

# I SUPPORTI AUDIO E VIDEO PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2/LS: ASPETTI INTERAZIONALI, LINGUISTICI E DIDATTICI

**Suportes de áudio e vídeo para o ensino de italiano L2/  
LE: Aspectos interacionais, linguísticos e didáticos**

**Audio and Video Courses for Teaching L2 / FL Italian:  
Interactional, Linguistic and Pedagogical Aspects**

ROBERTA FERRONI \*  
FRANCO PAULETTO \*\*

*“La langue n’est vivante que dans une communication des usagers au moyen du dialogue. C’est cette communication dans un dialogue qui est la sphère authentique de VIE de la langue.”*  
(BAKHTIN, 1970)

**ABSTRACT:** Questo studio intende esplorare le caratteristiche interazionali, linguistiche e didattiche dei videocorsi che accompagnano nove manuali di italiano L2/LS. L’analisi qualitativa conferma che questi supporti didattici condividono molti aspetti con il genere della *sit-com* televisiva, sia per ciò che concerne le varietà di lingua parlata, sia per alcuni *pattern* interazionali. L’analisi fine di un episodio ha infatti messo in luce alcuni aspetti problematici a carico della temporalità e della sequenzialità delle azioni, fatti che rendono queste interazioni poco naturali. Sotto il profilo linguistico, l’italiano parlato in queste *sit-com* (che definiamo *pastorizzato*) si caratterizza per la scarsa variazione diatopica e per

\*Docente Master ItaLiN - Università per Stranieri di Perugia  
[robertaferroni@gmail.com](mailto:robertaferroni@gmail.com) (ORCID: 0000-0003-0699-8732)

\*\*Lettore - Università Complutense di Madrid  
[franpaul@ucm.es](mailto:franpaul@ucm.es) (ORCID: 0000-0002-9290-4167)



la ripresa a livello diastratico dei tratti principali del *neostandard*. Infine, dal punto di vista dello sfruttamento didattico, sono generalmente scarse le attività di analisi che vadano oltre la comprensione e il lessico. Per il futuro si auspica la produzione di materiali didattici che riflettano l'eterogeneità e la variabilità dell'italiano parlato.

**PAROLE-CHIAVE:** Sit-com didattica; Italiano neostandard; Analisi della Conversazione; Interazione; Sfruttamento didattico.

**RESUMO:** Essa pesquisa explora as características interacionais, linguísticas e didáticas dos videocursos que acompanham nove manuais de italiano L2/LE. A análise qualitativa confirma que esses suportes didáticos compartilham muitos aspectos com o gênero da novela televisiva, seja pela variedade da língua falada, seja pelos *patterns* interacionais. A análise detalhada de um episódio põe em luz aspectos problemáticos no tocante à temporalidade e à sequência das ações, tornando as interações não naturais. Do ponto de vista linguístico, o italiano falado nas novelas (que definimos *pasteurizado*) possui uma baixa variação diatópica e incorpora os traços principais do *neo-standard*. No fim, do ponto de vista didático, são relativamente poucas as atividades de análise que vão além da compreensão e do léxico. Para o futuro, espera-se que sejam produzidos materiais que reflitam a heterogeneidade e variabilidade do italiano falado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Novelas didáticas; Italiano neo-standard; Análise da Conversa; Interação; Aproveitamento didático.

**ABSTRACT:** This study aims to explore the interactional, linguistic and pedagogical characteristics of the video courses that accompany five L2 / LS Italian textbooks. The qualitative analysis confirms that these teaching aids share many aspects with the genre of the television sitcom, both in terms of the varieties of spoken language and of some interactional patterns. The fine analysis of an episode has in fact highlighted some problematic aspects concerning the temporality and sequentiality of the actions, which make these interactions unnatural. The language spoken in these sitcoms (which we define as *pasteurized*) is a neostandard Italian characterized by little diatopic variation. Furthermore, from a pedagogical standpoint, analytical activities that go beyond comprehension exercises and vocabulary drills are scarce or nonexistent. It is desirable that future teaching materials will reflect the heterogeneity and variability of spoken Italian.

**KEYWORDS:** Pedagogical sitcoms; Neostandard Italian; Conversation Analysis; Interaction; Educational use.

## 1. Introduzione

Le attività di comprensione orale - sia a partire da materiale audio, sia a partire da supporti video - sono estremamente importanti dal punto di vista didattico, poiché forniscono allo studente l'input ritenuto a sua volta indispensabile per innescare l'apprendimento linguistico (VANDERGRIFT e GOH, 2012). Field (2008) mette in risalto la scarsa importanza attribuita alla capacità di ascolto, poiché aspetti come il vocabolario o la grammatica sono stati tradizionalmente considerati più importanti per il progressivo avanzamento nell'acquisizione di una lingua. Wilson (2008) ritiene che lo sviluppo della capacità di ascolto sia fondamentale: è infatti essenziale essere consapevoli di ciò che sta accadendo nel mondo, poiché, se non capiamo il nostro interlocutore, non potremo rispondere in maniera coerente e non sapremo quindi produrre l'azione di risposta adeguata (verbale e/o incorporata) nel momento in cui questa diventa rilevante. Vivendo in un contesto in cui l'italiano è lingua straniera (d'ora in poi LS), l'apprendente è in evidente svantaggio in quanto non può sfruttare l'ambiente sociale circostante come risorsa pedagogica (ÁLVAREZ MONTEALBÁN, 2007). In questo modo, per la maggior parte degli studenti, l'aula può costituire uno fra i principali contesti in cui è possibile ascoltare, leggere, scrivere e parlare la lingua obiettivo. La mancanza di un contatto diretto con la lingua oggetto di studio può essere compensata dall'utilizzo delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione), tuttavia l'input proveniente dagli scenari tecnologici si sta rivelando una sfida educativa complessa nel campo delle lingue straniere, poiché gli studenti spesso mancano dei livelli linguistici appropriati per sfruttare tutte le possibilità che – in linea di principio – l'accesso alle nuove tecnologie offre (BARDEL et al., 2016). Se l'obiettivo dell'insegnamento linguistico è far sì che gli studenti, al termine del processo, possano utilizzare la lingua meta in modo autonomo ed efficace fuori dall'aula, è importante che i materiali didattici che presentano l'input orale (siano essi audio o video) propongano un tipo di lingua e di comunicazione il più possibile vicini al parlato spontaneo (cfr. WIDDOWSON, 1978), così che possano fungere da risorsa e modello per sviluppare la competenza interazionale<sup>1</sup> degli studenti (BATLLE, 2020; BATLLE e SUÁREZ, 2020), qui intesa come “[...] l'abilità dei parlanti di co-costruire il turno (o una serie di turni) durante l'interazione mettendo in equilibrio l'intenzione del parlante con l'ipotesi del destinatario”<sup>2</sup> (CAMPBELL-LARSEN, 2014, p. 268).

---

1 Il costrutto di competenza interazionale è stato introdotto da Kramsch (1986), negli anni successivi sono state elaborate diverse definizioni (per una per una panoramica si rinvia alla sintesi di Barraja-Rohan, 2011).

2 “[...] *the ability of speakers to co-construct a turn (or a series of turns) in the here-and-now of the unfolding interaction that balance speaker intent with recipient design*” (CAMPBELL-LARSEN, 2014, p. 268). Tutte le citazioni sono state tradotte in italiano dagli autori dell'articolo.

Con il presente lavoro si vuole fare il punto della situazione per ciò che concerne i materiali per l'insegnamento dell'italiano LS e lingua seconda (d'ora in poi L2), mettendo insieme i risultati di studi precedenti (FERRONI, 2021; PAULETTO, 2021), a loro volta arricchiti da nuovi esempi, allo scopo di analizzare il livello di autenticità di supporti audio e video in termini conversazionali (§4), linguistici (§5), e didattici (§6) e trarre alcune riflessioni sulle politiche linguistiche<sup>3</sup> caratterizzanti nove manuali di italiano pubblicati negli ultimi otto anni da quattro note case editrici<sup>4</sup>.

