'una m mela'
07 I: hm_hm;
'sì'
08 B1: **SIGSCH?**
'vedi?'

Alla domanda dell'interlocutrice su che cosa portano in gita, B1 risponde qualcosa da mangiare, aggiungendo, dopo la ratificazione dell'adulta nelle righe 03–04, che i protagonisti hanno portato con sé una mela (riga 06). Subito dopo il segnale di ricezione *hm_hm* proferito dall'interlocutrice, la bambina aggiunge la *question tag sigsch*, un SD che nella linguistica tedesca viene definito come *Vergewisserungssignal* (cf. König 2017: 237s.; Imo 2007a: 56–59), cioè segnale di "accertamento", che guida l'attenzione dell'interlocutore e può talvolta veicolare una richiesta di conferma, nello specifico una reazione preferenzialmente affermativa

⁶⁴ Sull'acquisizione di *auch* in apprendenti di tedesco L2 cf. Dimroth/Dittmar (1998).

(cf. König 2017: 241–244).⁶⁵ In questo modo la bambina dimostra la sua capacità di assumere la prospettiva dell'interlocutrice, di accertarsi dell'avvenuta ricezione del messaggio e di mantenere o attivare l'interesse di chi ascolta nei confronti del contenuto espresso nel turno (cf. Imo 2007a: 309).⁶⁶ Da notare che la *question tag* non riceve alcun segnale di ricezione da parte dell'interlocutrice, probabilmente per via del fatto che l'enunciato della bambina in riga 06 viene ratificato immediatamente dopo in riga 07.

Nell'esempio (27) che segue la bambina B1 (6;0) elenca i nomi di alcuni dei personaggi di *Peppa Pig*, per poi fornire il motivo per cui conosce tutti quei nomi: guarda spesso il cartone. L'enunciato si chiude con il SD *weisch*, che ne qualifica il contenuto come conoscenza condivisa, indirizzando l'attenzione in modo retrospettivo su quanto detto prima (cf. Günthner 2017: 118). In questo caso il SD non costituisce un gruppo intonativo autonomo e viene realizzato con un'intonazione debolmente ascendente, il che spiega perché non vi è un riscontro (immediato) da parte dell'interlocutrice: infatti, come afferma Imo (2007a: 165–167), solo nel caso di un'intonazione fortemente ascendente si ha una reazione da parte dell'interlocutore. Dopo il SD *weisch* la bambina espande l'enunciato precisando che guarda il cartone in TV. Come già osservato per i corrispettivi ladini (esempio 7), le forme *sigsch* e *weisch* con funzione fàtica sono attestate solo nelle registrazioni dei bambini grandi, presumibilmente per via dello sforzo cognitivo maggiore legato alla prospettiva altrui.

(27)

- 01 B1: mir SCHAUGN oftamål peppa **wEIsch**,
'guardiamo spesso Peppa, sai?'
- 02 (.) auf der TEle.
'in tv'
- 03 I: ah: is die peppa a in der TEle?
'ah, Peppa c'è anche in tv?'
- 04 B1: ja.
'sì'

Analogamente ai dati ladini, il secondo gruppo dei SD assume la micro-funzione di gestione del turno, servendo dunque a iniziare il turno, a mantenere il diritto di parola o a esprimere un'emozione rilevante per il rapporto immediato tra i due interlocutori.

Nel brano seguente (28) il bambino B3 (6;5) è in giardino, dove con assi di legno e l'aiuto di vari attrezzi sta costruendo una barca. Al fine di segnalare la presa di parola e di introdurre il turno, ricorre al SD *ja*, letteralmente 'sì', di difficile traduzione in questo uso specifico.

(28)

- 01 B3: ((martella))
- 02 I: und wieso musst du das jetzt SO hier mAchen,
'e perché questo lo devi fare così qui?'
- 03 B3: **ja** weil sonst ist es nur ein BRETT;=
'perché altrimenti è solo un'asse'
- 04 =wenn man_s ein bisschen TIEfer macht;
'se si fa più profondo'
- 05 h° dann ist es so ein BOOT.
'allora è una barca'

⁶⁵ Altri segnali tipici con questa funzione sono *ne*, *oder*, *nicht wahr*, *gell* (tutte varianti di 'vero'), *weißt du* ('sai'), *verstehst du* ('capisci') ecc. (cf. König 2017).

⁶⁶ Per le funzioni argomentative di *siehst du* nel parlato adulto cf. Imo (2007a: 311s.).

06 I: ah::.

Alla domanda dell'interlocutrice sul perché stia facendo certe operazioni con il martello, il bambino risponde che altrimenti sarebbe solo un'asse. La risposta è introdotta dal SD *ja*, che in questo caso non funge né da particella responsiva, poiché non è preceduto da una domanda sì/no, né da particella modale, poiché non occupa il campo centrale della frase (*Mittelfeld*). Esso serve piuttosto a indicare, in questo punto di rilevanza transizionale⁶⁷, la volontà di B3 di prendere la parola (elemento che introduce il turno secondo Meer 2007), e, in secondo luogo, segnala l'enunciato seguente come informazione evidente (cf. Mroczynski 2013: 129s.). Infatti, all'inizio della conversazione il bambino aveva detto che voleva costruire una barca, una spiegazione che, dopo la causale con *weil* + V2, tipico SD del tedesco con funzione metatestuale (cf. Gohl/Günthner 1999), viene addotta sotto forma di periodo ipotetico (righe 04–05): facendolo più profondo, diventa una barca. Come evidenziato da Mroczynski (2013: 145) e da Meer (2007: 6s.), *ja* in funzione di SD serve a rafforzare una posizione a volte critica o contraria rispetto a quella dell'interlocutore.⁶⁸

Nell'esempio (29) la bambina B1 (6;0), parlando dei personaggi del libro di *Peppa Pig*, fa uso di un SD finalizzato al mantenimento del turno, ovvero la forma imperativa dialettale *wårt* (= *warte* nel tedesco standard 'aspetta'), caratterizzata dalla cosiddetta *Verdumpfung* bavarese⁶⁹. Questa forma appare in posizione intermedia di enunciato.

(29)

01 B1: die PEPpa;
'la Peppa'
02 (.) und DEI do wAs i net wie sie heißt.=
'e quella lì non so come si chiama'
03 I: =sie HEISST-
'si chiama'
04 SCHAUmer ob-
'guardiamo se'
05 sie heißt luIsa.
'si chiama Luisa' ((...))
06 B1: DÄNN isch-
'allora quello è'
07 (-) WÄRT-
'aspetta'
08 (.) DÄNN isch-
'allora è'
09 (--) WÄRT-
'aspetta'
10 (.) dänn isch DER der george.
'allora quello è George'
11 I: aha (.) geNAU.
'sì esatto'

⁶⁷ Il punto di rilevanza transizionale (ingl. *transition relevance place* =TRP) è il luogo in cui il turno è concluso in modo riconoscibile e il diritto di parola viene quindi assegnato a un altro parlante oppure un altro parlante prende la parola (cf. Imo/Lanwer 2019: 173s.).

⁶⁸ Per le funzioni di *ja* nei talk-show cf. Meer (2007: 13–21).

⁶⁹ Il fenomeno della *Verdumpfung*, caratteristico dei dialetti tirolesi, indica la realizzazione di un suono nato dal tedesco medio alto che si colloca tra la [a] e la [ɔ] e che viene trascritto con il simbolo [ã] (cf. Alber 2020: 41).

In questa sequenza la bambina sta elencando, con l'aiuto dell'interlocutrice adulta, i nomi dei personaggi della serie *Peppa Pig*. Dal momento che in riga 02 afferma di non conoscere il nome della coniglietta, l'adulta fornisce il nome. Dopodiché la bambina prosegue cercando di farsi venire in mente il nome di un altro personaggio, che però inizialmente le sfugge. Al fine di evitare che l'interlocutrice prenda la parola e per guadagnare tempo, la bambina impiega, oltre alla prosodia continuativa (righe 06 e 08)⁷⁰, che funge da *turn-holding device*, il SD *wårt*, con il quale chiede il mantenimento del turno finché non ricorda il nome del personaggio. Come osserva Proske (2017: 92s.), *warte (mal)* in posizione interna al turno assume una funzione di riformulazione o autoriparazione.⁷¹ La funzione di questo elemento è, in un certo senso, simile a quella dei riempitivi (ad es. *eh, ehm*), che tipicamente indicano difficoltà di pianificazione (cf. Bazzanella 1995: 234), con la differenza che la forma imperativa possiede una componente maggiormente interattiva.

