


Anna Kucharska

Università Cattolica di Lublino Giovanni Paolo II

akucharska@kul.lublin.pl

 <http://orcid.org/0000-0002-2318-5971>

L'USO DEGLI ARTICOLI E LA COESIONE IN TESTI NARRATIVI SCRITTI DI STUDENTI POLACCHI

Use of articles and cohesion in narrative texts written by Polish students

ABSTRACT

The present article aims to present which anaphoric means students use to create a cohesive narrative story. A particular attention is focused on pronouns and on articles as elements absent in Polish language. Three groups of students representing respectively A2, B1 and B2 levels were examined to find out if they use different means while improving their competences in Italian. Another aim of the study was to analyse which parts of narration are susceptible to be badly constructed from the cohesive point of view. The results could have a positive impact on didactic methods applied during courses of writing competences.

KEYWORDS: writing, narration, cohesion, articles.

INTRODUZIONE

La grammatica – in quanto competenza autonoma secondo il *Quadro Comune Europeo* (2002), dove la fonologia, l'ortografia, il lessico e il testo sono trattati in modo disgiunto – si riferisce unicamente alla morfologia e alla sintassi (Diadori, Palermo, Troncarelli 2009: 145). Questa concezione di competenza grammaticale separata dalle competenze pragmatiche è condivisa anche da Mauro Pichiassi che la definisce come “capacità di comprendere ed esprimere dei significati producendo e riconoscendo delle frasi ben formate secondo quelle regole” (1999: 213). Tuttavia, oltre a un'accezione basilica del termine che esamina solo forme, funzioni e rapporti tra parole, Antonella Benucci (1994: 51–52) distingue altri due livelli, ovvero quello dell'organizzazione della frase e del testo, ma anche quello che si riferisce alla competenza pragmatica e funzionale.

Avviando le nostre riflessioni sulla concezione di testo, occorre richiamare il termine di coesione, uno dei principi della testualità (insieme a coerenza¹, intenzionalità, accettabilità, informatività, situazionalità e intertestualità di de Beaugrande e Dressler

¹ In sostanza, per distinguere i termini di coerenza e coesione si può rinviare all'analisi di Andorno (2013: 21–24) che denomina il primo il “senso globale” mentre il secondo riguarda relazioni formali interfrasali.

1984). Benché gli specialisti della linguistica testuale concordino sul ruolo rilevante della coesione nell'architettura del testo, la sua definizione varia a seconda degli autori e dei loro approcci.

Nel presente contributo viene adottata l'accezione del termine proposto da Robert-Alain de Beaugrande e Wolfgang Dressler (1984), descritta poi da Angela Ferrari (2014: 121–123) che verte su sintonie e collegamenti superficiali realizzati tramite un sistema di dispositivi linguistici di tutti i livelli, semantici e sintattici compresi. L'autrice non considera la coesione una proprietà necessaria del testo, comunque constata che è importante nell'assicurare una guida a cogliere collegamenti tra enunciati e, di conseguenza, nel garantire l'unitarietà e la continuità del testo. Alcuni linguisti (Bazzanella 2008: 78–85; Palermo 2013: 75–118) analizzano la coesione testuale mediante mezzi sintattici e focalizzano il loro interesse sui pronomi e connettivi. Non focalizzano l'attenzione su alcuni elementi che sono ovvi per utenti nativi di italiano, ma costituiscono molti problemi per gli apprendenti dell'italiano L2² (p. es. articoli, tempi verbali, accordi morfologici). Luca Serianni (2007: 28–29) indica come la coesione possa essere violata dal mancato rispetto della concordanza di numero tra soggetto e predicato, di genere tra sostantivo e articolo, aggettivo o participio e dall'ordine sbagliato delle parole. Nella prospettiva del dinamismo comunicativo il *topic* è l'elemento su cui vengono fornite informazioni dell'enunciato, “il referente su cui verte l'enunciato” (Perissutti 2016: 246). Un elenco preciso di mezzi linguistici utilizzati per marcare *topic* continui e accessibili nonché quelli discontinui e inaccessibili è stato redatto da Thomas Givón (1983: 17) sotto forma di scala di accessibilità del *topic*.

Vista la dimensione del testo ci limitiamo ad analizzare l'uso e le funzioni degli articoli nei testi scritti: argomento che – come vedremo – risulta problematico per gli apprendenti polacchi.