## 2. Le conversazioni didattiche audio e video: studi precedenti

L'interesse nei confronti del parlato didattico, sia in relazione all'italiano, sia ad altre lingue, ha prodotto negli ultimi due decenni (ma si veda anche ZORZI CALÒ, 1984) risultati che ci paiono rivelatori. La maggioranza degli studi mette in evidenza la scarsa corrispondenza tra gli schemi osservati nei dialoghi didattici audioregistrati e ciò che normalmente accade nelle interazioni quotidiane in aspetti quali la struttura sequenziale (PAULETTO, 2020; WONG, 2002), la lunghezza e la densità lessicale dei turni di parola, la mancanza di fenomeni quali pause, esitazioni, false partenze, ripetizioni, segnali di risposta (o *backchannel*) e sovrapposizioni (GILMORE, 2007; 2004), la scarsa presenza di sequenze importanti come quelle di riparazione (BATLLE e SUÁREZ, 2020) e, in generale, la mancanza di dinamismo e creatività nei dialoghi (PADILLA GARCÍA, 2012). Limiti comparabili presenta anche l'interazione rappresentata nei videocorsi per l'insegnamento dell'italiano L2/LS, come il recente studio di Pauletto (2021) ha messo in luce. In particolare, l'analisi dei videocorsi che corredano quattro manuali di italiano L2/LS di recente pubblicazione ha messo in risalto gli stessi limiti che caratterizzano i materiali audio: anche in questi supporti sono infatti pressoché assenti le *perturbazioni* che caratterizzano il parlato quotidiano (sovrapposizioni, interruzioni, fenomeni che denotano incertezza ecc.)<sup>5</sup>, le sequenze di riparazione e i turni collaborativi, mentre altri tratti (*gap* sistematici tra turni di

---

3 Qui intese come “la gamma di azioni, specificamente pubbliche e ad opera delle istituzioni, volte a diffondere determinate concezioni ideologiche dei rapporti fra le lingue [...] e dunque a orientare i comportamenti linguistici” (BERRUTO e CERRUTI, 2019, p. 102-103).

4 Si veda il §3.

5 Non a caso Nencioni contrappone il dialogo teatrale al colloquio (inteso come esempio tipico di interazione spontanea), affermando che quest'ultimo “sarà pieno di interiezioni, di reticenze, autocorrezioni, contestazioni metalinguistiche, ripetizioni, interruzioni, sovrapposizioni, e soprattutto di quei pentimenti e «refusi» fonetici che sono sintomo della incertezza e dello sforzo di chi improvvisa confrontandosi con un altro e orientandosi sulle sue reazioni.” (1976, p. 49).

parola, pratiche di glossa, completezza sintattica degli enunciati) vi sono sovrarappresentati (PAULETTO, 2001, p. 216). L'autore sottolinea poi la presenza costante di incoerenze a carico dell'organizzazione sequenziale del parlato, con coppie adiacenti che rimangono incomplete e seconde parti di coppie adiacenti non adiacenti e - dunque - non contigue rispetto all'azione in prima posizione cui rispondono (PAULETTO, 2001, p. 203-210). L'analisi sembra dunque confermare i risultati degli studi realizzati negli ultimi anni sul parlato dei film e delle *sit-com* da una prospettiva didattica (cfr. tra gli altri RYAN e GRANVILLE, 2020; ANDRÉ, 2018; CHEPINCHIKJ e THOMPSON, 2016; BONUCCI, 2008): in particolare, aspetti centrali e caratterizzanti del parlato conversazionale - come la sequenzialità delle azioni incarnate dai turni di parola - non sarebbero presenti nei dialoghi cinematografici, fatto che suggerirebbe come film e *sitcom* forniscano modelli di conversazione inautentici e, dunque, didatticamente problematici (RYAN e GRANVILLE, 2020, p. 11).

### 3. Il campione d'indagine e la metodologia

Lo studio è stato realizzato a partire da un *corpus* composto da videocorsi e materiali didattici tratti da nove corsi d'italiano L2/LS di livello A1/A2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (2020): *Dieci A1* (NADDEO e ORLANDINO, 2019); *Dieci A2* (NADDEO e ORLANDINO, 2019); *Via del Corso A1* (MARIN e DIADORI, 2017); *Via del corso A2* (MARIN e DIADORI, 2018); *Al dente 1* (BIRELLO et al., 2017); *Al dente 2* (BIRELLO et al., 2017); *Azione! A1-B2* (TURRA, 2017); *Nuovo Espresso A1* (ZIGLIO e RIZZO, 2014); *Nuovo Espresso 2* (BALÌ e RIZZO, 2014). Come sottolineato altrove (FERRONI, 2021) sono manuali ispirati all'approccio *task-based*<sup>6</sup> destinati a giovani adulti in mobilità accademica e professionale. L'input linguistico è costituito da una serie di episodi (all'incirca dieci per ogni manuale) che raccontano le vicende di personaggi alle prese con situazioni quotidiane e che condividono molti aspetti del genere della *sit-com* televisiva (PAULETTO, 2021).

Per indagare la qualità dell'input in termini linguistici abbiamo adottato come riferimento i tratti dell'italiano dell'uso medio (SABATINI, 1985; 1990) o neo-standard (BERRUTO, 1987; 2017), oltre ai fenomeni propri dell'italiano parlato colloquiale e descritti, fra gli altri, da Voghera (2017), D'Achille (2003), Bazzanella (1994) e Sornicola (1981).

---

6 La letteratura relativa ai *task* è molto ampia. Per una panoramica esaustiva si rimanda a Ellis (2003), Nunan (1989), Willis (1996) e Prabhu (1987). In Italia si veda il volume curato da Cortés Velasquez e Nuzzo (2018).

L'analisi del materiale didattico che accompagna i singoli episodi si appoggia su una sequenzialità di strategie, descritte dalla glottodidattica (DANESI et al., 2018; BOSCH e MALANDRA, 2000), che facilitano la comprensione dei video attraverso un susseguirsi di fasi:

- a. pre-visione
- b. visione
- c. post-visione.

Le caratteristiche di alcune conversazioni didattiche contenute in questi manuali verranno contrapposte a ciò che sappiamo sul discorso in interazione grazie agli studi che sono stati condotti in questo campo negli ultimi cinque decenni (cfr. KASPER e WAGNER, 2014). L'approccio alla raccolta e all'analisi dei dati è eminentemente qualitativo e si sofferma su alcuni esempi rappresentativi dal punto di vista interazionale, linguistico e didattico.

#### 4. Caratteristiche del parlato nei supporti audio e video

Come già anticipato nell'introduzione, nel corso degli ultimi decenni, diversi studi hanno sottolineato come il parlato dei supporti audio e video che accompagnano i testi per l'insegnamento delle lingue straniere si discosti in maniera talvolta significativa dalla lingua di tutti i giorni, da diversi punti di vista. In questo paragrafo riassumiamo alcune delle principali differenze emerse dall'analisi dei manuali che fanno parte del nostro corpus, descrivendo aspetti quali

la composizione dei turni di parola (e in particolare la loro struttura sintattica) e la loro temporalità e sequenzialità

La prospettiva qui adottata è quella dell'analisi della conversazione (SACKS et al., 1974), di cui sarà fatto un uso applicato (Ten HAVE, 2007). Come ci ricorda Zorzi, lo scopo dell'analisi della conversazione

“è la descrizione e la spiegazione delle competenze che i parlanti comuni usano e a cui fanno riferimento quando partecipano a un'interazione intellegibile e socialmente organizzata: l'obiettivo è quindi quello di descrivere le procedure tramite le quali i partecipanti producono il loro comportamento e recepiscono il comportamento degli altri interagendo con loro.” (1990, p. 7)

Questa disciplina di origine sociologica è dunque interessata a mettere a nudo la *sintassi* delle azioni sociali (MARGUTTI, 2013, p. 836). I meccanismi di base che regolano l'interazione umana sono stati individuati nelle norme che regolano l'alternanza di turno tra parlanti (in inglese *turn-taking*), nella presenza all'interno della conversazione quotidiana di sequenze di azioni complementari e ordinate (le coppie adiacenti: saluto-saluto, domanda-risposta ecc.; in

inglese *adjacency pairs*) e nell'esistenza di meccanismi per la riparazione di tutti quei problemi<sup>7</sup> che possono mettere a repentaglio la comprensione tra i partecipanti all'interazione e, quindi, la progressione dell'interazione stessa (per una sintesi cfr. MARGUTTI, 2013). A partire da queste premesse teoriche, descriveremo una sequenza tratta dal videocorso che accompagna il manuale *Nuovo Espresso 1* (ZIGLIO e RIZZO, 2014) che riassume in maniera paradigmatica le caratteristiche salienti di questa tipologia di materiali già descritte altrove (cfr. PAULETTO, 2021). La scelta di un solo estratto ci ha permesso di approfondire l'analisi delle caratteristiche interazionali di questo tipo di materiali, allargandola per la prima volta anche agli aspetti incarnati ('embodied'), che nella conversazione faccia a faccia hanno la stessa prominenza di quelli verbali nella produzione di azioni sociali coordinate tra i partecipanti.