In (30) il bambino B2 (6;2) produce il SD italiano *boh*, che può essere classificato come interiezione propria e quindi come sottocategoria dei SD in senso lato. Come tale è priva di significato lessicale (cf. Cignetti 2010), opera però, analogamente ad altri SD, sul piano pragmatico in quanto istaura un rapporto immediato tra parlante e ascoltatore (cf. Ehlich 2009: 424).

(30)

- 01 B2: was is DA?
'cosa c'è qua?'
02 I: (---) was passIERT denn da;
'cosa succede qua?'
03 B2: (.) <<p> mmh **boh**; >
04 (.) und was is DAS,
'e cos'è questo?'

Mentre il bambino e l'interlocutrice sfogliano insieme le pagine di un libro, formulano alcune domande su cosa sta succedendo nelle immagini. Alla domanda dell'adulta in riga 02 il bambino risponde con il SD *boh*, un prestito dall'italiano, comune anche nel tedesco standard parlato in Alto Adige (cf. Leonardi 2021). *Boh*, nel significato di 'non lo so', serve a esprimere un dubbio del parlante nei confronti dell'interlocutore, segnalando che il bambino non sa rispondere con certezza alla domanda dell'adulta (cf. gli esempi ladini 15 e 16 in 4.1.2). L'incertezza viene rafforzata dal segnale di esitazione *mmh* che precede *boh*. In questo esempio il SD appare in posizione isolata⁷² e costituisce una risposta completa alla domanda dell'interlocutrice.

Riassumendo, tutti i SD analizzati in questo paragrafo hanno un carattere fortemente dialogico, evidenziando la competenza discorsiva dei bambini. I segnali finalizzati al richiamo dell'attenzione e al controllo della ricezione dimostrano innanzitutto la capacità del bambino di assumere il punto di vista dell'interlocutrice (*Theory of Mind*): in particolare, con la forma imperativa *schau(g) (mal)* e il prestito italiano *ocio* il bambino richiede una maggiore attenzione

⁷⁰ A differenza di un contorno discendente, che segnala un punto di chiusura, i contorni continuativo e ascendente segnalano un'azione non conclusa (cf. Imo/Lanwer 2019: 210).

⁷¹ Proske (2017: 98) lo classifica come "gesprächsorganisatorischer Imperativ" con funzione interattiva e non come SD in senso stretto.

⁷² Per le posizioni di *boh* nell'enunciato, cf. Leonardi (2021: 48).

della parlante adulta sull'enunciato successivo; le forme interrogative *sigsch* e *weisch* contribuiscono al controllo della ricezione, in quanto fungono da risorsa interattiva per segnalare una conoscenza condivisa e per costituire intersoggettività (cf. Günthner 2017: 120). Per quanto riguarda la gestione del turno, sono attestate la particella *ja*, che segnala la presa di parola, e la forma imperativa *wärt*, finalizzata al mantenimento del turno. Infine, anche il SD *boh*, un prestito dall'italiano, possiede un carattere interattivo, giacché comunica incertezza o un dubbio del bambino riguardo alla domanda dell'interlocutrice.

4.3 I SD nei dati italiani

Similmente alle altre due lingue, tanti dei SD presenti nei dati italiani veicolano una richiesta di attenzione o una conferma di ricezione, tra cui le forme verbali *guarda*, *vedi qua*, la *question tag* inglese *okay* e l'avverbio *ecco*, spesso unito a un pronome clitico (*eccoti*, *eccolo*, *eccoci* ecc.). Tra i SD legati alla gestione del turno si trovano, oltre a *ma* e *boh*, le forme verbali *aspetta* e *dai*.

A titolo d'esempio per uno dei SD più frequenti, ovvero *guarda*, riportiamo il brano in (31), in cui la bambina B1 (6;0) e l'interlocutrice stanno guardando il libro *Pimpa e il pupazzo Max*. Per attirare l'attenzione dell'adulto sul fatto che il pupazzo di neve si muove, la bambina ricorre all'uso del SD *guarda* (cf. Waltereit 2002), preceduto dall'interiezione *oh*, che esprime stupore.⁷³

(31)

01 B1: OH;
 02 (-) **GUARda-**
 03 questo si può MUOvere.
 04 I: <<ridendo> aha.>
 05 B1: (.) è con un moTOre?
 06 I: [((ride))]
 07 B1: [((ride))]
 08 I: <<ridendo> chisSà.>

In questa sequenza *guarda*, in posizione iniziale di enunciato e dotato di un proprio accento focale, svolge un'importante funzione discorsiva, in quanto veicola una richiesta di attenzione (*attention getters* in Ghezzi/Molinelli 2014: 129; cf. anche gli esempi ladini 1–3) e introduce l'argomentazione della bambina sul pupazzo che cammina: sebbene in questo esempio *guarda* non abbia perso del tutto il significato originario del verbo, è possibile notare come si stia avvicinando all'accezione tipica del SD parafrasabile come “ho qualcosa di importante da dire”⁷⁴ (Waltereit 2002: 999; trad. KS);⁷⁵ esso serve dunque a mettere in rilievo un fatto

⁷³ Includendo l'interiezione *oh* tra i SD, si potrebbe, nelle parole di Bazzanella (2006: 455), parlare di una *catena*, cioè di una sequenza di SD, di cui tutti svolgono la stessa funzione, cioè quella interazionale.

⁷⁴ Come afferma Waltereit (2002: 1000–1002), le caratteristiche dell'imperativo hanno portato allo sviluppo del SD *guarda* con le sue specifiche funzioni (citazione, interruzione, presa di parola, mantenimento di parola, marcatore fatico ecc.).

⁷⁵ Anche Ghezzi/Molinelli (2014: 129) considerano il significato deittico originale del verbo alle basi delle funzioni pragmatiche di *guarda*: è a partire dall'invito di dirigere la vista verso un oggetto nel contesto deittico che il marcatore progressivamente acquisisce un valore fatico, indirizzando l'attenzione dell'interlocutore prima verso il processo di enunciazione e successivamente verso il contenuto dell'enunciato (*guarda con gli occhi* → *ascoltami* → *fai attenzione a quello che sto dicendo*).

sorprendente e inaspettato, un contrasto tra realtà e finzione, similmente all'esempio (25) in tedesco, dove il bambino parla di azioni irreali. Dopo il segnale di conferma dell'adulto alla riga 04, la bambina adduce, sotto forma di domanda, una possibile spiegazione, cioè che il pupazzo si muove perché dotato di un motore. Oltre al richiamo dell'attenzione, il SD serve anche a cambiare argomento (cf. Bazzanella 1995: 236), visto che nelle righe precedenti la bambina e l'interlocutrice parlavano di un'altra pagina della storia.

L'uso di *guarda* è particolarmente frequente nei dati di B2 (cf. l'esempio 25 per il corrispondente tedesco *schau mal*), che lo impiega in forma sia sintatticamente integrata sia disintegrata, cioè in funzione di SD. Complessivamente, sono attestate 23 occorrenze di *guarda* nei soli dati italiani. Data l'alta incidenza della parola, si può presumere che essa venga usata non solo in funzione di richiesta di attenzione, ma quasi in qualità di riempitivo, indicando difficoltà di pianificazione o una riformulazione (cf. ibd.: 234). A titolo d'esempio riportiamo il seguente brano (32), che ne illustra l'uso come SD (riga 03), accanto a quello come verbo sintatticamente integrato (riga 06), in cui *guarda* introduce la riformulazione dell'enunciato dopo l'interruzione (*bisco-*) dello stesso. Questo doppio uso potrebbe essere considerato un indizio del processo di pragmaticalizzazione, con l'indebolimento semantico che ne consegue (a questo proposito cf. par. 2.1 e il discorso sullo sviluppo del SD *guck* in Elsner 2011).

(32)

01 B2: OH fanno dei biSCOTti;
 02 I: mmm (.) come SOno questi biscotti;
 03 B2: (-) **GUARda** cuOri;
 04 (.) roTONdi.
 05 I: hm (-) WOW.
 06 B2: oh **guarda** quanti (bisco) **guarda** che buoni biSCOTti.
 07 I: mmm GNAM.
 08 B2: mmm.
 09 I: QUA:Nti.