ARTICOLI IN QUANTO ELEMENTI COESIVI

Ciascun testo contiene dei referenti testuali, ognuno inteso come “oggetto concettuale specifico, attuale, che viene evocato nel discorso da uno dei parlanti e a cui, una volta evocato, si possono attribuire proprietà, azioni, eventi” (Andorno 2013: 28). Tuttavia, Maria-Elisabeth Conte formula la tesi secondo cui, né sintagma nominale indefinito usato descrittivamente nella posizione del nome del predicato, né sintagma nominale indefinito seguito da un verbo implicativo negativo, che non produce una presupposizione esistenziale, non potranno mai instaurare un referente testuale (Conte 2010: 228–229). I parametri di identificabilità, di attivazione e di definitezza danno origine alla dicotomia di nuovo e dato riguardo a referenti testuali inseriti in un testo. In conseguenza di questa opposizione apparentemente precisa, gli insegnanti, trasmettendo conoscenze elementari all'inizio del processo di apprendimento, ascrivono agli articoli indeterminativi il ruolo di marcare un elemento nuovo e agli articoli determinativi: un elemento noto agli interlocutori (Andorno 2013: 37). Tuttavia, una tale semplificazione può essere fuorviante perché esiste un altro meccanismo decisivo nella scelta tra determinativo

² In questo articolo si usa l'abbreviazione L2 in riferimento alla lingua straniera e alla lingua seconda.

e indeterminativo, cioè l'opposizione classe/membro citata da Luca Serianni (2010: 162). La decisione sull'uso di una serie di articoli potrebbe svolgere un ruolo cruciale nell'efficacia e nella comprensibilità del messaggio il cui contesto incide sulla scelta delle forme determinative o indeterminate (Dardano, Trifone 1995: 155). L'articolo determinativo, marcando un oggetto già introdotto nel testo, svolge spesso una funzione anaforica di ripresa (D'Achille 2010: 125). A questo proposito è utile richiamare la divisione di Conte (2010: 230–231) che esamina tre tipi di ripresa anaforica fra cui uno relativo all'identità referenziale analizzato nel presente articolo. Inoltre, Conte (2010: 233) distingue riprese anaforiche basate sull'identità del senso realizzate con il pronome il quale non è coreferente ma cosignificante³. L'ultimo tipo di riprese anaforiche menzionato da Conte (2010: 234) è basato sull'identità della forma. È presente quando si fa riferimento alla forma segnica dell'elemento linguistico⁴. Descrivendo riprese anaforiche basate sull'identità referenziale, Conte (2010: 230–232) distingue tre tipi di anafore: sintattiche (realizzate tra l'altro dagli articoli determinativi e pronomi), semantiche (mediate da relazioni di senso del lessico, p. es. attraverso sinonimia, iponimia, ecc.) e pragmatiche (basate sulle conoscenze extralinguistiche). Nel presente contributo ci concentriamo particolarmente sulle anafore sintattiche.

Sul versante acquisizionale Marina Chini e al. accennano che gli apprendenti dell'italiano L2 non dimostrano grandi difficoltà nel marcare in modo adeguato nuovi referenti ricorrendo agli articoli indeterminativi (Chini, Ferraris, Valentini, Businaro 2010: 197). Nelle prime fasi dell'apprendimento, non sono comunque rari i casi di omissione dell'articolo, il morfema vuoto, il morfema semilibero; il fenomeno ancora più sentito per gli studenti provenienti da aree linguistiche prive di questa categoria morfologica (Chini, Ferraris 2010: 54). Il referente già introdotto ma poco accessibile, perché distante nel testo, non pone molti problemi dato che è correttamente rievocato mediante un sintagma nominale pieno con l'articolo determinativo, ovvero è un sintagma nominale anaforico semanticamente ricco (Ferrari 2014). Invece il problema più difficile, provocato dalla tendenza all'eccessiva esplicitezza, riguarda l'uso improprio di un sintagma nominale pieno preceduto da un articolo determinativo nei casi del referente dato e accessibile presente nella clausola precedente (Chini, Ferraris, Valentini, Businaro 2010: 197–198). L'uso improprio di un sintagma nominale pieno consiste nella ripetizione inutile dell'elemento semanticamente ricco ed è caratteristico a enunciati di apprendenti di una L2, come osserva Perissutti (2016: 254) citando un brano del testo scritto da un apprendente del ceco L2: *I mass media per noi sono assolutamente indispensabili. Ciò rappresenta il motivo principale per cui i mass media possono condizionare la nostra vita.*

³ L'esempio della ripresa anaforica basata sull'identità del senso: L'impiegato che ha dato la busta-paga alla moglie si è comportato meglio dell'impiegato che non gliela ha data (Karttunen 1969 tradotto da Conte 2010: 233) [sottolineiamo noi].