Il parlato di queste *sit-com* didattiche richiama da vicino per le proprie caratteristiche il dialogo filmico: da un lato per l'uniformità dei turni (che forse sarebbe meglio definire "battute") e dall'altro per la loro struttura sintattica (con ampia rappresentazione di enunciati monoclausola e la distribuzione omogenea del tipo e grado di subordinazione) e per le scelte lessicali che li caratterizzano (ROSSI, 2002, p. 162). Altre caratteristiche, quali la pressoché totale assenza di "esitazione, frammentazione, ripetizione, autoriparazioni, riempitivi e marcatori pragmatici"<sup>8</sup> (ROSSI, 2011, p. 27), contribuiscono a rafforzare un'impressione di distanza rispetto a ciò che avviene nelle conversazioni di tutti i giorni. Ad un'analisi più attenta, emergono tuttavia anche altre peculiarità che concorrono a rafforzare queste impressioni. Vediamole nel dettaglio: protagoniste dell'estratto qui in esame sono Laura e Valentina, due amiche. È sera, e Valentina suona inaspettatamente alla porta di Laura per chiederle – come scopriremo – un favore. Una volta entrata in casa, la ragazza racconta all'amica i problemi avuti durante una gita in campagna con il fidanzato:

(1) Nuovo Espresso 1 - Lezione 7 ("andiamo in vacanza!")

- 01 ((suona il campanello di casa))  
 ((cinque righe omesse))  
 07 ((Laura apre la porta))  
 08 La Valentina.  
 09 (0.2)  
 10 La cia:o:::. ((Va entra))  
 11 (0.6)  
 12 La °(ma)°

7 "troubles of speaking, hearing and understanding" (SCHEGLOFF *et al.*, 1977, p. 361)

8 "hesitation, fragmentation, repetition, self-repairs, fillers and pragmatic markers" (ROSSI, 2011, p. 27).

13 (0.4)

14 La #1 che sorpresa. ((La chiude la porta))



#1

15 Va >ciao Laura.< scusa se vengo così:: s:enza

16 preavviso #2 ma ho bisogno di un favore. .hhhh



#2

17 (1.1) ((Va fissa La))

18 Va ma::::: stai bene?

19 La .hhhhh no: #3 niente:°:::° solo un po' stanca. .hh ho



#3

20 passato la domenica a fare le pulizie e a rimettere

21 a posto la casa.

22 (0.4)



23 La sai:::, (0.2) ieri la fest(h)a .hhh ma tu  
24 piuttosto?  
25 (0.2)  
26 La non sei andata in campagna con Matte[o?]  
27 Va [.h]hhh be:::.'  
28 veramente:: non è stata proprio una gita:::  
29 rilassante. .hhh #4 sai:: Matteo ha deciso:::, (0.2)



#4

30 di andare in moto.  
31 (0.6)  
32 Va be', (0.5) a metà strada è finita la benzina e siamo  
33 #5 rimasti a piedi.



#5

34 (0.8)  
35 Va abbiamo spinto per quasi due chilometri prima di

36 trovare un distributore. #6 .hhhhh (0.3) e sotto



#6

37 questo sole puoi immaginare.

38 (.)

39 La no::::::::::::. hhh e non siete arrivati

40 #7 all'agriturismo?



#7

41 (0.4)

42 Va sì siamo arrivati lì verso l'una in tempo per il

43 pranzo.

44 (0.2)

45 La ah,

46 (0.4)

47 La #8 bene.



#8

48 (0.2)

49 Va ma abbiamo mangiato davvero male.

50 (0.2)

51 Va e non solo, #9 .hhh abbiamo anche pagato tantissimo.



#9

52 (0.5)

53 Va e non è finita. .hhhhh al ritorno, (.) la moto,

54 .hhh non so perché non è partita #10 proprio.



#10

55 (0.4)

56 La no:::. .

57 (0.8)

58 La e come siete tornati indietro?

59 Va .hhh be' abbiamo fatto #11 l'autostop. .hhh insomma



#11

60 siamo tornati a casa solo poco fa e adesso Matteo

61 sta anche #12 male.



#12

62 La male?

63 (0.3)

64 La #13 perché?



#13

65 Va .hhh (0.2) perché prima di #14 trovare una persona gentile



#14

66 abbiamo #15 aspettato almeno venti minuti sotto la pioggia.



#15

67 .hh e poi il viaggio è stato un po:::', .hhh #16 (0.2)



#16

68 #17 scomodo.



#17

69 (0.7)

70 La n::o:::.....

71 Va #18 mpf ((starnutisce))



#18

72 La #19 hahahahaha.



#19

La trascrizione è accompagnata da fermo immagine che descrivono il modo in cui l'episodio è stato montato. Come si può osservare, i primi piani delle due donne si alternano ai *flashback* di Valentina, che ne accompagnano la narrazione. Le due protagoniste sono compresenti

nell'inquadratura solo all'inizio e alla fine del video (figg. #1, #18 e #19). L'episodio inizia con le scuse di Valeria e una giustificazione per l'ora tarda della sua visita (righe 15-16). Quella che comincia alla riga 27 è poi una lunga sequenza narrativa che viene elicitata dalla domanda di Laura (non sei andata in campagna con Matteo?; riga 26) e presenta tutte le caratteristiche del *troubles-telling* (JEFFERSON, 1988). Nelle conversazioni quotidiane i partecipanti costruiscono la conversazione producendo una unità costitutiva di turno (UCT)<sup>9</sup> dopo l'altra e alternandosi nel controllo dei turni di parola. La regola non scritta sulla base della quale ogni parlante ha diritto al controllo di una sola UCT alla volta - quella in corso di produzione - viene però sospesa proprio nel caso delle narrazioni, attività complesse che servono a realizzare azioni diverse e durante le quali viene accordata a chi racconta la possibilità di produrre un turno di parola costituito da molteplici UCT, come in questo caso (su *storytelling* in interazione cfr. MANDELBAUM, 2012). Ciò che però le ricerche di ambito conversazionale hanno messo in luce è che anche chi ascolta ha un ruolo attivo nella costruzione della narrazione, contribuendo con la propria condotta a definirla in quanto tale: il destinatario (*recipient*) del racconto si allinea dunque all'attività in corso, sostenendone l'asimmetria (STIVERS, 2008, p. 34) con interventi minimi che possono andare dalle valutazioni alla produzione di segnali di risposta minimi ('mhm', 'sì', 'ah', 'OK' ecc.) alla fine dell'UCT che il narratore o la narratrice sta producendo. In questo modo, il destinatario si astiene dal lanciare azioni competitive per il controllo del turno, segnalando nel contempo a chi sta narrando la propria ricezione non problematica. In apparenza è ciò che avviene anche in questo dialogo (si notino gli interventi affiliativi di Laura alle righe 39 e 56, o la sua valutazione positiva alla riga 47), ma sono anche molte le occasioni in cui il mancato orientamento reciproco delle due donne<sup>10</sup> è palese; ad esempio:

1. in occasione del turno prolungato di Laura (righe 19-21 e 23); si tratta di un turno informativo, una *news delivery* occupante la seconda posizione all'interno di una coppia adiacente (cfr. COUPER-KUHLEN e SELTING, 2018, p. 268-270) in risposta alla domanda di Valentina riguardante il suo stato di salute (ma::::: stai bene?; riga 18); qui

---

9 In analisi della conversazione l'*unità costitutiva di turno* (UCT) è considerata l'elemento di base a partire dal quale si costruisce la conversazione; la complessità delle UCT varia, andando dalla dimensione lessicale a quella frasale, ma ciò che le accomuna è il fatto che tutte realizzano delle azioni sociali complete. Quando una UCT si avvicina al proprio potenziale completamento (identificabile da parte dei partecipanti all'interazione sulla base di criteri prosodici, grammaticali e pragmatici), si apre uno spazio di opportunità per l'avvicendamento tra partecipanti nel controllo del turno che viene definito *punto di rilevanza transizionale*: è all'interno di tale spazio che il passaggio del turno di parola a un altro parlante diventa legittimo (SCHEGLOFF, 200, p. 3-12).