Nel brano seguente (33) la bambina B8 (4;0) sta sfogliando le pagine del libro di Cenerentola. Al fine di indirizzare l'attenzione dell'interlocutrice, si avvale della forma interrogativa *vedi qua*.

(33)

01 B8: un BALlo;
 02 ((sfoglia il libro))
 03 ((incomprensibile)) qua è-
 04 qua è la mezzaNOTte;
 05 hu;
 06 (1.5) co co co h° cosa hai FATto;
 07 (.) cosa è apparso sullo scaLIni [sic!];
 08 (-) <<f> è una scarPI:na.>
 09 (-) **vedi QUA**,
 10 (.) <<p> non ci ENtra;=
 11 =sono troppo GRANdi.>

Intenta a descrivere la scena del ballo di mezzanotte, la bambina racconta che sugli scalini è apparsa una scarpina, enunciato che viene proferito con un volume forte e seguito da *vedi qua*, che, analogamente al tedesco (26) ma a differenza dei dati ladini (esempi 5, 6, 9), qui appare in posizione finale di enunciato con intonazione leggermente ascendente. Similmente a *guarda*, *vedi* rimanda in maniera letterale a un'attività sensoriale di tipo visivo ed è utilizzato come forma con valore pragmatico-funzionale, che, sottolineando l'aspetto fatico dell'interazione,

mira ad attirare l'attenzione dell'interlocutore (cf. Fiorentini 2020: 38). Esso può essere interpretato: i. come richiamo dell'attenzione (soprattutto per via dell'avverbio locale *qua*), riferito non solo alla riga precedente (funzione retrospettiva) ma anche a quelle successive (funzione prospettiva), in cui la bambina spiega che i piedi di Cenerentola non entrano nelle scarpine perché sono troppo grandi; ii. per via del contorno ascendente, come elemento finalizzato al controllo della ricezione da parte dell'interlocutrice. Complessivamente e rispetto agli esempi nelle altre due lingue, l'aspetto interrogativo-fatico sembra prevalere su quello cognitivamente più complesso della marcatura della conoscenza condivisa, il che potrebbe essere dovuto all'età (appena 4 anni) della bambina.

In (34) la bambina B6 (3;3) afferma che il suo gioco preferito è quello della carota. Per indicare l'oggetto della carota all'interlocutrice, ricorre al lessema *ecco*⁷⁶, un elemento molto frequente nell'italiano parlato informale (cf. De Cesare 2010: 105), che è stato discusso anche in 4.1.2 per i dati ladini (cf. esempi 19–22).

(34)

01 B6: andiamo a prendere (.) h° lassù la caROta h°,
 02 (.) anDIAMO;
 03 (vieni con me);
 04 I: (dov'è)
 05 (.) a:h vengo con TE?
 06 (-) veDIAMO;
 07 (--)
 08 B6: **ECcola**;
 09 (.) QUELLa-
 10 (.) quella GIALla h°;
 11 (-) quella gialla lasSÙ h°.
 12 quella GIALLa mammi.

Dopo aver risposto che il suo gioco preferito è quello della carota, la bambina chiede all'interlocutrice di accompagnarla a prendere la carota. Dopo una pausa di qualche microsecondo la bambina esclama, con una certa emozione, *eccola*, per indicare l'oggetto desiderato. In questa sequenza *eccola*, che costituisce un enunciato autonomo, svolge dunque una funzione deittico-presentativa, in cui rinvia al contesto situazionale (cf. De Cesare 2010: 108). La bambina prosegue poi con il dimostrativo *quella*, l'aggettivo *gialla* e infine l'avverbio *lassù* per localizzare meglio l'oggetto. Nell'accezione basilica il lessema *ecco* serve a indicare “il sopraggiungere di un'entità (persona, oggetto) o il compiersi di un evento (atteso o non atteso) nel mondo reale” (ibid.: 111), laddove non è tanto *ecco* a rinviare a un elemento del mondo reale, quanto il referente del costituente che segue *ecco*, in questo caso il clitico *la* (cf. ibid.: 112). In questo esempio *ecco* conserva quindi il significato originario senza assumere pienamente le funzioni tipiche da SD, in particolare quelle interazionali di presa di turno e di segnale di ricezione o accordo (cf. Bazzanella 1995: 251s.) e quelle metatestuali (cf. Fiorentini 2017a: 71). Eppure svolge una funzione cruciale a livello dialogico, in quanto serve a richiamare l'attenzione congiunta su un'azione compiuta, cioè sull'identificazione dell'oggetto

⁷⁶ Per le proprietà formali di *ecco* e i suoi impieghi nel parlato conversazionale e nello scritto giornalistico rimandiamo a De Cesare (2010).

trovato e sull'atto di mostrarlo, che molto di frequente viene accompagnato da un gesto della mano (cf. De Cesare 2010: 117–119).⁷⁷

In (35) la bambina B6 (3;3) usa due SD, l'imperativo *aspetta* in posizione iniziale, finalizzato all'interruzione dell'interlocutrice e al mantenimento del turno, e il prestito dall'inglese *okay* in posizione finale di enunciato, con funzione di richiesta di conferma dell'accordo.

(35)

01 I: Uno?
 02 o QUANti coniglie,=
 03 B6: =aSPETta;
 04 M: quanti conigli SOno;
 05 B6: (.) aSPETta;
 06 (-) ho un'iDEa;
 07 (.) tE attacchi QUEsto-
 08 e (.) Io attacco QUEsto;
 09 oKAY?

In questo brano la bambina, insieme alla madre e all'interlocutrice adulta, sta guardando degli adesivi con svariati animali sopra. Alla domanda dell'adulta in merito al numero dei coniglietti, la bambina interrompe l'interlocutrice con il SD *aspetta* prima che quest'ultima possa finire di pronunciare la parola, segnalando che non ha intenzione di rispondere alla domanda, ma che vorrebbe dire un'altra cosa. La madre della bambina, che assiste alla conversazione, ripete la domanda dell'interlocutrice, ma la bambina risponde nuovamente con *aspetta* per far valere la sua volontà e presentare la sua idea. *Aspetta* serve dunque a interrompere la parlante adulta, a mantenere il proprio turno (cf. anche gli esempi in Fiorentini 2017a: 52) e a introdurre, o in qualche modo giustificare, una reazione dispreferita alla domanda dell'adulta.⁷⁸ La bambina propone quindi all'interlocutrice di attaccare uno degli adesivi, mentre lei stessa ne avrebbe attaccato un altro; infine, chiude la proposta con il segnale di richiesta di conferma inglese *okay*, anch'esso finalizzato indirettamente a ottenere quanto desiderato.

Gli esempi dei SD che seguono operano tutti ai fini della gestione del turno. In (36) la bambina B8 (4;0) sta giocando con carte illustrate, peluche ed altri giochi. A un certo punto porta un libro all'interlocutrice adulta, la quale commenta in ladino, chiedendole se vuole raccontare la storia. La bambina risponde con il SD *dai*, la forma pragmaticalizzata della seconda persona singolare del verbo *dare*, che costituisce un'esortazione tendente al disaccordo.⁷⁹

(36)

01 I: u:h ci bel LIber;
 'uh che bel libro'
 02 c'el pa insciö caIte?
 'cosa c'è qui dentro?'
 03 ((suona la musica del libro))
 04 o:h
 05 sast tö da m cunté scta STOrìa?=
 'sai raccontarmi questa storia?'
 06 =cich'al suzed caIte?

⁷⁷ Per usi simili cf. gli esempi ladini (19 e 21).

⁷⁸ Sul concetto di preferenza nelle coppie adiacenti v. sopra (esempio 24).

⁷⁹ L'alto grado di pragmaticalizzazione si evince dal fatto che il SD *dai* non viene più percepito come collegato al paradigma verbale di *dare*. In più, è escluso l'accordo di numero con una pluralità di interlocutori (**date*). In combinazione con *ma*, *dai* ha sviluppato una serie di accezioni aggiuntive (cf. Fedriani/Molinelli 2019: 38s.).

‘cos’è successo qui dentro?’
 07 B8: (.) non lo SO;
 08 (-) **dAI** giochiamo colle CARte che è più BELlo.