⁴ L'esempio della ripresa anaforica basata sull'identità della forma: A: Guarda là in fondo! Quello è un rododendro. B: Cosa? Me lo puoi sillabare? [sottolineiamo noi]

IL TESTO NARRATIVO

Abbiamo già accennato che la competenza testuale non equivale alla somma delle competenze grammaticali, lessicali, ortografici, ecc., anzi a prescindere da esse l'utente di una lingua dovrebbe essere capace di riconoscere diversi generi e tipi testuali che condizionano l'uso di strutture e forme linguistiche particolari (Diadori, Palermo, Troncarelli 2009: 156–157; Palermo 2013: 236). La tipologia testuale più nota è dovuta a Egon Werlich (1976) che individua testi narrativi, descrittivi, argomentativi, informativi e regolativi. Ovviamente un testo di una certa lunghezza è eterogeneo e contiene diverse sequenze (cfr. sequenze prototipiche narrative, descrittive, argomentative, esplicative e dialogiche elaborate da Jean-Michel Adam 2011b: 46–47). Pertanto, lo scopo prevalente del testo, ossia la sua macrofunzione, decide della sua appartenenza a un tipo specifico (Palermo 2013: 242). Nel seguito del presente articolo, analizzando dei racconti scritti da apprendenti dell'italiano, focalizziamo la nostra attenzione sulle caratteristiche di testi narrativi. Ci limitiamo a presentare delle constatazioni conclusive senza citare diverse opinioni e dibattiti svolti nell'arco dello sviluppo della narratologia.

La funzione dominante del testo narrativo consiste nel raccontare un fatto o una storia che si svolge nel tempo e ha i suoi protagonisti (Dardano, Trifone 1995: 540). Sulla scia delle considerazioni di Jean-Michel Adam (Adam, Revaz 1996: 52) si può constatare che il requisito necessario del racconto è l'opposizione della situazione iniziale e finale dovuta a una serie di cambiamenti alla quale è imprescindibile aggiungere la presenza di macroproposizioni fra le quali la situazione iniziale e finale a cui corrispondono l'esordio e lo scioglimento (Adam 2011a: 75–76), il che garantisce la successione di eventi e l'unità d'azione (Adam 2011b: 102–114). La situazione iniziale serve per "meubler le monde"⁵, l'espressione citata da Adam e Revaz (1996: 27), con la quale gli autori presentano elementi caratteristici per la situazione iniziale, cioè fatti (che cosa?) situati in un luogo (dove?) e in un tempo (quando?) svolti da protagonisti (chi?). Nelle parentesi abbiamo collocato le domande implicite a cui il locutore spera di trovare risposte dopo aver identificato il genere del testo. Dopodiché avviene la rottura della composizione dell'inizio con un evento (esordio) che conduce alla *spannung* (il momento della massima tensione nel testo narrativo) seguita dallo scioglimento per infine terminare con la risposta sulla fine di questi avvenimenti, ossia la situazione finale frequentemente conclusa con la morale (Paprocka-Piotrowska 2013: 22). Le informazioni teoretiche sopracitate si prefiggono di agevolare l'approfondimento delle nostre analisi ulteriori nondimeno non risultano necessarie agli utenti della lingua, inesperti di narratologia, perché è infatti appurato che la narrazione costituisce un modo di comprendere e di interpretare la realtà sin dall'infanzia (Trzebiński 2002).

⁵ Arredare il mondo (trad. Kucharska).

METODOLOGIA E RISULTATI DELLA RICERCA

Tenendo presenti le osservazioni espresse nei capitoli precedenti abbiamo chiesto ad apprendenti universitari di scrivere un racconto presumendo la loro previa acquisizione della competenza narrativa. Lo scopo della ricerca mira ad analizzare l'uso degli articoli dal punto di vista della coesione dei racconti perché nella pratica didattica si osserva la mancanza dell'analisi dettagliata dell'uso degli articoli in quanto elementi di coesione testuale. Questa osservazione è confermata dallo studio di alcuni titoli di manuali di italiano L2 disponibili sul mercato polacco⁶ dove dopo l'introduzione delle forme degli articoli determinativi e indeterminativi nonché la descrizione elementare del loro uso, non si dedica più attenzione al loro ruolo coesivo. Lo scopo della ricerca era quello di verificare se apprendenti sapessero utilizzare adeguatamente gli articoli in tutti i segmenti del racconto e se le loro abilità a padroneggiare l'uso degli articoli in quanto elementi coesivi migliorasse in funzione dello sviluppo delle competenze linguistiche.

