

UN GENERE A SÉ. L'INTERAZIONE VERBALE NEI VIDEOCORSI DEI MANUALI DI ITALIANO LS/L2

Franco Pauletto¹

1. INTRODUZIONE

Obiettivo di questo contributo è analizzare alcuni videocorsi per l'insegnamento dell'italiano lingua seconda e lingua straniera (d'ora in poi L2 e LS). Adottando l'approccio dell'analisi della conversazione (Pallotti, 1999; Sacks, 1992; Schegloff, 2007; Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974), intendiamo verificare se e in che misura le interazioni di questi videocorsi siano comparabili alle conversazioni spontanee. Nel nostro caso, si tratterà di un uso *applicato* dell'analisi della conversazione (cfr. ten Have, 2007: 195), dal momento che i dati primari normalmente studiati in quest'ambito di ricerca sono naturali – ovvero, non elicitati – e servono a documentare le pratiche attraverso le quali «i membri di una società interagiscono nelle situazioni ordinarie di ogni giorno» (Pallotti, 1999: 370). Metteremo dunque a confronto ciò che accade in questi video didattici con le osservazioni realizzate nel corso degli ultimi decenni in ambito analitico conversazionale sulle interazioni naturali (per l'italiano, cfr. Margutti, 2013: 849-854), traendo esempi da conversazioni ordinarie di diverso tipo, aventi luogo sia al telefono, sia in presenza.

L'interesse per i videocorsi nasce dalla loro crescente diffusione. L'offerta di manuali e di altri supporti didattici per l'insegnamento dell'italiano L2/LS è infatti aumentata considerevolmente negli ultimi anni e quasi tutte le nuove proposte editoriali sono accompagnate da supporti video, a integrazione dell'*input* tradizionalmente offerto dai manuali di lingua, strumenti che si confermano dunque sensibili alle tendenze editoriali del momento (Lugarini, 2007; Tabaku Sörman, 2014). In ambito glottodidattico, l'affermazione a partire dagli anni '70 del secolo scorso degli approcci comunicativi e umanistici (Diadori, Vignozzi, 2011; Kramsch, 2006) ha avuto come conseguenza da un lato una maggiore attenzione per gli aspetti funzionali della comunicazione verbale (Scalzo, 1998: 131-133), dall'altro la diffusione di materiali didattici che offrono modelli linguistici più autentici e contestualizzati rispetto al passato. Si tratta di uno sviluppo che tiene conto delle esperienze e dei bisogni de/lle/gli apprendenti, la cui centralità è il tratto caratterizzante della glottodidattica contemporanea (Vedovelli, 2002: 146). In tale contesto, il ricorso al video in quanto risorsa didattica risponde alla necessità di presentare l'interazione verbale all'interno di contesti realistici, nei quali anche la componente incorporata (gesti, movimenti del corpo, direzione dello sguardo ecc.) assume valore, facilitando all'apprendente il compito di cogliere il delicato rapporto esistente tra risorse linguistiche e paralinguistiche (pronuncia, prosodia, pause ecc.) da un lato, e le azioni sociali realizzate dai partecipanti, dall'altro.

In che misura possiamo dunque considerare questi materiali filmati assimilabili a

¹ Università di Stoccolma. Ringrazio i colleghi Jaume Battle Rodríguez, Paolo Torresan e Roberta Ferroni per la lettura attenta di una precedente versione dell'articolo. Le loro osservazioni hanno sicuramente contribuito a migliorare la qualità dell'analisi. Va da sé che gli errori e le omissioni dipendono esclusivamente da chi scrive.

interazioni spontanee? Quali sono, se vi sono, le loro specificità? Infine, qual è il valore aggiunto che questi materiali apportano, dal punto di vista didattico, rispetto alle tradizionali conversazioni audioregistrate? È quello che cercheremo di capire nei prossimi paragrafi. Il presente lavoro è così strutturato: verranno prima riassunti i risultati delle ricerche più rilevanti (§ 2), dopodiché saranno descritti il corpus, il quadro teorico di riferimento e la metodologia (§ 3). A seguire, verrà presentata l'analisi dei dati (§ 4). Infine, le conclusioni (§ 5).