Quando l’interlocutrice propone alla bambina di raccontare la storia del libro in ladino, la L2 della bambina, quest’ultima ribatte che non la sa, proseguendo con il SD *dai*, con il quale introduce l’enunciato seguente, dove afferma di preferire giocare a carte perché le piace di più. Da notare il tono scocciato con cui proferisce l’enunciato. Similmente all’esempio ladino (18), con *dai* a inizio turno, che ha principalmente un valore esortativo (Fiorentini 2020: 35) e viene usato come *action initiator* in ordini, richieste e proposte (cf. Ghezzi/Molinelli 2014: 140),⁸⁰ la bambina rafforza la forma imperativa *giochiamo* seguita dalla motivazione introdotta da *che*; allo stesso tempo, dimostra la sua capacità di esprimere la propria posizione, che è in disaccordo con la proposta dell’interlocutrice, nonché la volontà di convincerla a “darle l’azione richiesta” (Fedriani/Molinelli 2019: 38; trad. KS).

Inoltre, nei dati italiani compare il SD *ma*, che serve a marcare la presa di turno o l’inizio di enunciato (cf. Fiorentini 2017a: 46s.). Diversamente dall’esempio ladino in (11), che ne mostra l’uso in una sequenza dialogica, questo passaggio (37) è un brano monologico, in cui la bambina B8 (esempio 36) sta cercando il suo peluche.

(37)

01 B8: GEO:::RGE.
 02 (.) <<f>!GEORGE!.>
 03 (.) <<f> dove sei fiNI:to,>
 04 (---) <<p> no;>
 05 (.) **ma** sto GEORGE-
 06 **ma** sto GEORGE dove si è naSCOsto;
 07 (--) <<f> dOve SEI nascOsto lo voglio caPIre.>

Dato che la bambina non riesce a trovare il suo peluche di nome George, lo chiama due volte con un accento molto forte (righe 01 e 02), formula una domanda rivolta direttamente a lui (riga 03) e constata con *no* che non si trova neanche in quel posto. Per introdurre la domanda in merito al luogo in cui si è nascosto, usa il SD *ma*, il quale segnala l’inizio di enunciato, e in questo esempio sottolinea, insieme agli accenti marcati (righe 01, 02, 03 e 07), il volume forte e l’intonazione iussiva, l’impazienza della bambina nel trovare il suo peluche. In quel senso, *ma* conserva una sfumatura contrastiva (cf. Fedriani/Molinelli 2019: 37), in quanto marca un contrasto tra la realtà e il desiderio della bambina di trovare il peluche. Questo brano mostra inoltre la capacità della bambina di mettere in scena dei giochi di ruolo, cioè dei finti dialoghi con un giocattolo, un peluche o simile. L’abilità di condurre tali dialoghi rientra nella competenza discorsiva come postulata da Ehlich/Bredel/Reich (2008) e presumibilmente è influenzata da altre abilità come quella del meccanismo del *turn-taking* e dell’uso dei SD.

Anche nei dati italiani è attestata l’interiezione *boh*, che, come abbiamo già visto nei prestiti presenti nei dati ladini (esempi 15 e 16) e tedeschi (esempio 30), funziona da meccanismo di modulazione (cf. Bazzanella 1995: 240) rispetto alla rilevanza o al grado di affidabilità dell’enunciato, segnalando appunto incertezza all’interlocutrice. In (38) la bambina B1 (6;0) sta guardando le immagini del libro della *Pimpa* menzionato sopra.

⁸⁰ Per le altre funzioni interazionali di *dai* cf. Ghezzi/Molinelli (2014: 140–144).

(38)

01 I: cosa fa la PIMpa;
 02 Bl: (---) va c colla <<ridendo> MACchina;>
 03 I: <<ridendo> oh>
 04 Bl: (--) col NONno o col paPÀ;
 05 I: a:h dove VANno;
 06 Bl: (--) mmh **bo:h-**
 07 (.) a CAsa forse;
 08 I: hm_hm.
 09 Bl: (.) o da un aMIco;

In questa sequenza l'interlocutrice adulta pone alcune domande su cosa fa la Pimpa e dove va. Alla seconda domanda (riga 05) la bambina non sa cosa rispondere e introduce dunque la sua risposta con un segnale di esitazione (*mmh*) seguito da *boh* con allungamento vocalico, che segnala incertezza. Prosegue con la sua risposta aggiungendo che la Pimpa potrebbe andare a casa o da un amico. *Boh* si trova qui in posizione iniziale di enunciato e svolge due funzioni: i. trasmette all'interlocutrice, insieme all'avverbio *forse*, un basso grado di affidabilità del messaggio (rispetto a *mah*, *boh* ha una "sfumatura ulteriormente dubitativa"; Fiorentini 2020: 33); e ii. è finalizzato alla gestione del turno, in quanto aiuta la bambina a mantenere il turno e a guadagnare tempo per formulare una risposta, anche se solo ipotetica.

Riassumendo, anche dai dati italiani emergono le due principali micro-funzioni già descritte per i dati ladini e tedeschi. Per la funzione di richiamo dell'attenzione è attestato il SD *guarda*, che dimostra la capacità del bambino di attirare l'attenzione dell'interlocutrice su un fatto rilevante o inaspettato; similmente, anche la forma interrogativa *vedi qua* è volta al controllo dell'attenzione e della ricezione; *ecco*, svolgendo una funzione deittico-presentativa, indirizza l'attenzione della parlante adulta verso un determinato oggetto. Inoltre, è attestato il prestito inglese *okay*, l'unico fenomeno di contatto linguistico riscontrato nei dati italiani, con funzione di richiesta di accordo. Tutti questi elementi mirano in qualche modo a monitorare l'attenzione congiunta tra bambino e adulto e, in alcuni casi, a garantirne la conoscenza condivisa. I restanti SD sono riferiti per lo più alla gestione del turno: sono attestati l'imperativo *aspetta*, finalizzato all'interruzione della parlante adulta e al mantenimento della parola, e il SD *ma*, che segnala l'inizio di enunciato e serve a introdurre una domanda. Inoltre, la forma verbale *dai* con funzione esortativa dimostra la volontà del bambino di influenzare il punto di vista dell'interlocutrice. Infine, *boh* a inizio turno modula l'enunciato successivo, riducendo il grado di certezza del bambino.

5 Conclusioni

Il presente contributo si è posto l'obiettivo di gettare luce su tre aspetti in parte distinti tra loro nella distribuzione dei SD interazionali nel parlato infantile (3–6 anni) in un contesto particolare, cioè quello delle valli ladine altoatesine. Per quanto riguarda il primo punto, quindi le micro-funzioni interazionali attestate, possiamo evidenziare come i SD usati nelle tre lingue ladino, tedesco e italiano siano volti maggiormente al controllo dell'attenzione e della ricezione da parte dell'interlocutrice, nonché alla gestione del turno. A proposito della prima micro-funzione, si tratta perlopiù di sintagmi verbali come lvb. *cëra*, *ciara*, grd. *cëla*, ted. *schaug*, it. *guarda*; lvb. *vëig(he)st'*, grd. *vëig(he)s'a*, ted. *sigsch*, it. *vedi qua*; grd. *ses'a*, ted. *weisch*. Per la seconda micro-funzione sono stati analizzati elementi appartenenti a differenti classi di parole (tra cui interiezioni, particelle, sintagmi verbali) come grd. *ma*, lvb. *mo*, it. *ma*; ted. *wàrt*,

it. *aspetta*; ted. *ja*; it. *dai*. In particolare, per alcuni di questi elementi, tra cui appunto lvb. *cëra*, grd. *cëla*, ted. *schaug*, it. *guarda* e it. *ecco*, lvb./grd. *eco*, è stato rilevato che non possiedono ancora le caratteristiche di un pieno SD, in quanto l'indebolimento semantico è sì avviato, ma non ancora concluso. Rispetto ai parlanti adulti, quindi, e ciò vale indipendentemente dalla lingua, i bambini tendenzialmente fanno un uso meno astratto di elementi linguistici che servono a organizzare il discorso e a gestire il coordinamento cognitivo tra parlante e interlocutore.