Il corpus della ricerca è costituito da 27 racconti guidati da un input visivo⁷ scritti da tre gruppi di studenti di filologia romanza di diversi livelli di avanzamento linguistico (primo anno: A2, secondo anno: B1, terzo anno: B2).

Abbiamo ottenuto rispettivamente 14, 6 e 7 composizioni, dopo aver escluso dalle analisi i testi la cui valutazione era negativa, il che significava che i loro autori non avevano raggiunto il livello presunto. Lo studio trasversale di tipo cross-section svolto analogicamente nell'ambito dei tre gruppi tendeva a indagare l'uso degli articoli nelle riprese anaforiche di tipo sintattico. In questo tipo di studio si presume che, dopo aver seguito lo stesso curriculum e dopo aver frequentato i corsi tenuti dagli stessi docenti, gli studenti di primo anno raggiungeranno il livello linguistico degli studenti di secondo anno dopo altri due semestri di apprendimento. Analogamente si presume che gli studenti di terzo anno rappresentino il livello che gli studenti di secondo anno raggiungeranno due semestri più tardi. Questo presupposto ci legittima (anche se con cautela) a mettere in confronto i risultati ottenuti dagli studenti di primo, secondo e terzo anno. Si presume che si otterrebbero gli stessi risultati esaminando lo stesso gruppo nello studio longitudinale. Questa premessa ci autorizza a mettere in confronto i risultati ottenuti nel corso della ricerca e ad osservare difficoltà relative alla conservazione della coesione testuale nei racconti scritti di apprendenti dal livello A2 al livello B2.

Visto che tutti i testi sono dei racconti, li abbiamo suddivisi in cinque macroatti (la situazione iniziale, l'esordio, la *spannung*, lo scioglimento, la situazione finale) al fine di osservare la coesione in particolari segmenti. Tutti gli studenti iniziano i loro racconti introducendo i personaggi e collocandoli nello spazio e nel tempo come nell'esempio

⁶ Per citare a titolo d'esempio:

E. Ballarin, *Bellissimo 1–B2/C1*, Loreto: Eli.

F. Colombo, C. Faraci, P. De Luca, *Arrivederci 1–3*, Roma: Edilingua.

A. De Giuli, C. Guastalla, C.M. Naddeo, *Nuovo Magari B2–C1/C2*, Firenze: Alma Edizioni.

T. Marin, S. Magnelli, *Progetto italiano 1–3*, Roma: Edilingua.

M. Trifone, A. Filippone, A. Sgaglione, *Affresco italiano A1–C2*, Firenze: Le Monnier.

⁷ Un fumetto presentato da Saeda Pozzi (2012: 71).

di S_{10(I)}⁸: *Un giorno una famiglia è stata per una gita al mare, è deciso prendere una barca*. Si ha l'impressione che gli studenti di primo anno facciano fatica a gestire troppe informazioni nuove costruendo frammenti saturi di sintagmi indefiniti, il cui esempio possiamo osservare in S_{11(I)}: *Un giorno, una famiglia che voleva fare un giro su un'isola in una barchetta (...)*. Potrebbe essere la conseguenza della loro volontà di attenersi alla regola gramaticale che implica l'uso dell'articolo indeterminativo mentre si introduce un elemento nuovo. Non sono a conoscenza o non applicano l'altra regola secondo la quale è possibile utilizzare l'articolo determinativo quando si ha in mente un rappresentante della classe dotato delle caratteristiche necessarie, come *la barca* nell'esempio citato. Alcuni studenti del livello più avanzato sembrano di aver osservato questi usi e presentano un elemento nuovo relativo alla classe di oggetti mediante l'articolo determinativo, il che possiamo osservare nelle frasi iniziali di S_{23(III)}: *Una famiglia ha deciso di passare la domenica libera insieme. Tutta la famiglia è arrivata nell'imbarcadero affinché il padre noleggi la barchetta*. Infatti, le frasi sopracitate evidenziano un intreccio di sintagmi definiti e indefiniti utilizzati sia in modo proprio sia in modo improprio. Sarà interessante mettere in confronto l'uso adeguato e inadeguato degli articoli dagli studenti di gruppi particolari.