10 Un'impressione rafforzata dalla scelta di inquadrare una parlante per volta, fatto che impedisce di avere accesso visuale alle eventuali azioni incarnate di Laura durante il racconto di Valentina.

le UCT veicolanti informazioni potenzialmente nuove sono addirittura tre (la stanchezza; le attività di pulizia; una ‘festa’ di cui - inferiamo - anche la copartecipante dovrebbe essere al corrente), ma in nessun caso Valentina produce dei segnali di ricevuata (cfr. PAULETTO e KUNITZ, 2020) che sottolineino lo status (noto/nuovo) delle informazioni veicolate dal turno di Laura;

2. in corrispondenza con il primo turno di Valentina (scusa se vengo così: senza preavviso ma ho bisogno di un favore.; righe 29-30), un annuncio che dovrebbe aprire una pre-sequenza preliminare alla richiesta d’aiuto vera e propria, ma che rimane senza risposta, ovvero senza il via libera (*‘go-ahead’*; cfr. SCHEGLOFF, 2007, p. 30) da parte della copartecipante. Curiosamente, l’annunciata richiesta di Valentina non si concretizzerà nel prosieguo della storia;
3. in concomitanza con il turno informativo successivo di Valentina (a metà strada è finita la benzina e siamo rimasti a piedi; righe 32-33) e con quello prodotto dalla stessa partecipante alla riga 51 (e non solo, hhh abbiamo anche pagato tantissimo.);
4. in occasione della *news delivery* (.hhh be’ abbiamo fatto l’autostop.; riga 59) di Valentina in risposta alla domanda di Laura alla riga 58 (e come siete tornati indietro?);

In casi come questi, la condotta delle due partecipanti non sembra né allineata né tantomeno affiliativa (cfr. STIVERS, 2008), soprattutto tenendo conto dell’enfasi con la quale Valentina sta riportando tutti i problemi avuti nel corso della gita. A questa sensazione di scarso orientamento reciproco concorre, lo ripetiamo, anche la scelta di riprendere le due parlanti individualmente: è così impossibile - per chi osserva - monitorare il comportamento incarnato delle due donne nel momento in cui assumono transitoriamente il ruolo di ascoltatrici.

Per ciò che concerne la *sequenzialità* delle azioni, possiamo osservare in questo estratto anche altri fenomeni degni di rilievo: da un lato vi sono delle coppie adiacenti non contigue (si osservi ad esempio la risposta temporalmente sfasata da parte di Valentina al saluto di Laura; righe 10 e 15), dall’altro alcune azioni di risposta brillano per la propria assenza, come nel caso già descritto della pre-sequenza<sup>11</sup> aperta da Valentina alle righe 15-16 (scusa se vengo così: senza preavviso ma ho bisogno di un favore), cui Laura non risponde in alcun modo per dare il proprio “via libera” alla richiesta di aiuto dell’amica.

Un breve accenno anche alla temporalità che caratterizza questo dialogo. Come osservano Sacks et al., “Le transizioni da (un turno all’altro) senza silenzi e senza sovrapposizioni sono comuni. Insieme alle transizioni caratterizzate dalla presenza di un breve silenzio tra turni o

---

11 “*pre-sequences [...] are themselves sequences, and they come before sequences – they are recognizably “pre”, that is, preliminary to something else. Often the “something else” they are preliminary to is quite specific: it is a first pair part of a particular pair type – an invitation, an offer, a request, an announcement.*” (SCHEGLOFF, 2007, p. 28).



da una leggera sovrapposizione, costituiscono la stragrande maggioranza delle transizioni”<sup>12</sup> (1974, p. 700). In uno studio successivo, Schegloff (2000, p. 19) ha descritto la frequente presenza di brevi silenzi tra turni di parola, definendo una sillaba (*one beat*; 150-200 ms) come valore normale per lo spazio di transizione tra un parlante (e un turno) e l’altro. In uno studio sperimentale di qualche anno successivo, Heldner e Edlund (2010) mostrano invece che anche nelle conversazioni quotidiane le sovrapposizioni sono frequenti, arrivando a rappresentare il 40% delle transizioni tra parlanti. Più recentemente, Kendrick e Torreira (2015) hanno evidenziato come quella dei 300 ms sia la soglia oltre la quale chi ha prodotto l’azione in prima posizione inizia a trarre delle inferenze negative: “una piccola deviazione da una normale transizione tra turni (cioè un intervallo compreso tra 300 e 700 ms) può mettere sull’avviso il destinatario che il tipo di risposta più frequente/preferito [...] è meno probabile.”<sup>13</sup>. Se confrontiamo l’episodio in questione alla luce di quanto appena visto, vediamo che nel nostro esempio i turni delle partecipanti sono separati da silenzi sistematici e più o meno prolungati, quasi sempre superiori a 0,2 secondi, ovvero alla ‘sillaba’ cui fa accenno Schegloff (2000), senza che questo rifletta in realtà alcun tipo di problematicità.

Per ciò che concerne le scelte lessicali, una nota va secondo noi dedicata alla presenza in questo dialogo del segnale discorsivo *be’*, che Valentina utilizza in due occasioni (righe 32 e 59) a prefazione del proprio turno di parola: se nel primo caso la sua presenza può avere un senso all’interno di una struttura bipartita del turno (premessa - conseguenza), con *be’* a prefazione della seconda UCT, nel secondo caso con il suo uso Valentina sembra mettere in questione i presupposti stessi su cui la domanda di Laura si fonda (ovvero, la sua *askability*; cfr. STIVERS, 2011), in maniera abbastanza sorprendente e forse non del tutto coerente rispetto all’azione realizzata da Laura (una “vera” domanda e non un’azione disaffiliativa; su alcuni usi di *be’* in interazione cfr. PAULETTO, 2017). Com’è già stato osservato altrove (FERRONI, 2021), all’assenza di spontaneità inerente questo tipo di materiali gli autori e le autrici sembrano cercare di sopperire attraverso un uso sovrabbondante di marche pragmatiche come questa, con risultati non sempre allineati a ciò che avviene nella realtà.

Per concludere, l’analisi conferma secondo noi il carattere peculiare di questi supporti didattici, che sono ben confezionati e accattivanti ma al tempo stesso lontani da ciò che potremmo considerare un input *spontaneo*. A questa impressione contribuiscono non solo l’osservazione

---

12 “*Transitions from (one turn to a next) with no gap and no overlap are common. Together with transitions characterized by slight gap or slight overlap, they make up the vast majority of transitions*” (SACKS et al., 1974, p. 700).

13 “*A small departure from a normal turn transition (i.e., a gap of between 300 and 700 ms) may alert the recipient that the most frequent response type [...] is less likely*” (KENDRICK e TORREIRA, 2015)

dettagliata dell'interazione, turno per turno, ma anche le scelte operate in sede di ripresa, con il predominio dei primi piani e la conseguente impossibilità di monitorare la condotta (anche incorporata) di chi partecipa alla conversazione nella veste - transitoria - di ascoltatore o ascoltatrice. Le due partecipanti vengono infatti inquadrare assieme solo all'inizio e alla fine del video. La preoccupazione per l'intelligibilità e per l'intrattenimento ha dunque la meglio sulla verosimiglianza e - in ultima analisi - sulla possibilità di poter usare questo materiale come modello affidabile di interazione quotidiana.

## 5. Caratteristiche salienti delle varietà dell'italiano presenti nei supporti audio e video

Dall'analisi dei materiali (cfr. FERRONI, 2021) è emerso che il repertorio a cui attingono gli autori dei manuali coincide prevalentemente con l'italiano dell'uso medio (SABATINI, 1985; 1990) o neo-standard (BERRUTO, 1987; 2017). Si tratta di una lingua che ha subito un notevole processo di semplificazione morfologica, sintattica e fonetica, come illustra più nel dettaglio la (Tabella 1).