Tale assunto ci porta al secondo punto di riflessione, la necessità di tenere conto dello sviluppo cognitivo dei bambini durante il loro processo di acquisizione linguistica per comprendere meglio l'uso di SD all'interno di un discorso. Il contesto interazionale dei dati qui presentati ha fatto emergere la capacità da parte dei bambini di veicolare le loro esigenze comunicative attraverso elementi linguistici come appunto i SD. In tutti i casi è il contesto immediato del discorso a fare scaturire l'uso di SD per gestire il discorso da parte dei bambini. In tanti esempi l'uso dei SD è infatti mirato a indirizzare l'attenzione congiunta di bambino e adulto verso un determinato oggetto, una tappa fondamentale nello sviluppo cognitivo dei bambini. Tali elementi, in particolare quelli relativi al controllo dell'attenzione e della ricezione, servono peraltro a costruire un livello di intersoggettività tra parlante e interlocutore, incidendo dunque sul concetto di conoscenza condivisa e della *Theory of Mind*, cioè la capacità di immedesimarsi nella prospettiva altrui. L'uso di altri elementi, in particolare quelli legati alla gestione del turno, mostra l'acquisizione dei meccanismi del *turn-taking* con funzioni come la presa di parola o il mantenimento del turno. Tutti i SD interazionali attestati contribuiscono alla coordinazione cognitiva tra i due interlocutori in compiti comunicativi tipici per i bambini, come guardare e commentare un libro illustrato, decidere sulla prossima attività da fare, mettere in scena un *role play* ecc., segnalando spesso un contrasto tra la finzione e la realtà, tra la realtà e un desiderio, tra la prospettiva o volontà dell'adulto e quella del bambino, tra una domanda e le proprie conoscenze. In tal senso, lo studio ha dimostrato lo stretto legame tra l'uso dei SD e l'acquisizione della competenza discorsiva, come postulata da Ehlich/Bredel/Reich (2008), in tutte le sue sfaccettature: infatti, sia la creazione di intersoggettività, insieme alla capacità di assumere la prospettiva dell'interlocutore, sia la gestione dei turni sono aspetti fondamentali per garantire il successo comunicativo.

Per quanto riguarda il confronto tra bambini grandi (5–6 anni) e bambini piccoli (3–4 anni), sebbene le dimensioni del corpus non consentano una risposta definitiva, è stato rilevato che tendenzialmente vengono utilizzati SD simili ma con funzioni leggermente differenti: in genere i SD operano sempre sul piano della coordinazione cognitiva tra parlante e interlocutore, con la differenza che i bambini piccoli sembrano essere focalizzati di più sull'“io”, con l'uso di SD con funzione esortativa/persuasiva: infatti, è stato osservato come i bambini piccoli talvolta non reagiscano alle domande dell'adulto, poiché vogliono far valere la propria volontà e ottenere un obiettivo personale. Di conseguenza, i SD sono spesso finalizzati alla richiesta di accordo e a mantenere il turno per introdurre una proposta alternativa, ad es. *aspetta*, *okay*, *dai*, *ma*, attestati nei dati ladini e/o italiani. I bambini grandi, al contrario, sembrano essere focalizzati di più sul “tu”, con l'uso di SD finalizzati alla richiesta di attenzione o conferma di ricezione da parte dell'interlocutore, ad es. lvb. *cëra*, grd. *cëla*, ted. *schaug*, it. *guarda*, ted. *sigsch*, *weisch*, grd. *vëis 'a*, *ses 'a*. Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che la costruzione di intersoggettività e

di conoscenza condivisa richiede uno sforzo cognitivo maggiore rispetto alla “semplice” espressione della propria volontà nel contesto di una conversazione interattiva con cambi di turno. Occorre però aggiungere che anche i bambini piccoli impiegano SD come ted. *schaug/it. guarda, vedi qua*, focalizzati in particolare alla creazione dell’attenzione congiunta (cf. Diessel 2006), un’abilità cruciale per la fascia d’età fino ai 4 anni.

In questo senso, si pone il quesito se il fatto di essere circondati da un ambiente plurilingue possa contribuire a rafforzare o incentivare l’uso di SD, in quanto si tratta per l’appunto di una competenza pragmatica, quindi della capacità di gestire l’attenzione e il controllo della comunicazione (cf. Capet et al. 2021; Bialystok et al. 2009). A tal proposito, si è notato che tre dei bambini grandi ricorrono all’uso di SD in più di una lingua e con una certa gamma di segnali diversi. In particolare, si è osservato come la bambina B1 con processo di acquisizione plurilingue in famiglia disponga di un inventario di segnali con svariate funzioni in tutte e tre le lingue. Il contesto plurilingue della realtà ladina sembra influire anche sull’uso dei SD nella L2, come mostrato dai dati del bambino B2 di L1 ladina, che adotta i SD ted. *schau mal* e *it. guarda* molto frequentemente e talvolta con funzione di riempitivo.

L’ultimo punto di discussione ruota intorno ai fenomeni di contatto, tipici del contesto sociolinguistico qui presentato e caratteristico anche per quanto riguarda l’uso di SD. In prima istanza è emerso come le micro-funzioni e il compito comunicativo correlato abbiano un’influenza sulla natura del contatto. Gli elementi presi in prestito dall’italiano (sia per i dati ladini sia per i dati tedeschi, ad es. *ma, boh, dai, ecco*) servono principalmente a mantenere o a prendere il turno, fatta eccezione per il prestito trentino/veneto *ocio*. Generalmente si tratta quindi di SD che svolgono funzioni meno impegnative a livello cognitivo a differenza dei SD volti a gestire la ricezione, a richiamare l’attenzione e/o a organizzare il discorso a livello della conoscenza condivisa. Dal punto di vista sociolinguistico, è inoltre importante osservare che i SD attestati nei dati tedeschi sono o forme dialettali (*schaug, sigsch, weisch, wårt*) o prestiti dall’italiano (*ocio, boh*), mentre nei dati italiani non sono attestati né prestiti (eccetto l’inglese *okay*) né forme dialettali. In secondo luogo, per quanto riguarda la tipologia di prestito, si osservano solamente prestiti di tipo inserzionale che tuttavia sembrano presentare confini incerti tra l’essere delle mere inserzioni da una lingua B nella lingua A o dei cosiddetti *fused lects* nei termini di Auer (1999). In tal caso, l’acquisizione delle regole d’uso dei prestiti e delle funzioni pragmatiche legate all’uso dei SD nelle diverse lingue è da considerarsi una parte integrante del processo di acquisizione linguistica *tout court*.

In una prospettiva futura sarebbe interessante raccogliere un corpus di controllo per verificare se in merito all’uso di SD esistano effettivamente delle differenze tra bambini che crescono in un contesto plurilingue e bambini monolingui. Per i parlanti plurilingui la ricerca potrebbe essere allargata a bambini il cui repertorio comprende lingue diverse da quelle ufficiali delle valli ladine altoatesine, appartenenti a famiglie linguistiche differenti, al fine di tracciare un quadro sociolinguistico della realtà ladina il più possibile completo.