Tabella 1: Uso degli articoli nella situazione iniziale delle composizioni raccolte

	Uso adeguato	Uso inadeguato
I anno	45 occorrenze (71,4%)	18 occorrenze (28,6%)
II anno	28 occorrenze (90,3%)	3 occorrenze (9,7%)
III anno	34 occorrenze (77,2%)	10 occorrenze (22,8%)

Giova menzionare che tutti gli usi inadeguati consistono nell'adoperare l'articolo determinativo anziché l'articolo indeterminativo, il che conferma l'osservazione di Chini, Ferraris, Valentini, Businaro (2010: 197) che gli apprendenti marcano i nuovi referenti con articoli indeterminativi. I risultati mettono in evidenza come la selezione dell'articolo sia un compito complesso, la cui acquisizione richiede molte esercitazioni e il cui uso sia subordinato alle altre competenze che di seguito permettono di differenziare strutture e tecniche di introduzione di informazioni nuove.

Nel macroatto di esordio cominciano le vicende dei personaggi ormai introdotti come referenti testuali nella situazione iniziale. Le riprese anaforiche sono create senza problemi tramite sintagmi nominali definiti che si riferiscono ai referenti già introdotti e accessibili, il che è confermato dal brano di S_{22(III)}: *Nel giorno della gita faceva bel tempo, brillava il sole e grazie al vento leggero la barchetta con tutti quanti a bordo è arrivata all'isola*. Tuttavia, alcuni autori non hanno introdotto un'informazione precisa sul luogo dell'azione nella situazione iniziale, facendolo scoprire casualmente dai protagonisti in esordio. Osserviamo questa tecnica nell'esempio di S_{4(I)}: *Mentre andavano in barca, hanno visto un'isola piccola dove si trovava una torre*. Altri

⁸ La maiuscola S seguita dalla cifra araba indica lo studente, il numero romano tra le parentesi si riferisce all'anno degli studi che riflette il livello delle competenze linguistiche. Tutti i frammenti dei testi degli studenti sono riportati nelle loro versioni originali senza modifiche o correzioni.

⁹ Siamo noi a sottolineare le forma analizzata.

invece utilizzano il sintagma definito pieno riferendosi al referente noto e accessibile, il che contribuisce al peggioramento stilistico come nell' esempio di $S_{2(1)}$: *I ragazzi erano felici e i ragazzi vogliono visitare l'isola.*

Tabella 2: Uso degli articoli nell'esordio delle composizioni raccolte

	Uso adeguato	Uso inadeguato
I anno	55 occorrenze (91,6%)	5 occorrenze (8,4%)
II anno	22 occorrenze (91,6%)	2 occorrenze (8,4%)
III anno	30 occorrenze (93,7%)	2 occorrenze (6,3%)

La quantità delle forme inadeguate diminuisce visibilmente. È il macroatto dove predominano i sintagmi nominali definiti che costituiscono riprese anaforiche sintattiche. Pochi usi inadeguati non ci legittimano a trarre conclusioni pertinenti sull'inconfutabilità dell'uso adeguato degli articoli, visto che a prescindere dalle forme definite utilizzate per introdurre un'informazione nuova relativa al posto, si osservano anche omissioni di articoli, per citarne un esempio di $S_{8(1)}$: *Poi loro sono cominciati a andare nella direzione di faro.*

La *spannung* avviene nel momento in cui i protagonisti scoprono la fuga di due ragazzi che, non sapendo navigare, si trovano in pericolo in mare aperto. In questo macroatto non si riscontrano alcune occorrenze degli usi inadeguati degli articoli. Si ripetono gli stessi sintagmi preceduti dall'articolo determinativo, ovvero i due protagonisti fuggiaschi sono denominati $S_{15(II)}$: *i figli*, $S_{2(1)}$: *i ragazzi*, $S_{19(II)}$: *i fratelli*. Alcuni, come $S_{4(1)}$ che scrive di *un rumore*, inseriscono giustamente un sintagma nominale indefinito, l'uso agevolato dall'interferenza del polacco *jakis* imposto automaticamente nel contesto sopracitato.

Lo scioglimento necessita l'introduzione di un altro referente testuale nuovo, cioè il soccorritore che porta aiuto nella situazione pericolosa.