**Tabella 1** - Tratti prototipici presenti nei materiali didattici

FENOMENI MORFOLOGICI E SINTATTICI	ESEMPIO
Uso dei pronomi personali soggetto <i>lui, lei, loro</i> al posto di <i>egli, ella/esso, essa, essi, esse</i>	Gianni: <i>Loro</i> sapranno cosa fare (Via del Corso A2 - Videocorso 12)
Uso del pronome dativale <i>gli</i> al posto di <i>loro</i>	Federico: Come no! Ma a me piaceva l'Heavy Metal! Pensa, i miei non l'hanno mai saputo, ma a 16 anni <i>gli</i> ho detto che dormivo da un amico e sono andato fino a Milano per vedere gli Iron Maiden! Che concerto! (Nuovo Espresso 2 - Videocorso 2)
Uso del <i>che</i> polivalente	Laura: Lasciamo stare, <i>che</i> è meglio! (Nuovo Espresso 2 - Videocorso 9)
Uso di verbi pronominali	Fidanzata: <i>ci</i> guardiamo un film ascoltiamo un po' di musica eh o parliamo un po' e domani vengono e ci montano lo scaffale. (Al dente 2 - Videocorso Bricolage)

<b>FENOMENI MORFOLOGICI E SINTATTICI</b>	<b>ESEMPIO</b>
Uso del tempo presente <i>pro</i> futuro	Anna: Ottima idea! Quando <i>vede</i> che sei perfetto come antico romano, sicuramente ti <i>aspetta</i> (Dieci A2 - Videocorso 5)
Uso del passato prossimo al posto del passato remoto	Federico: Come no! Ma a me piaceva l'Heavy Metal! Pensa, i miei non <i>l'hanno</i> mai <i>saputo</i> , ma a 16 anni gli <i>ho detto</i> che dormivo da un amico e <i>sono andato</i> fino a Milano per vedere gli Iron Maiden! Che concerto! (Nuovo Espresso 2 - Videocorso 2)
Uso della forma perifrastica stare + gerundio	Carla: Bhe, <i>stiamo seguendo</i> ...il nostro amico! (Via del Corso A2 - Videocorso 7)
Uso di deittici	Fidanzato: Allora prima il divano era <i>lì</i> ((indicando la finestra con lo sguardo e le mani)) a fianco della finestra (Al dente 2 - Videocorso La casa Feng Shui)
<b>FENOMENI LESSICALI</b>	
Uso di termini dispfemici attenuati	Anna: Perché...perché Bruno è veramente un <i>cretino</i> ! (Via del Corso A2 - Videocorso 10)
Uso di superlativi	Anna: Ivano sei stato bravissimo! (Dieci A2 - Videocorso 5)
Uso di elativi	Anna: Ivano sbrigati finisci di riempire la valigia con con quella <i>roba</i> (Dieci A2 - Videocorso 10)
Uso dell'inglese	Ivano: Mi chiamo Ivano Solari e sarò una star! <i>My name is Ivano Solar and I will be a star!</i> Giusto, amore? Ho detto bene? (Dieci A2 - Videocorso 10)
<b>INTERIEZIONI</b>	Anna: <i>Uffa</i> Ivano abbiamo un bel panorama dai! (Dieci A2 - Videocorso 8)

FENOMENI MORFOLOGICI E SINTATTICI	ESEMPIO
SEGNALI DISCORSIVI INTERAZIONALI	Carla: È questa la lista della spesa? Dammi ci penso io... <i>Allora?</i> Anna: <i>Niente</i> , quando è tornato a casa, mi ha spiegato come stanno le cose... Carla: <i>E cioè?</i> ...Pasta...quanti pacchi? La Divella è in offerta! Ne prendo due? Anna: ... <i>Cioè</i> che con Claudia non c'è niente, non c'è mai stato niente (Via del Corso A2 - Videocorso 11)

Gran parte dei tratti rilevati sono ormai ampiamente diffusi sia nella lingua parlata che scritta (per una trattazione dettagliata cfr. FERRONI, 2021). Trattandosi di testi dialogici, sorprende la quasi totale assenza di fenomeni prototipici dell'italiano parlato non sorvegliato e connessi (1994) come semplificazioni fonetiche (afèresi, apocope, metatesi) o con modelli linguistici marcati in diatopia, diafasia e diastratia. Un'altra caratteristica che contraddistingue la sintassi del parlato, ma che non consta nel *corpus* esaminato, è la presenza di strutture sintattiche interrotte (frasi incomplete, anacoluti, cambiamenti di microprogettazione; cfr. SORNICOLA, 1981) che rendono il parlato apparentemente disordinato e sconnesso rispetto allo scritto. Passando alla morfologia, si registra la preferenza per il pronome *tu* soggetto rispetto alla seconda persona *te* (Federico: piacere! *Tu* sei spagnola? *Azione!* A1-B2- Videocorso 4.3), forma quest'ultima ormai assorbita nei testi scritti (D'ACHILLE, 2003, p. 195); nemmeno la tendenza a uniformare il microsistema dei clitici obliqui dativali con un'unica forma *gli* che neutralizza l'opposizione maschile/femminile viene recepita (Bruno: E Claudia *le* ha detto che erano anni che non ci vedevamo *Via del corso A2- Videocorso 11*). A proposito delle categorie verbali, in un solo caso si impiega l'indicativo *pro* congiuntivo in dipendenza di un verbo d'opinione (Matteo: Ma sei sicura che la taglia è giusta? A me sembra piccola... *Nuovo Espresso 2 – Videocorso 1*). Dal punto di vista stilistico e lessicale si propone un repertorio piuttosto neutro che raramente attinge a varietà più marcate (come la varietà giovanile)<sup>14</sup> e che sarebbero più adeguate al profilo dei personaggi che abitano la scena. La mimesi con il parlato è affidata semmai ad un gruppo di particelle la cui funzione è quella di veicolare una serie di significati pragmatici, come le interiezioni con valori espressivi (Rita: *Fantastico!* Io adoro ballare *Azione!* A1 – B2 – Videocorso 4.4) e i segnali discorsivi “che delimitano i contorni delle conversazioni come una sorta di cornice, per compensare l'assenza di fenomeni morfologici, sintattici e lessicali tipici del parlato” (FERRONI, 2021, p. 232). In

14 Si veda il volume curato da Nitti (2021) che analizza in prospettiva pragmatica l'insulto nella lingua italiana e propone azioni volte a promuovere fra gli apprendenti una competenza denigratoria.

particolare incalzano i cosiddetti segnali discorsivi *interazionali* (BAZZANELLA, 1994), i quali, pur non contribuendo significativamente al valore informativo di ciò che viene detto, giocano un ruolo chiave dal punto di vista pragmatico perché sottolineano il grado di coinvolgimento e di coesione sociale fra i partecipanti alla comunicazione (FIORENTINI, 2020, p. 26). Il repertorio è piuttosto variegato e comprende, ad esempio, richieste di attenzione (Fidanzato: *Senti mi servirebbe oh mi servirebbe un po' di spazio potresti metterti lì Al dente 2 – Videocorso Bricolage*), richieste di accordo/conferma usate dal parlante (Fidanzato: *Te l'avevo detto che era una cosa facile no? Al Dente 2 – Videocorso Bricolage*), oltre a segnali usati dall'interlocutore per manifestare il proprio accordo (Bruno: *Sai com'è fatta Anna... Gianni: Infatti, Via del corso A2 – Videocorso II*).

A fronte di una fragile aderenza alla lingua parlata, i dialoghi rappresentano una varietà caratterizzata dai seguenti tratti:

- marcatezza diastratica connotata da una labile volontà mimetica e realizzata attraverso i fenomeni prototipici dell'italiano standard e neostandard;
- simulazione diamesica affidata principalmente ad una esuberante varietà di interiezioni, segnali discorsivi ed espressioni pragmatiche (FERRONI, 2021).

Se è vero, come afferma Santipolo (2022; 2011), che la variabilità linguistica consente al parlante di operare delle scelte tra le diverse forme e di allargare i propri orizzonti comunicativi favorendo l'inserimento nella società in cui si trova - pertanto, quanti più possibili strumenti comunicativi il parlante avrà a disposizione, tanto più potrà esercitare il proprio "diritto espressivo" (SANTIPOLO, 2011, p. 169) - analizzando il materiale linguistico oggetto di studio, si ha come l'impressione che tale diritto venga precluso all'apprendente. Le conseguenze di questa omissione, come sottolinea lo stesso Santipolo (2011, p. 166), possono essere deleterie dal punto di vista comunicativo e quindi sociale, visto che l'apprendente - anziché attingere ai diversi cassettei che compongono l'italiano contemporaneo (in cui risuonano voci fra loro molto diverse che vanno dall'italiano standard, all'italiano regionale, all'italiano popolare, all'italiano parlato, al dialetto, al linguaggio giovanile e persino all'italiano degli immigrati) - sarà spinto a impiegare un materiale linguistico standardizzato e "monolitico" (FERRONI 2021) indipendentemente dal contesto situazionale in cui avverrà la comunicazione.