Bibliografia

- Alber, Birgit (2020): *Linguistik des Deutschen – kompakt und kontrastiv*. Verona: QuiEdit.
- Andorno, Cecilia (2007): „Apprendere il lessico: elaborazione di segnali discorsivi (*sì, no, così*)“. In: Chini, Marina et al. (eds.): *Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative. Atti del VI Congresso di Studi AltLA*. Perugia, Guerra: 95–122.
- Andorno, Cecilia (2008): „Interazione nativo/non nativo in italiano L2. Strumenti per la pianificazione dialogica“. In: Pettorino, Massimo et al. (eds.): *La comunicazione parlata, Atti del congresso internazionale (Napoli, 23–25 febbraio 2006)*. III. Napoli, Liguori: 1421–1449.
- ASTAT (Autonome Provinz Bozen/Südtirol Landesinstitut für Statistik) (eds.) (2021): *Südtirol in Zahlen. Alto Adige in cifre*. Bozen. [astat.provinz.bz.it/downloads/Siz_2021\(12\).pdf](http://astat.provinz.bz.it/downloads/Siz_2021(12).pdf) [20.09.2023].
- Auer, Peter (1999): „From codeswitching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech“. *International Journal of Bilingualism* 3/4: 309–332.
- Auer, Peter (2020). „Language contact. Pragmatic factors“. In: Adamou, Toim Evangelia/Matras, Yaron (eds.): *The Routledge Handbook of Language Contact*. Abingdon, Routledge: 147–167.
- Auer, Peter/Günthner, Susanne (2005): „Die Entstehung von Diskursmarkern im Deutschen – ein Fall von Grammatikalisierung?“. In: Leuschner, Torsten/Mortelmans, Tanja/De Groot, Sarah (eds.): *Grammatikalisierung im Deutschen*. Berlin/New York, de Gruyter: 335–362.
- Bazzanella, Carla (1995): „I segnali discorsivi“. In: Renzi, Lorenzo/Salvi, Giampaolo/Cardinaletti, Anna (eds.): *Grande grammatica italiana di consultazione*. Vol. III. Bologna, Il Mulino: 225–257.
- Bazzanella, Carla (2006): „Discourse markers in Italian: towards a ‚compositional‘ meaning“. In: Fischer, Kerstin (ed.): *Approaches to Discourse Particles*. Oxford, Elsevier: 449–464.
- Berruto, Gaetano (1995/2005): *Fondamenti di sociolinguistica*. Roma/Bari: Laterza.
- Berruto, Gaetano (2007): „Situazioni sociolinguistiche e tutela delle lingue minoritarie. Considerazioni alla luce della *Survey Ladins*“. *Mondo Ladino* 31: 37–63.
- Bialystok, Ellen et al. (2009): „Bilingual Minds“. *Psychological Science in the Public Interest* 10/3: 89–129.
- Blühdorn, Hardarik/Foolen, Ad/Loureda, Óscar (2017): „Diskursmarker: Begriffsgeschichte – Theorie – Beschreibung. Ein bibliographischer Überblick“. In: Blühdorn, Hardarik et al. (eds.): *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*. Göttingen, Verlag für Gesprächsforschung: 7–48.
- Brody, M. Jill (1987): „Particles borrowed from Spanish as discourse markers in Mayan languages“. *Anthropological Linguistics* 29: 507–532.
- Cagnan, Paolo (ed.) (2011): *Lo slang di Bolzano. Frasi, parole, espressioni: il primo vocabolario altoatesino al 100 per cento*. Trento: Curcu & Genovese.
- Cantone, Katja F. (2007): *Code-switching in bilingual children*. Dordrecht: Springer.
- Cape, Ruth et al. (2021): „Cognitive effects of Gaelic medium education on primary school children in Scotland“. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 24/7: 1065–1084.

- Ciccolone, Simone (2020): „Il code mixing come marcatore della struttura informativa e testuale dell'enunciato“. In: Marra, Antonietta/Dal Negro, Silvia (eds.): *Lingue minoritarie tra localisimi e globalizzazione*. Milano, Officinaventuno: 269–284. (= *Studi AItLA* 11).
- Ciccolone, Simone/Dal Negro, Silvia (2016): „Marcare il contrasto nel parlato bilingue. *Ma e obâr* in un corpus sudtirolese“. In: Bombi, Raffaella/Orioles, Vincenzo (eds.): *Lingue in contatto/Contact linguistics*. Atti del XLVIII Congresso Internazionale di Studi SLI. Roma, Bulzoni: 97–113.
- Ciccolone, Simone/Dal Negro, Silvia (2021): *Comunità bilingui e lingue a contatto. Uno studio sul parlato bilingue in Alto Adige*. Cesena/Bologna: Caissa.
- Cignetti, Luca (2010): „Interiezione“. In: *Enciclopedia dell'italiano*. [treccani.it/enciclopedia/interiezione_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/\[26.09.2023\]](http://treccani.it/enciclopedia/interiezione_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/[26.09.2023]).
- CLaM 2021: cimbri-ladino-mocheo-2021.lett.unitn.it/il-progetto [05.03.2024].
- CLaM 2021 (Gardenese e Badiotto – Competenze). cimbri-ladino-mocheo-2021.lett.unitn.it/competenze-gardenese-badiotto#Q0301L1 [05.03.2024].
- Cognola, Federica/Moroni, Manuela C. (2022): *Le particelle modali del tedesco. Caratteristiche formali, proprietà pragmatiche ed equivalenti funzionali in italiano*. Roma: Carocci.
- Collodi, Carlo (1983): *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*. Testo tratto dall'Edizione Critica edita dalla Fondazione Nazionale Carlo Collodi in occasione del Centenario di Pinocchio (1983), a cura di Ornella Castellani Pollidori con il patrocinio dell'Accademia della Crusca. Pescia: Fondazione Nazionale Carlo Collodi. fondazionecollodi.it/assets/it/le-avventure_di_pinocchio.pdf [07.05.2024].
- Collodi, Carlo (2017a): *Les aventöres de Pinocchio. Cuntia de n buratin*. Traduziun tl ladin dla Val Badia. San Martin de Tor: Istitut Ladin “Micurá de Rû”.
- Collodi, Carlo (2017b): *La aventures de Pinocchio. Storia de n manduchel*. Traduzion tl ladin gherdëina. San Martin de Tor: Istitut Ladin “Micurá de Rû”.
- Costa, Marcella (2017): “Norme di trascrizione.” In: Costa, Marcella/Foschi Albert, Marina (eds.): *Grammatica del tedesco parlato. Con un saggio introduttivo di Reinhard Fiehler*. Pisa, Pisa University Press: 7–11.
- Cresti, Emanuela (2000): *Corpus di italiano parlato*. Vol. I. Firenze: La Crusca.
- Dal Negro, Silvia (2005). „Lingue in contatto: il caso speciale dei segnali discorsivi“. In: Banti, Giorgio/Marra, Antonietta/Vineis, Edoardo (eds.): *Atti del 4° Congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Modena, 19–20 febbraio 2004*. Perugia, Guerra: 73–88.
- Dal Negro, Silvia/Fiorentini, Ilaria (2014): „Reformulation in Bilingual Speech: Italian cioè in German and Ladin“. *Journal of Pragmatics* 74: 94–108.
- De Cesare, Anna-Maria (2010): „Gli impieghi di *ecco* nel parlato conversazionale e nello scritto giornalistico“. In: Ferrari, Angela/De Cesare, Anna-Maria (eds.): *Il parlato nella scrittura italiana odierna. Riflessioni in prospettiva testuale*. Bern, Lang: 105–147.
- Diessel, Holger (2006): „Demonstratives, joint attention, and the emergence of grammar“. *Cognitive Linguistics* 17: 463–489.
- Dimroth, Christine/Dittmar, Norbert (1998): „Auf der Suche nach Steuerungsfaktoren für den Erwerb von Fokuspartikeln: Längsschnittbeobachtungen am Beispiel polnischer und italienischer Lerner des Deutschen“. In: Wegener, Heide (ed.): *Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Tübingen, Narr: 217–239.