Tabella 3: Uso degli articoli nello scioglimento delle composizioni raccolte

	Uso adeguato	Uso inadeguato
I anno	42 occorrenze (64,6%)	23 occorrenze (35,4%)
II anno	20 occorrenze (80%)	5 occorrenze (20%)
III anno	27 occorrenze (84,4%)	5 occorrenze (15,6%)

Dai risultati elencati nella tabella possiamo evincere come l'introduzione di un'informazione nuova riportata in mezzo alle informazioni ormai date provochi molti problemi di natura diversa. Analizziamone alcuni esempi:

$S_{2(1)}$: La famiglia si sono messa a gridare. Hanno aspettato aiuto. È arrivato l'aereo che ha preso l'uomo.

$S_{4(1)}$: Improvvisamente un turista ha intravisto un aereo volando sul cielo e ha cominciato a muovere le mani per invocare aiuto. Fortunatamente dopo che un pilota l'aveva visto ha atterrato per aiutarli.

S_{7(I)}: Ha notato un aereo del suo amico Marco.

S_{20(III)}: La donna e suo figlio hanno tirato i fazzoletti dalle sue tasche e (...).

S_{2(I)} riscontra un problema nell'evocare un referente ormai noto ma poco accessibile, ne consegue che i lettori non sapranno identificare un personaggio designato con il sintagma nominale definito. L'esempio di S_{4(I)} serve d'illustrazione della maggior parte degli usi inadeguati che causano la rottura di coesione. Introducono un'informazione nuova giustamente con il sintagma indefinito pieno (*un aereo*), dopodiché causano un equivoco adducendo un altro referente con il sintagma nominale indefinito come un oggetto nuovo nel discorso (*un pilota*). In effetti le conoscenze enciclopediche¹⁰ a cui bisogna fare ricorso in questo caso fanno sì che *il pilota* sia già introdotto dal referente *un aereo*.

Seguendo lo stesso schema S_{7(I)} introduce un referente nuovo: *un aereo*, eppure lo precisa dettagliatamente, il che fa emergere una caratteristica di unicità dell'oggetto che, in tale caso, dovrebbe essere denominato con il sintagma nominale definito.

Infine l'ultimo esempio di S_{20(III)} mette in evidenza che i referenti non noti, non precisati (*i fazzoletti*), bensì appartenenti ai personaggi definiti, acquisiscono inadeguatamente la loro definitezza.

La quantità delle forme inadeguate fa supporre che lo scioglimento sia il macroatto più complesso e difficile da gestire dalla prospettiva dei referenti fra cui si trovano quelli ormai noti e accessibili, noti e poco accessibili, noti grazie alle conoscenze che fanno parte del sapere condiviso, ossia l'enciclopedia e nuovi, introdotti in questa parte della narrazione.

Per concludere le nostre riflessioni passiamo agli ultimi frammenti del testo narrativo, ossia la situazione finale e la morale, che analizziamo insieme dato che non tutti gli autori si sono decisi ad aggiungere una morale alla fine delle loro storie. Visto che è un macroatto appoggiato su informazioni e su personaggi noti e facilmente accessibili grazie al susseguirsi di avvenimenti precedenti, possiamo ipotizzare sulla predominanza degli articoli determinativi. L'esito delle analisi delle composizioni mostrano che è il frammento che non pone problemi agli apprendenti nella scelta degli articoli perché si osservano solo le forme corrette.

Abbiamo sottoposto i risultati ottenuti all'analisi statistica per vedere se le differenze nell'uso adeguato e inadeguato degli articoli dagli studenti del primo, secondo e terzo anno sono significative statisticamente. Vista la dimensione diversa di gruppi, lo scostamento dei dati dalla distribuzione normale, nonché il carattere qualitativo dei dati abbiamo scelto il test di correlazione non parametrica per ranghi di Spearman, usato per misurare il grado di relazione tra due variabili, ossia il livello di padronanza linguistica marcata come l'anno e l'uso adeguato/inadeguato degli articoli nei frammenti particolari del racconto (introduzione, esordio, *spannung*, scioglimento, finale). Per introdurre i dati per il test di correlazione per ranghi di Spearman abbiamo contato le occorrenze di usi adeguati e inadeguati di articoli in tutte le cinque parti del racconto

¹⁰ Nella linguistica testuale le conoscenze enciclopediche si riferiscono alle conoscenze extralinguistiche relative al mondo in una data comunità, in un momento specifico. Bazzanella (2008: 74) le considera "le conoscenze/credenze condivise (...) date per scontate nel corso di una interazione". Tra le conoscenze enciclopediche sono incluse i frames (caratteristiche basiche di oggetti) e gli script (schemi stereotipati che descrivono le situazioni della vita (Antelmi 2012: 21)).

per vedere se i risultati ottenuti sono statisticamente significativi. I risultati significativi statisticamente marcati dal software con l'asterisco dimostrano che le differenze nel numero di occorrenze sono importanti da poter essere anche osservati in altri gruppi, ovvero possiamo trattare il risultato significativo statisticamente come valido per ogni altro studio di quel tipo.