Le scelte linguistiche che traspaiono nei materiali didattici presi in esame sembrano rispondere a una logica di mercato che vede messi in secondo piano i principi didattici utilitaristici, con il proposito di attingere al pubblico più vasto possibile. Seppur con le debite differenze, questa omologazione linguistica non è nuova al panorama italiano: basti pensare alla "pressione glottofagica" (SANTIPOLO, 2022, p. 71) esercitata dall'italiano sui dialetti, volta a comprimere la ricchezza del patrimonio linguistico in nome di una lingua socialmente, culturalmente, politicamente più forte e prestigiosa, alimentata per lunghi decenni dalle famiglie e a sua volta legittimata dagli insegnanti (RUFFINO, 2011, p. 21).

La comprensibilità dell'input rappresenta a nostro parere un rischio dato che non stimola sufficientemente lo sviluppo della competenza della lingua necessaria per affrontare in modo effettivo situazioni comunicative concrete al di fuori della zona di confort che è la lezione di L2/LS. È utile ricordare che uno degli obiettivi dell'insegnamento linguistico promosso dal *Volume Complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* del 2020 è di dotare lo studente di conoscenze e strategie utili per far fronte alla complessità discorsiva a cui è esposto una volta che si troverà immerso in contesti comunicativi extradidattici.

## 6. Analisi delle attività didattiche

Da un punto di vista didattico le attività più rappresentative sono quelle relative alla comprensione dell'input, tendenza questa molto diffusa fra la maggior parte delle metodologie (NUZZO e GRASSI, 2016, p. 57). Le strategie didattiche volte a facilitare la comprensione dell'input proveniente dai videocorsi prediligono un percorso graduale lungo un *continuum* che va dal globale all'analitico ed è contraddistinto dalle seguenti tappe (DANESI *et al.*, 2018; BOSC e MALANDRA, 2000):

- a. pre-visione
- b. visione
- c. post-visione

La fase di pre-visione (a) può comprendere attività di *brainstorming*, esplorazioni di singole immagini, completamento di frasi o abbinamenti parola-immagine, come illustra la Figura 1 tratta da *Via del corso A2* (MARIN e DIADORI, 2018, p. 21). Scopo dell'attività è anticipare il lessico legato al campo semantico della salute e trattato dal video, che nella fattispecie ritrae Gianni mentre viene visitato dal proprio medico perché indisposto.

Figura 1 - Attività di pre-visione sull'input

**Pronti?**

1 Quale di questi consigli potete dare a un amico che...

Devi andare dal medico/in ospedale!

Forse ti devi riposare un po'.

Perché non vai in farmacia?

...ha mal di schiena

...ha un semplice raffreddore

...ha un forte mal di denti

...ha una brutta tosse

...ha 38° di febbre

...ha mal di pancia

The figure is a worksheet for a pre-reading activity. It features a green header with the word 'Pronti?' and a numbered instruction '1' asking the student to choose a piece of advice for a friend based on their ailment. Three speech bubbles at the top offer advice: 'Devi andare dal medico/in ospedale!', 'Forse ti devi riposare un po'.', and 'Perché non vai in farmacia?'. Below are six comic panels, each with a caption: 1. A woman dancing while a man looks in pain, captioned '...ha mal di schiena'. 2. A man with an umbrella talking to a woman, captioned '...ha un semplice raffreddore'. 3. A dentist drilling a patient's tooth, captioned '...ha un forte mal di denti'. 4. A woman coughing in a library, captioned '...ha una brutta tosse'. 5. A person in bed with a thermometer, captioned '...ha 38° di febbre'. 6. A waiter serving a man at a restaurant table, captioned '...ha mal di pancia'.

Via del corso A2 (MARIN e DIADORI, 2018, p. 21)

Si passa poi alla fase di fruizione vera e propria che consiste nella visione integrale dell'episodio (b), non sempre seguito dalla trascrizione. Terminata la visione dell'input, avviene la post-

visione (c) che costituisce il fulcro portante dell'unità ed è contraddistinta da una batteria di attività quali scelte multiple, vero/falso, griglie, completamento di parti mancanti di un dialogo tratto dal video o abbinamento di frasi e ricostruzione dei momenti chiave dell'episodio, la cui finalità è promuovere la comprensione dell'input: si veda la Figura 2 che illustra un'attività tratta da *Dieci A2* (NADDEO e ORLANDINO, 2019, p. 60). Tuttavia, le attività di comprensione risultano a volte pleonastiche dal momento che si tratta di un input semplificato che non richiede un eccessivo sforzo per essere inteso (FERRONI, 2021).

**Figura 2** - Attività di post-visione sull'input

**2** *Abbina le frasi e ricostruisci i momenti più importanti della storia.*


1. Anna fa sport a casa e	a. ha letto la sceneggiatura e ha un ruolo piccolo.
2. Ivano è molto nervoso perché	b. trova Ivano con un collare.
3. Ivano cade in una buca perché	c. ascolta musica rilassante.
4. Anna va al pronto soccorso, dove	d. non vede che ci sono dei lavori sulla strada.

*Dieci A2* (NADDEO e ORLANDINO, 2019, p. 60).

Una volta terminata la comprensione vengono proposte delle attività di esercitazione focalizzate su elementi discreti (lessicali, grammaticali e/o pragmatici) contenuti nel video per innescare forme di *noticing* a partire da frasi isolate estrapolate dal videocorso. L'esempio estrapolato da *Al dente 2* (BIRELLO et al., 2017, p. 99) consiste nel porre attenzione sui tratti intonativi che caratterizzano l'interiezione "magari" per attribuire a ciascuna frase un determinato valore espressivo/pragmatico.



**Figura 3** - Attività di esercitazione sull'input

35  **2.** Leggi i dialoghi e fai attenzione all'intonazione che usi. Poi ascolta la registrazione per verificare e indica se **magari** esprime un desiderio o una possibilità.

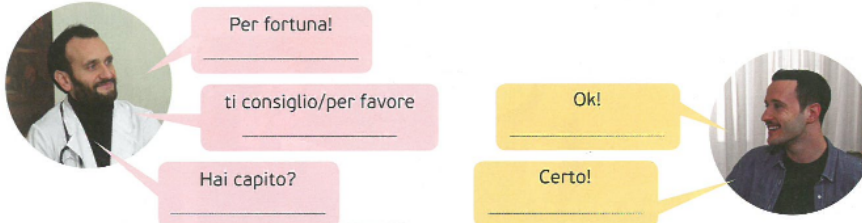
- a. • Ti è passato il mal di gola?
  - Magari! Mi brucia ancora tantissimo.
- b. • Mi sento sempre stanco e senza energie.
  - Magari potresti andare dal medico.
- c. • Ho saputo che Lucia sta meglio!
  - Sì, è quasi guarita. Magari tra poco torna al lavoro.
- d. • Se vuoi ti accompagno dal medico.
  - Magari! Non me la sento di andare da sola.

*Al dente 2 (BIRELLO et al., 2017, p. 99)*

L'ultima tappa è costituita da attività di pratica guidata con proposte di microconversazioni che gli studenti dovranno elaborare sulla base di modelli forniti (Figura 4)

**Figura 4** - Attività di pratica guidata

**4** a Abbinare le espressioni evidenziate in blu nel dialogo a quelle sotto.



b Scegliete una delle espressioni dell'attività precedente e scrivete un mini dialogo. Poi confrontatevi con i compagni.

*Via del corso A2 (MARIN e DIADORI, 2018, p. 23)*

Per quanto questo genere di attività consenta agli apprendenti di usare determinate espressioni che, come dimostrano numerosi studi acquisizionali (cfr. ad esempio, CEKOVIC, 2018; JAFRANCESCO, 2018), per il valore pragmatico che veicolano, non sono facili da apprendere né in contesti naturali né guidati, vi è l'evidente rischio di focalizzare l'attenzione degli studenti su elementi discreti della lingua, anziché sull'architettura della conversazione. Si prenda a titolo esemplificativo l'esempio che segue raccolto fra apprendenti ispanofoni di livello A1-A2 intenti a svolgere un'attività a coppie di produzione guidata tratta da *Al dente A1* (BIRELLO et al., 2017) e che consiste nel riutilizzare il segnale discorsivo “beh”.