- Dohi, Atsushi (2019): *La particella pa nelle varietà del ladino dolomitico con particolare attenzione al Fassano*. Tesi di dottorato, Università degli Studi di Trento.
- Ehlich, Konrad (2009): „Interjektion und Responsiv“. In: Hoffmann, Ludger (ed.): *Handbuch der Wortarten*. Berlin/New York, de Gruyter: 423–444.
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans. H. (eds.) (2008): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Elsner, Daniela (2011): „Der Erwerb von Komplementsatzkonstruktionen mit *gucken*. Eine Korpusanalyse des häufigsten Matrixverbs“. *Deutsche Sprache* 39/4: 285–312.
- EWD II: Kramer, Johannes (1989): *Etymologisches Wörterbuch des Dolomitenladinischen*. Bd. 2: C. Unter Mitarb. von Rainer Schlösser: Hamburg: Buske.
- EWD V: Kramer, Johannes (1993): *Etymologisches Wörterbuch des Dolomitenladinischen*. Bd. 5: N–R. Unter Mitarb. von Ute Mehren: Hamburg: Buske.
- Fedriani, Chiara/Molinelli, Piera (2019): „Italian *ma* ‘but’ in deverbally pragmatic markers: Forms, functions, and productivity of a pragma-dyad“. *Cuadernos de Filología Italiana* 26: 29–55.
- Fedriani, Chiara/Sansò, Andrea (2017): „Pragmatic Markers, Discourse Markers and Modal Particles. What do we know and where do we go from here?“ In: Fedriani, Chiara/Sansò, Andrea (eds.): *Pragmatic markers, discourse markers and modal particles: new perspectives*. Amsterdam, Benjamins: 1–33.
- Fiorentini, Ilaria (2016): „Segnali discorsivi italiani in situazione di contatto linguistico. Il caso degli indicatori di riformulazione“. *Quaderns d’Italia* 21: 11–26.
- Fiorentini, Ilaria (2017a): *Segnali di contatto. Italiano e ladino nelle valli del Trentino-Alto Adige*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorentini, Ilaria (2017b): „Italian discourse markers and modal particles in contact“. In: Fedriani, Chiara/Sansò, Andrea (eds.): *Pragmatic markers, discourse markers and modal particles: new perspectives*. Amsterdam, Benjamins: 417–437.
- Fiorentini, Ilaria (2018): „Connettivi avversativi e contatto linguistico: *però* nel ladino delle valli altoatesine“. In: Chini, Marina/Cuzzolin, Pierluigi (eds.): *Tipologia, acquisizione, grammaticalizzazione/Tipology, acquisition, grammaticalization studies*. Milano, Franco Angeli: 189–201.
- Fiorentini, Ilaria (2020): „Segnali discorsivi e competenza interazionale. Il punto di vista dei parlanti L1“. In: Ferroni, Roberta/Birello, Marilisa (eds.): *La competenza discorsiva e interazionale. A lezione di lingua straniera*. Canterano, Aracne: 19–60.
- Fiorentini, Ilaria (2022): *Sociolinguistica delle minoranze in Italia. Un’introduzione*. Roma: Carocci.
- Fischer, Kerstin (2006): „Towards an understanding of the spectrum of approaches to discourse particles: introduction to the volume“. In: Fischer, Kerstin (ed.): *Approaches to Discourse Particles*. Oxford, Elsevier: 1–20.
- Fraser, Bruce (1999): „What are discourse markers?“ *Journal of Pragmatics* 31: 931–952.
- Fraser, Bruce (2006): „On the universality of discourse markers“. In: Aijmer, Karin/Vandenberg, Anne-Marie Simon (eds.): *Pragmatic Markers in Contrast*. Oxford, Elsevier: 73–92.

- Frontera, Manuela/Paone, Emanuela (2022): „Contatto tra italiano e spagnolo in contesto migratorio: il ruolo dei segnali discorsivi“. *Italiano LinguaDue* 1: 160–186.
- Garraffa, Maria/Obregon, Mateo/Sorace, Antonella (2017): „Linguistic and cognitive effects of bilingualism with regional minority languages: A study of Sardinian-Italian adult speakers“. *Frontiers in Psychology* 8: 1–11.
- Ghezzi, Chiara (2012): „*Guarda, secondo me stai sbagliando!* Marcatori interazionali da verbi di percezione in italiano contemporaneo“. In: Pîrvu, Elena (ed.): *La lingua e la letteratura italiana in Europa. Atti del Convegno interazionale di studi di Craiova*. Craiova, Editura Universitaria: 143–163.
- Ghezzi, Chiara/Molinelli, Piera (2014): „Italian *guarda, prego, dai*. Pragmatic Markers and the Left and Right Periphery“. In: Beeching, Kate/Detges, Ulrich (eds.): *Discourse Functions at the Left and Right Periphery: Crosslinguistic Investigations of Language Use and Language Change*. Leiden, Brill: 117–150.
- Glück, Alexander/Leonardi, Mara Maya Victoria/Riehl, Claudia Maria (2019): „Südtirol“. In: Beyer, Rahel/Plewnia, Albrecht (eds.): *Handbuch des Deutschen in West- und Mitteleuropa. Sprachminderheiten und Mehrsprachigkeitskonstellationen*. Tübingen, Narr Francke Attempto: 245–280.
- Goffman, Erving (1981): *Form of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Gohl, Christine/Günthner, Susanne (1999): „Grammatikalisierung von *weil* als Diskursmarker in der gesprochenen Sprache“. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 18: 39–75.
- Gosciny, René/Uderzo, Albert (2006): *Asterix af Sidtiroulerisch 2. Asterix isch kesslun*. Stuttgart: Egmont Comic Collection.
- grammis: Grammatisches Informationssystem. grammis.ids-mannheim.de/terminologie [05.03.2024].
- Günthner, Susanne (2015): „Diskursmarker in der Interaktion – zum Einbezug alltagssprachlicher Phänomene in den DaF-Unterricht“. In: Imo, Wolfgang/Moraldo, Sandro M. (eds.): *Sprache und Interaktion: Ansätze zur Erforschung interaktionaler Sprache und Überlegungen zu deren Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen, Stauffenburg: 135–164.
- Günthner, Susanne (2017): „Diskursmarker in der Interaktion – Formen und Funktionen unverbierter *guck mal-* und *weißt du-*Konstruktionen“. In: Blühdorn Hardarik et al. (eds.): *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*. Göttingen, Verlag für Gesprächsforschung: 103–130.
- Günthner, Susanne/Mutz, Karin (2004): „Grammaticalization vs. pragmaticalization? The development of pragmatic markers in German and Italian“. In: Bisang, Walter et al. (eds.): *What Makes Grammaticalization? A look from its Fringes and its Components*. Berlin/New York, de Gruyter: 77–107.
- Imo, Wolfgang (2007a): *Construction Grammar und Gesprochene-Sprache-Forschung. Konstruktionen mit zehn matrixsatzfähigen Verben im gesprochenen Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Imo, Wolfgang (2007b): „Zur Anwendung der Construction Grammar auf die gesprochene Sprache – der Fall *ich mein(e)*“. In: Vilmos, Ágel/Henning, Mathilde (eds.): *Zugänge zur Grammatik der gesprochenen Sprache*. Tübingen, Niemeyer: 3–34.
- Imo, Wolfgang (2012): „Wortart Diskursmarker“. In: Rothstein, Björn (ed.): *Nicht-flektierende Wortarten*. Berlin/Boston, de Gruyter: 48–88.

- Imo, Wolfgang (2017): „Diskursmarker im gesprochenen und geschriebenen Deutsch“. In: Blühdorn, Hardarik et al. (eds.): *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*. Göttingen, Verlag für Gesprächsforschung: 49–71.
- Imo, Wolfgang/Lanwer, Jens Philipp (2019): *Interaktionale Linguistik. Eine Einführung*. Berlin: Metzler.
- Janfrancesco, Elisabetta (2015): „L’acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2“. *Italiano LinguaDue* 7/1: 1–39.
- Jakupčević, Eva (2019): „Young Language Learners’ Use of Discourse Markers in L2 Narratives“. *English Teaching & Learning* 43/2: 411–428.
- Kovač, Mirjana Matea (2020): „Die Häufigkeit und Vielfalt der Diskursmarker in Deutsch als Fremdsprache“. DHS 2/11: 127–144. <http://dhs.ff.unizb.hr/index.php/home/article/download/349/277> [01.05.2024].
- König, Katharina (2017): „Question tags als Diskursmarker? – Ansätze zu einer systematischen Beschreibung von *ne* im gesprochenen Deutsch“. In: Blühdorn, Hardarik et al. (eds.): *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*. Göttingen, Verlag für Gesprächsforschung: 233–258.
- Köppe, Regina (1996): „Language differentiation in bilingual children: the development of grammatical and pragmatic competence“. *Linguistics* 34: 927–954.
- Kramer, Johannes (1988–1998): *Etymologisches Wörterbuch Des Dolomitenladinischen*. 8 Bde. Hamburg: Buske.
- Lanthaler, Franz (1997): „Varietäten des Deutschen in Südtirol“. In: Stickel, Gerhard (ed.): *Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprachen*. Berlin/New York, de Gruyter: 364–383.
- Leonardi, Mara Maya Victoria (2021): „Una ricerca *corpus-based* sul tedesco standard parlato in Alto Adige: *mah* e *boh* in una situazione di contatto linguistico“. In: Favilla, Maria Elena/Machetti, Sabrina (eds.): *Lingue in contatto e linguistica applicata. Individui e società*. Milano, Officinaventuno: 41–57. (= *Studi AItLA* 11).
- Mascherpa, Eugenia (2016): „I segnali discorsivi *allora*, *quindi*, *però*, *ma* in apprendenti di italiano L2“. *Cuadernos de Filología Italiana* XXIII: 119–140.
- MacSwan, Jeff (2000): „The architecture of the bilingual language faculty: Evidence from codeswitching“. *Bilingualism: Language and Cognition* 3/1: 37–54.
- Maschler, Yael (2000): „What can bilingual conversation tell us about discourse markers?: Introduction“. *The International Journal of Bilingualism* 4/4: 437–445.
- Matras, Yaron (1998): „Utterance modifiers and universals of grammatical borrowing“. *Linguistics* 36: 281–331.
- Matras, Yaron (2000): „Fusion and the cognitive basis for bilingual discourse markers“. *International Journal of Bilingualism* 4/4: 505–528.
- Matras, Yaron (2007): „The borrowability of grammatical categories“. In: Matras, Yaron/Sakel, Jeanette (eds.): *Grammatical borrowing in cross-linguistic perspective*. Berlin/New York, de Gruyter Mouton: 31–74.
- Matras, Yaron (2009): *Language contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meer, Dorothee (2007): „ja er redet nur MÜLL hier.“ – Funktionen von *ja* als Diskursmarker in Täglichen Talkshows. *gidi Arbeitspapierreihe* 11: 1–25.