Tabella 4: Risultati del test di correlazione per ranghi di Spearman effettuati dal software Statistica 13.3

Coefficiente di correlazione per ranghi di Spearman significativo per $p < 0,05$ (marcato con*)										
Variabile	Frammento – introduzione		Frammento – esordio		Frammento – <i>spannung</i>		Frammento – scioglimento		Frammento – finale	
	Anno	Uso	Anno	Uso	Anno	Uso	Anno	Uso	Anno	Uso
Anno	1,0000	-0,0829	1,0000	-0,029544	1,0000		1,0000	-0,201091*	1,0000	
Uso adeguato vs. Inadeguato	-0,0829	1,000000	-0,029544	1,0000		1,0000	-0,201091*	1,0000		1,0000

I risultati confermano che lo scioglimento è un frammento cruciale che differenzia i gruppi (anni) rispetto all'uso adeguato e inadeguato degli articoli. Tuttavia le differenze nell'uso adeguato e inadeguato degli articoli negli altri frammenti risultano non significative e non differenziano statisticamente i gruppi.

CONCLUSIONE

Le riflessioni del presente articolo confermano che la stesura di un testo, del racconto nella fattispecie, è un compito complesso che richiede il controllo contemporaneo di alcune competenze. Visti i limiti redazionali ci siamo limitati a indagare sull'uso degli articoli nella distribuzione referenziale del testo. Ci soffermiamo sull'uso eccessivo di alcuni elementi grammaticali nonché sugli usi inadeguati che provocano rotture di coesione. I due fenomeni sopramenzionati fanno sì che lo stile del racconto contenga diversi esempi di usi inadeguati. I risultati elaborati evidenziano le difficoltà che riscontrano gli apprendenti nell'uso dell'articolo per presentare referenti nel testo a prescindere dal livello di avanzamento linguistico. Questa osservazione fa supporre che dopo un anno gli apprendenti sappiano utilizzare gli articoli nel racconto creando i testi comprensibili ma non sempre coesi. Purtroppo non fanno progressi nell'arco degli studi e sembrano non avanzare nella padronanza dell'uso degli articoli in testi scritti. Lo scioglimento è il macroatto del racconto che fa evidenziare le differenze tra i gruppi esaminati e conferma lo sviluppo delle abilità nella creazione della coesione testuale. Gli apprendenti di primo anno non sanno gestire e riordinare il flusso di informazioni sconosciute all'inizio e fanno altrettanto fatica a intrecciare i referenti nuovi nella struttura referenziale ormai

nota. È una difficoltà che incide negativamente sulla coesione testuale provocandone sia la rottura sia l'incomprensibilità e l'irricoscibilità di referenti nuovi inseriti con i sintagmi nominali definiti. Ciononostante, i risultati presentati nell'articolo evidenziano che i casi di rottura di coesione causati dall'uso inadeguato degli articoli persistono nell'arco degli studi.

Per concludere tutte le osservazioni possiamo constatare che gli articoli sono utilizzati correttamente nelle situazioni tipiche studiate nelle unità introduttive di apprendimento/insegnamento, nelle frasi isolate, ovvero l'articolo indeterminativo davanti all'oggetto nuovo e l'articolo determinativo con l'oggetto ormai menzionato o conosciuto. Questo sapere permette agli apprendenti di primo anno di creare testi dove predominano i frammenti coesi. I problemi appaiono con l'uso degli articoli nelle situazioni in cui sono richieste le conoscenze testuali e transfrastiche che oltrepassano il livello elementare di lezioni introduttive. Queste difficoltà tendono a persistere nell'arco degli studi. Per evidenziare le differenze nella padronanza nell'uso degli articoli ci vuole un frammento difficile del racconto, ossia lo scioglimento, dove in mezzo ai referenti noti, sia accessibili, sia poco accessibili, deve essere introdotto un referente nuovo. Gli studenti di primo anno non riescono a gestire bene la struttura coesiva del testo, mentre le prestazioni degli studenti di secondo e di terzo anno migliorano e i loro frammenti sono visibilmente più coesi. I dati statistici che non fanno rivelare differenze tra usi adeguati e inadeguati nei quattro parti del racconto (la situazione iniziale, l'esordio, la *spannung*, la situazione finale) dovrebbero sollecitare apprendenti e docenti a dedicare più tempo all'analisi dell'uso coesivo degli articoli e della struttura testuale.