Esempio

1. Eva: ciao Pietro dove abiti?

2. Andrea: **beh**, io abito in Piazza Bologna

Come si può notare, la riga 1 è costituita da due azioni in successione: un saluto e una domanda parziale rivolte al collega. Tuttavia Andrea non reciproca il saluto di Eva, ma passa subito a rispondere alla domanda, fatto che rende incompleta la prima coppia adiacente (saluto-saluto). La sequenza incompleta dei convenevoli è indice di una scarsa competenza interazionale: per favorire questa sensibilità discorsiva sarebbe opportuno promuovere al contempo delle azioni didattiche volte a indagare la struttura su cui si regola la conversazione, oltre ad interventi su elementi discreti.

In tutta la manualistica analizzata colpisce la quasi totale assenza di attività di produzione e interazione, ritenute invece fondamentali per l'apprendimento linguistico<sup>15</sup> perché incoraggiano la partecipazione e il coinvolgimento degli apprendenti nella lingua obiettivo allo scopo di eseguire un compito finale e raggiungere un risultato concreto (WILLIS, 1996). Questo aspetto è dunque in dissonanza rispetto all'approccio *task-based* a cui i materiali dicono di ispirarsi.

## Discussione e conclusioni

Nel contributo abbiamo inteso sintetizzare alcune caratteristiche ricorrenti nei materiali didattici che fungono da input audio e video in nove manuali per l'insegnamento dell'italiano L2/LS attualmente in commercio. Il risultato centrale dello studio è che aspetti chiave nella

---

15 Secondo le teorie socio-interazioniste “*acquisition is promoted when the input to which the learners are exposed is made comprehensible as a result of interactional modifications that arise from communication breakdown – a process known as the negotiation of meaning*” (ELLIS, 1997, p. 112).

sequenzialità dell'interazione quotidiana non appaiono nelle conversazioni didattiche (siano esse audio- o video registrate), suggerendo che queste forniscono modelli di conversazione non autentici e, in ultima analisi, pedagogicamente problematici (cfr. RYAN e GRANVILLE, 2020). Dal punto di vista linguistico emerge che la lingua rappresentata in tali materiali attinge ad un repertorio semplificato che non riflette l'architettura dell'italiano contemporaneo. Abbiamo mostrato come a livello didattico questo tipo di materiale sia soggetto ad uno sfruttamento alquanto limitato, in cui predominano attività di comprensione e quelle incentrate sul lessico, mentre le attività di produzione e interazione, oltre ad essere poco rappresentative, rischiano di focalizzare l'attenzione su elementi discreti della lingua, anziché sull'architettura della conversazione. I risultati dell'indagine ci permettono di intraprendere una riflessione più ampia sulle politiche linguistiche ed educative adottate da un segmento dell'editoria destinata all'insegnamento dell'italiano LS/L2: promuovere determinati modelli linguistici rispetto ad altri ha infatti delle ricadute sul piano sociale. Se è vero, come abbiamo sottolineato, che quanto più ricco sarà il repertorio linguistico a cui avrà accesso il parlante straniero, maggiori saranno le possibilità di allargare il proprio raggio d'azione in termini interazionali e di socializzazione (SANTIPOLO, 2022; 2011), l'indagine qualitativa rivela che l'accesso a questa ricchezza, che è una caratteristica intrinseca della lingua italiana, viene tuttavia precluso all'apprendente, con il conseguente rischio di limitare il diritto di esercitare il proprio "diritto espressivo" (SANTIPOLO, 2011, p. 169).

La prossima sfida pertanto consisterà nella creazione di materiale didattico che privilegi una prospettiva "ecologica linguistica" in grado cioè di restituire l'eterogeneità e variabilità che contraddistingue il patrimonio linguistico italiano sia dal punto di vista sociolinguistico che interazionale. Lo scopo sarà quello di fornire all'apprendente tutti gli strumenti possibili per esercitare la propria "potenzialità espressiva" (SANTIPOLO, 2022, p. 99) in tutte le dimensioni del vivere attraverso dei percorsi educativi che incoraggiano forme di *meta-riflessione* sul piano sociolinguistico e interazionale.

## Riferimenti

ÁLVAREZ MONTEALBÁN, F. El uso de material auténtico en la enseñanza de ELE. *FIAPE. II Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas*. Granada, 2007, p. 26-29.

ANDRÉ V. Plus belle la vie: analyse des interactions et sélection d'un corpus pour l'apprentissage du français langue étrangère. *SHS Web of Conferences*, v. 46, 2018, p. 1-21.

BAKHTIN, Mikhail. *Problèmes de la poétique de Dostoïevsk*. Paris: Editions l'Age de l'Homme, 1970, p. 213.

BARDEL, C.; FALK, Y.; LINDQVIST, C. *Tredjespråksinlärning* [l'Apprendimento di lingue terze']. Lund: Studentlitteratur, 2016.

- BARRAJA-ROHAN, A.-M. Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence. *Language Teaching Research*, v. 15, 2011, p. 479-507.
- BATLLE, J. La comprensión auditiva en Español como Lengua Extranjera y el desarrollo de la competencia interaccional. In: FERRONI, R.; BIRELLO, M. (orgs.). *La competenza discorsiva a lezione di lingua straniera*. Roma: Aracne, 2020, p. 281-333.
- BATLLE, J.; SUÁREZ, M. An analysis of repair practices in L2 Spanish listening comprehension materials with implications for teaching interactional competence. *Classroom Discourse*, v. 12, 2020, p. 365-385.
- BAZZANELLA, C. *Le facce del parlare*. Firenze: La Nuova Italia, 1994.
- BERRUTO, G. (2017). What is changing in Italian today? In: CERRUTI, M.; CROCCO, C.; MARZO, S. (orgs.). *Towards a new standard*. Boston-Berlin: De Gruyter, 2017. p. 31-60.
- BERRUTO, G. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci, 1987.
- BERRUTO, G.; CERRUTI, M. *Manuale di sociolinguistica*. Torino: Utet, 2019.
- BONUCCI, P. La struttura della conversazione in una sitcom per l'insegnamento dell'inglese. In: FACCHETTI (org.). *Młax mlakas. Per Luciano Agostiniani*. Firenze: Arcipelago Edizioni, 2008, p. 27-60.
- BOSC, F.; MALANDRA, A. *Il video a lezione*. Torino: Paravia, 2000.
- CAMPBELL-LARSEN, J. Interactional competence in second language acquisition. *Humanities Review*, v. 19, 2014, p. 265-287.
- CEKOVIC, N. Segnali discorsivi in classe di italiano Ls: uno sguardo dalla parte del docente e dell'apprendente. *Italiano a Stranieri*, v. 25, 2018, p. 16-20.
- CHEPINCHIKJ, N.; THOMPSON, C. Analyzing cinematic discourse using conversation analysis. *Discourse, Context and Media*, v. 14, 2016, p. 40-53.
- CORTÉS VELÁSQUEZ, D.; NUZZO, E. *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*. Roma: Roma TrE-press, 2018.
- COUNCIL OF EUROPE. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.
- COUPER KUHLEN, E.; SELTING, M. *Interactional Linguistics. Studying language in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.
- D'ACHILLE, P. *L'italiano contemporaneo*. Bologna: Il Mulino, 2003.
- DANESI, M.; DIADORI, P.; SEMPLICI, S. *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti, anche in contesti CLIL*. Roma: Carocci, 2018.
- ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