- Meisel, Jürgen M. (2007): „Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn“. In: Anstatt, Tanja (ed.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb Formen Förderung*. Tübingen, Narr Francke Attempto: 93–113.
- Mroczynski, Robert (2013): „Zur Herausbildung des Diskursmarker *ja*. Grammatikalisierung oder Pragmatikalisierung?“. *ZGL* 41/1: 127–152.
- Müller, Natascha/Cantone, Katja F. (2009): „Language mixing in bilingual children: code-switching?“. In: Bullock, Barbara E./Toribio, Almeida Jacqueline (eds.): *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching*. Cambridge, Cambridge University Press: 199–220.
- Müller, Natascha et al. (2011): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch-Französisch-Italienisch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Muñoz, Pablo Zamora (2000): „Usos de *ecco* en el italiano hablado contemporáneo“. *Cuadernos de Filología Italiana*, n° extraordinario: 949–966.
- Muysken, Peter (2000): *Bilingual Speech: A Typology of Code-Mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, Carol (1993): *Duelling Languages: Grammatical structure in Code Switching*. Oxford: Clarendon.
- Myers-Scotton, Carol (2002): *Contact linguistics. Bilingual encounters and grammatical outcomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Olmen van, Daniel (2010): „The imperative of intentional visual perception as a pragmatic marker: a contrastive study of Dutch, English and Romance“. *Languages in contrast* 2/10: 223–244.
- Poeste, Meike/Müller, Natascha/Gil, Laia Arnaus (2019): „Code-mixing and language dominance: bilingual, trilingual and multilingual children compared“. *International Journal of Multilingualism* 16/1: 1–33.
- Poggi, Isabella (1995): „Le interiezioni“. In: Renzi, Lorenzo/Salvi, Giampaolo/Cardinaletti, Anna (eds.): *Grande grammatica italiana di consultazione*. Vol. III. Bologna, Il Mulino: 403–426.
- Poletto, Cecilia/Zanuttini, Raffaella (2003): „Making imperatives: Evidence from Central Rhaetoromance“. In: Tortora, Christina (ed.): *The Syntax of Italian Dialects*. Oxford, Oxford University Press: 175–207.
- Portolés, José (1998): *Marcadores del discurso*. Madrid: Ariel.
- Proske, Nadine (2017): „Zur Funktion und Klassifikation gesprächsorganisatorischer Infinitive“. In: Blühdorn, Hardarik et al. (eds.): *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*. Göttingen, Verlag für Gesprächsforschung: 73–101.
- Riehl, Claudia M. (2019): „Language contact and language attrition“. In: Schmid, Monika S./Köpke, Barbara (eds.): *The Oxford Handbook of Language Attrition*. Oxford, Oxford University Press: 314–328.
- Rubio-Fernandez, Paula (2021): „Pragmatic markers: the missing link between language and Theory of Mind“. *Synthese* 199: 1125–1158.
- Salzmann, Katharina (2022): „Der Einsatz von parallelen Bilderbüchern in der bilingualen Alphabetisierung in Südtirol“. In: Auteri, Laura et al. (eds.): *Jahrbuch für Internationale Germanistik. Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive*. Akten des XIV. Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG). Bd. 3. Bern, Lang: 53–61.

- Salzmann, Katharina/Videsott, Ruth (2023a): „Scaffolding-Verfahren in L2-Erzählsituationen. Eine Analyse am Beispiel mehrsprachiger Kinder aus den ladinischen Tälern Südtirols“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 28/1: 87–117.
- Salzmann, Katharina/Videsott, Ruth (2023b): „Co-constructing devices in narrative sequences of multilingual pre-school children“. *European Journal of Applied Linguistics* 2023. doi.org/10.1515/eujal-2022-0057
- Salzmann, Katharina/Videsott, Ruth (2023c): „Tappe diverse per L1 diverse? Processi di acquisizione plurilingue nelle valli ladine“. In: Castagneto, Marina/Ravetto, Miriam (eds.): *Atti del convegno sulla comunicazione parlata*. Roma, Aracne: 1155–1186.
- Sansò, Andrea (2020). *I segnali discorsivi*. Roma: Carocci.
- Schiffrin, Deborah (1982/1987): *Discourse Markers*. PhD Dissertation, University of Pennsylvania. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scivoletto, Giulio (2022): „I marcatori del discorso per la didattica dell’italiano L2: dalla ricerca acquisizionale alla pratica glottodidattica“. *Italiano LinguaDue* 1: 139–159.
- Selting, Margret et al. (2009): „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)“. *Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10: 353–402. gesprachsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf [26.09.2023].
- Sprott, Richard A. (1992): „Children’s use of discourse markers in disputes: Form-function relations and discourse in child language“. *Discourse Processes* 15/4: 423–439.
- Thomason, Sarah Grey/Kaufman, Terrence (1988): *Language contact, creolization, and genetic linguistics*. Berkeley: University of California Press.
- Tracy, Rosemarie (2007): „Wie viele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung“. In: Anstatt, Tanja (ed.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb Formen Förderung*. Tübingen, Narr Francke Attempto: 69–92.
- Trautmann, Caroline/Reich, Hans H. (2008): „Pragmatische Basisqualifikationen I und II“. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans. H. (eds.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bonn/Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): 41–48.
- Videsott, Ruth (2021): „Kontrastive Grammatik im Sprachunterricht in ladinischen Schulen Südtirols“. In: Wolf-Farré, Patrick et al. (eds.): *Sprachkontrast und Mehrsprachigkeit. Linguistische Grundlagen, didaktische Implikationen und Desiderata*. Tübingen, Narr: 127–152.
- Waltereit, Richard (2002): „Imperatives, interruption in conversation, and the rise of discourse markers: a study of Italian *guarda*“. *Linguistics* 40/5: 987–1010.
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (eds.) (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Bd. 2. Berlin/New York: de Gruyter.

Appendice

Norme di trascrizione di base GAT2 (leggermente modificate da Selting et al. 2009: 392; versione italiana tratta da Costa 2017: 10–11)

Struttura sequenziale

[]	parlato simultaneo
=	allacciamento (assenza di intervallo tra unità di turno di uno stesso parlante o turni di parlanti diversi)

Pause

(.)	micropausa
(-) (--) (---)	pausa con durata fra i 0.25 e i 0.75 secondi
(2.0)	pausa con durata maggiore di 1 secondo

Altre convenzioni riferite al piano segmentale

:	allungamento vocalico
äh, öh	pause piene, segnali di esitazione

Risata

haha hehe hihi	risata sillabica
----------------	------------------

Accento

akZENT	accento principale
akzEnt	accento secondario
ak!ZENT!	accento forte

Contorno intonativo

?	ascendente
,	leggermente ascendente
–	piatto
;	leggermente discendente
.	discendente

Variazioni di volume e di velocità dell'eloquio

<<f>>	forte
<<ff>>	fortissimo
<<p>>	piano
<<pp>>	pianissimo

Inspirazione e espirazione

°h, °hh, °hhh	inspirazione/espirazione, in base alla durata
---------------	-----------------------------------------------

Ulteriori convenzioni

((hustet))	azioni para- e extralinguistiche
<<hustend>>	azioni para- e extralinguistiche simultanee al parlato con indicazione della estensione
<<erstaunt>>	commenti interpretativi con indicazione dell'estensione
()	passo incomprensibile
(solche)	parola ipotizzata
((...))	passo tralasciato nella trascrizione