BIBLIOGRAFIA

- ADAM Jean-Michel, 2011a, *Genres de récits. Narrativité et généricité des textes*, Louvain-la Neuve: Harmattan-Academia.
- ADAM Jean-Michel, 2011b, *Les textes: types et prototypes* (3rd ed.), Paris: Armand Colin.
- ADAM Jean-Michel, REVAZ Françoise, 1996, *L'analyse des récits*, Paris: Seuil.
- ANDORNO Cecilia, 2013, *Linguistica testuale*, Roma: Carocci.
- ANTELMINI Donella, 2012, *Comunicazione e analisi del discorso*, Torino: UTET Università.
- BAZZANELLA Carla, 2008, *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un'introduzione*, Roma-Bari: Laterza.
- BENUCCI Antonella, 1994, *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Roma: Bonacci Editore.
- CHINI Marina, FERRARIS Stefania, 2010, *Morfologia del nome*, (in:) *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Anna Giancalone Ramat (a cura di), Roma: Carocci, 37–69.
- CHINI Marina, FERRARIS Stefania, VALENTINI Ada, BUSINARO Barbara, 2010, *Aspetti della testualità*, (in:) *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Anna Giancalone Ramat (a cura di), Roma: Carocci, 179–219.
- CONTE Maria-Elisabeth, 2010, *Coesione testuale: recenti ricerche italiane*, (in:) *Vettori del testo. Pragmatica e semantica fra storia e innovazione*, Federica Venier, Domenico Proietti (a cura di), Roma: Carocci, 225–250.
- D'ACHILLE Paolo, 2010, *L'italiano contemporaneo*, Bologna: Il Mulino.
- DARDANO Maurizio, TRIFONE Pietro, 1995, *Grammatica italiana con nozioni di linguistica* (3rd ed.), Bologna: Zanichelli.

- DE BEAUGRANDE Robert-Alain, DRESSLER Wolfgang U., 1984, *Introduzione alla linguistica testuale*, Bologna: Il Mulino.
- DIADORI Pierangela, PALERMO Massimo, TRONCARELLI Donatella, 2009, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia: Guerra Edizioni.
- FERRARI Angela, 2014, *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Roma: Carocci.
- GIVÒN Thomas, 1983, *Topic continuity in discourse*, Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- PALERMO Massimo, 2013, *Linguistica testuale dell'italiano*, Bologna: Il Mulino.
- PAPROCKA-PIOTROWSKA Urszula, 2013, *Construction du récit dans la communication en langue étrangère*, Lublin: Werset.
- PERISSUTTI Anna Maria, 2016, *Scelta del topic e codificazione anaforica nelle composizioni argomentative in ceco L2*, (in:) *Le lingue slave tra struttura e uso*, Valentina Begnini, Lucyna Gebert, Julia Nikolaeva (a cura di), Firenze: Firenze University Press, 243–260.
- PICHIASSI Mauro, 1999, *Fondamenti di glottodidattica. Temi e problemi della didattica linguistica*, Perugia: Guerra Edizioni.
- POZZI Saeda, 2012, *Elaborare testi narrativi. Racconrar storie*, http://www.ictoranoclatarrico.gov.it/wp-content/uploads/2014/10/Elaborare-testi-narrativi-S.POZZI_-1.pdf (consultato il: 10.01.2018).
- Quadro Comune Europeo per la conoscenza delle lingue, apprendimento, insegnamento, valutazione*, 2002, Milano–Firenze: La Nuova Italia–Oxford.
- SERIANNI Luca, 2007, *Italiani scritti*, Bologna: Il Mulino.
- SERIANNI Luca, 2010, *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, Torino: UTET Università.
- TRZEBIŃSKI Jerzy, 2002, *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- WERLICH Egon, 1976, *A Text Grammar of English*, Heidelberg: Quelle & Meyer.