- ELLIS, R. Explicit knowledge and second language pedagogy. In: *Encyclopedia of language and education*. Dordrecht: Springer, 1997, p. 109-118.
- FERRONI, R. Parlato pastorizzato? Le sit-com per l'insegnamento dell'italiano L2/LS: Lingua, interazione e aspetti didattici. *Italiano LinguaDue*, v. 13, 2021, p. 222-240.
- FIELD, J. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- FIORENTINI, I. Segnali discorsivi e competenza internazionale. Il punto di vista dei parlanti L1. In: FERRONI, R.; BIRELLO, M. (orgs.). *La competenza discorsiva e interazionale: A lezione di lingua straniera*. Roma: Aracne, 2020, p. 19-60.
- GILMORE, A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, v. 40, 2007, p. 97-118.
- GILMORE, A. A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal*, v. 58, 2004, p. 363-374.
- HELDNER, M.; e HEDLUND, J. Pauses, gaps and overlaps in conversation. *Journal of Phonetics*, v. 38, p. 555-568.
- JAFRANCESCO, E. Acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2 da parte di studenti universitari: Aspetti metodologici. *Italiano a Stranieri*, v. 25, 2018, p. 3-10.
- JEFFERSON, G. Glossary of transcript symbols with an introduction. In: LERNER G. H. (org.). *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 2004, p. 13-31.
- JEFFERSON, G. On the sequential organization of troubles talk in ordinary conversation. *Social Problems*, v. 35, 1988, p. 418-441.
- KASPER, G.; WAGNER, J. Conversation Analysis in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 34, 2014, p. 1-42.
- KENDRICK, K. H.; TORREIRA, F. The timing and construction of preference: A quantitative study. *Discourse Processes*, v. 52, 2015, p. 255-289.
- KRAMSCH, C. From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, v. 70, 1986, p. 366-372.
- MANDELBAUM, J. Storytelling in conversation. In: SIDNELL, J.; STIVERS, T. (org.). *The handbook of conversation analysis*. London: Wiley-Blackwell, 2012, p. 492-508.
- MARGUTTI, P. Analisi della conversazione. In: IANNÀCCARO, G. (org.). *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*. Roma: Bulzoni, p. 831-860.
- NENCIONI, G. Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato. *Strumenti critici*, v. 29, 1976, p. 1-56.
- NITTI, P. *L'insulto. La lingua dello scherzo, la lingua dell'odio*. Firenze: Franco Cesati Editore, 2021.

- NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- NUZZO, E.; GRASSI, R. *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*. Torino: Loescher, 2016.
- PADILLA GARCÍA, X. A. ¿Qué tienen de 'conversación coloquial' los diálogos que aparecen en los libros de ELE? *Verba*, v. 39, 2012, p. 83-106.
- PAULETTO, F. Un genere a sé. L'interazione verbale nei videocorsi dei manuali d'italiano LS/L2. *Italiano LinguaDue*, v. 13, 2021, p. 194-221.
- PAULETTO, F. L'analisi della conversazione per valutare l'autenticità dei materiali audio per l'insegnamento dell'italiano L2: Una proposta metodologica. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, Special issue, v. 7, 2020, p. 28-50.
- PAULETTO, F. Be' in posizione iniziale dei turni di parola: Una risorsa interazionale per l'organizzazione delle azioni, delle sequenze e dei topic. *Vox Romanica*, v. 75, 2017, p. 73-98.
- PAULETTO, F. e KUNITZ, S. Ascolto attivo in una discussione orale nella classe di italiano LS. In: FERRONI, R.; BIRELLO, M. (orgs.). *La competenza discorsiva a lezione di lingua straniera*. Roma: Aracne, 2020, p. 251-280.
- PRABHU, N. S. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- ROSSI, F. Discourse analysis of film dialogues. Italian comedy between linguistic realism and pragmatic non-realism. In: PIAZZA, R.; BEDNAREK, M.; ROSSI, F. (orgs.). *Telecinematic discourse. Approaches to the language of films and television series*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2011, p. 21-46.
- ROSSI, F. Il dialogo nel parlato filmico. In: BAZZANELLA, C. (org.). *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*. Roma: Guerini, 2002, p. 161-175.
- RUFFINO, G. 150 anni di confronto fra italiano e dialetti. In: MARASCHIO, N.; CAON, F. (orgs.). *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*. Torino: Utet, 2011, p. 20-38.
- RYAN, J.; GRANVILLE, S. The suitability of film for modelling the pragmatics of interaction: Exploring authenticity. *System*, v. 89, 2020, p. 1-13.
- SABATINI F. Una lingua ritrovata: L'italiano parlato. *Studi latini e italiani*, v. IV, 1990, p. 215-237.
- SABATINI, F. L'“italiano dell'uso medio”: una realtà tra le varietà linguistiche italiane. In: HOLTUS, G.; RADTKE, E. (orgs.). *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. Tübingen: Narr, 1985, p. 154-184.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, v. 50, 1974, p. 696-735.

SANTIPOLO, M. *Educazione e politica linguistica. Teoria e pratica*. Roma: Bulzoni, 2022.

SANTIPOLO, M. La dimensione sociolinguistica nell'insegnamento dell'italiano. In: MARASCHIO, N.; CAON, F. (orgs.). *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*. Torino: Utet, 2011, p. 161-176.

SCHEGLOFF, E. A. *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis, Volume 1*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

SCHEGLOFF, E. A. Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in Society*, v. 29, 2000, p. 1-63.

SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G.; SACKS, H. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, v. 53, 1977, p. 361-382.

SORNICOLA, R. *Sul parlato*. Bologna: Il Mulino, 1981.

STIVERS, T. Morality and question design: 'of course' as contesting a presupposition of askability. In: STIVERS, T.; MONDADA, L.; STEENSIG, J. (org.). *The Morality of Knowledge in Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011, p. 82-106.

STIVERS, T. Stance, alignment and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, v. 41, 2008, p. 31-57.

ten HAVE P. *Doing conversation analysis: A practical guide*. London: Sage, 2007.

VANDERGRIFT, L.; GOH, C. *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. London: Routledge, 2012.

VOGHERA, M. *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei*. Roma: Carocci, 2017.

WIDDOWSON, H. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WILLIS, J. *A framework for task-based learning*. New York: Collins, 1996.

WILSON, J. J. *How to teach listening*. London: Pearson, 2008.

WONG, J. Applying conversation analysis in applied linguistics: Evaluating dialogue in English as a second language textbooks. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 40, 2002, p. 37-60.

ZORZI CALÒ, D. *Parlare insieme. La co-produzione dell'ordine conversazionale in italiano e in inglese*. Bologna: CLUEB, 1990.

ZORZI CALÒ, D. I testi orali nella didattica dell'italiano L2. In: VILLA, N.; DANESI, M. (orgs.). *Studies in Italian applied linguistics*, Canadian Society of Italian Studies, 1984, p. 128-136.

## Supporti didattici

- BALÌ, M.; RIZZO, G. *Nuovo Espresso 2*. Firenze: Alma, 2014.
- BIRELLO, M.; BONAFACCIA, S.; PETRI, A.; VILAGRASA, A., *Al dente 1*. Barcelona: Edizioni Casa delle Lingue – Difusión, 2017.
- BIRELLO, M.; VILAGRASA, A.; BONAFACCIA, S.; BOSC, F.; LICASTRO, G. *Al dente 2*. Barcelona: Edizioni Casa delle Lingue – Difusión, 2017.
- MARIN, T.; DIADORI, P. *Via del Corso A1*. Roma: Edizioni Edilingua, 2017.
- MARIN, T.; DIADORI, P. *Via del Corso A2*. Roma: Edizioni Edilingua, 2018.
- NADDEO, C. M.; ORLANDINO, E. *Dieci A1*. Firenze: Alma, 2019.
- NADDEO, C. M.; ORLANDINO, E. *Dieci A2*. Firenze: Alma, 2019.
- TURRA, E. *Azione! A1-B2*. Torino: Loescher, 2017.
- ZIGLIO, L.; RIZZO, G. *Nuovo Espresso 1*. Firenze: Alma, 2014.

Recebido em: 27/04/2022 (versão atualizada: 25/08/2022)  
Aprovado em: 5/09/2022

## Appendice

Convenzioni di trascrizione del parlato (adattato da Jefferson 2004)

(.)	pausa breve (< 0.2 sec)
(0.2)	pausa cronometrata in secondi / decimi di secondo
[ ]	inizio e fine di sovrapposizione
.	intonazione finale
,	intonazione continuativa
?	intonazione interrogativa
↑ ↓	↑ innalzamento o ↓ abbassamento del tono di voce
be:ne	allungamento (0.1 sec. per «:»)
.h	inspirazione (0.1 sec. per «h»)
h.	espirazione (0.1 sec. per «h»)



tlk	rumore prodotto dalle labbra che si schiudono
°certo°	volume basso
DOPO	volume alto
certo	enfasi
s(h)ì	pronunciato ridendo
>si<	pronuncia veloce
<si>	pronuncia lenta
( )	segmento incomprensibile
(si)	segmento difficilmente comprensibile, <i>best guess</i>
e poi=	il turno in corso continua dopo la riga successiva
=loro	ripresa del turno
((punta RC))	commento o notazione di azione incarnata
<(0.7) ((si allontana))>	lasso di tempo, in secondi, durante il quale è realizzata un'azione incarnata