2. IL PARLATO NEI MATERIALI DIDATTICI PER L'INSEGNAMENTO DELLA L2/LS

2.1. *Le conversazioni audioregistrate*

Diversi studi di impostazione conversazionale hanno evidenziato come i dialoghi audioregistrati che accompagnano i manuali per l'insegnamento delle LS tendano a esibire caratteristiche che si discostano da quelle proprie delle interazioni verbali quotidiane. Wong (2002), per esempio, ha messo in evidenza come le aperture di telefonata proposte nei manuali di inglese LS presentino una struttura sequenziale diversa da quella delle aperture di chiamata autentiche (per l'italiano a conclusioni simili è giunta anche Varcasia, 2019). Rimanendo nel campo dell'inglese LS/L2, Gilmore (2004), comparando le interazioni di servizio spontanee con quelle dei manuali di inglese L2/LS, conclude che le conversazioni didattiche differiscono notevolmente da quelle della vita reale per la lunghezza e la densità lessicale dei turni di parola e per la mancanza di pause, false partenze, ripetizioni, esitazioni, *back channels* e sovrapposizioni. L'autore sostiene che l'assenza di questi fenomeni nei materiali di ascolto si deve alla volontà degli autori di semplificare l'*input* per renderne più agevole la comprensione. Questa semplificazione si può tuttavia rivelare controproducente per gli apprendenti, che non vengono abituati a misurarsi con la complessità del parlato spontaneo (Gilmore, 2004: 371). Per quanto concerne l'italiano, Gillani e Pernas (2014; 2013) mettono in risalto la grande differenza esistente tra ascolti *inautentic*² da un lato, e *semi-autentic*³ dall'altro: in particolare, nei primi sarebbe assente tutta una serie di fenomeni (sovrapposizioni, interruzioni, co-costruzioni, false partenze, pause, fenomeni paralinguistici di varia natura, *sgrammaticature*, ripetizioni, correzioni e segnali discorsivi) che invece sono rintracciabili, in misura variabile, nei secondi. Pauletto (2020) conferma i risultati ottenuti da Gillani e Pernas, osservando inoltre come le conversazioni didattiche si caratterizzino dal punto di vista sequenziale⁴ per una temporalità *atipica* – con la sistematica presenza di silenzi tra turni, fenomeno quasi mai giustificabile dal punto di vista interazionale – e per le coppie adiacenti⁵ (cfr. infra, § 4.1) sfasate o monche, nelle quali cioè la contiguità tra azioni in prima e seconda posizione viene a mancare. A conclusioni molto simili – soprattutto per ciò che riguarda il sistema di presa di turno e, in particolare, la presenza sistematica di *gap* tra turni di parola – giungono Pauletto e Ahlström (in revisione), analizzando le conversazioni diadiche presenti in alcuni manuali per l'insegnamento dello spagnolo LS pubblicati in Svezia.

² Registrati in studio a partire da un copione recitato da interpreti.

³ Conversazioni recitate da attori a partire da un semplice canovaccio o registrazioni di conversazioni semispontanee tra persone che non hanno ricevuto alcuna indicazione in termini di *topic*, situazione o strutture linguistiche da utilizzare.

⁴ Con il termine *sequenzialità* si fa riferimento al modo in cui un turno di parola mostra la sua relazione con ciò che lo precede; nel contempo, lo stesso turno di parola rende condizionalmente rilevante un certo tipo di azione di risposta nel turno successivo.

⁵ Coppie di azioni complementari quali saluto – saluto, invito – accettazione/rifiuto dell'invito ecc.

Infine, in un recente studio concernente la presenza di sequenze di riparazione⁶ nelle registrazioni tratte da diciotto manuali per l'insegnamento dello spagnolo L2/LS pubblicati in Spagna, Batlle e Suárez (2020) concludono che il fenomeno è scarsamente attestato nelle conversazioni analizzate (sia pure con grandi disparità tra un manuale e l'altro), a differenza di ciò che accade nel parlato quotidiano. Secondo gli autori, questa specificità rende tali materiali didattici inadatti a sensibilizzare le/gli apprendenti alla rilevanza di queste pratiche, così importanti per il mantenimento dell'intersoggettività tra i parlanti.

2.2. Il parlato dei film, delle sit-com e dei videocorsi di lingua

Per quel che riguarda i materiali video, per il presente studio sono rilevanti almeno quattro ricerche. Nella prima, Bonucci (2008) analizza *Tracy e Polpetta*, una *sit-com* Rai per l'insegnamento dell'inglese a bambini⁷. La lingua usata nella serie si caratterizza da un lato per la forte presenza di segnali discorsivi tipici del parlato e, dall'altro, per il ricorso massiccio alla ripetizione-traduzione (italiano-inglese, inglese-italiano) a scopo didattico. L'avvicendamento di turno tra i parlanti avviene in maniera pressoché ideale, senza cioè *gap* né sovrapposizioni, e i turni di parola hanno struttura semplice e concisa, per facilitarne la comprensione da parte del pubblico a cui è diretto. Secondo l'autrice si tratta di un tipico esempio di *parlato filmico* (Rossi, 2002): gli elementi di potenziale disturbo vi sono assenti, a favore della fruibilità del testo, senza tuttavia arrivare a un modello di lingua completamente artificioso (*id.*: 15).

Chepinchikj e Thompson (2016) analizzano invece tre sequenze tratte da altrettanti film di Woody Allen, focalizzando la propria attenzione sugli aspetti verbali (il sistema di presa di turno, le coppie adiacenti, i silenzi e le sovrapposizioni) e non verbali (la prosodia) dell'interazione. Le autrici osservano che negli estratti analizzati questi elementi richiamano spesso ciò che avviene nelle conversazioni spontanee, pur con importanti differenze: in particolare, i turni dei parlanti hanno sovente il carattere di monologhi, sono ben strutturati sintatticamente e – in virtù della propria natura ibrida di scritto-parlato – sono sempre completi (sono in altre parole assenti i turni interrotti, le false partenze ecc.). Fenomeni quali esitazioni, sovrapposizioni e riparazioni sono rari (*id.*: 48-49). Il ritardo nella produzione della seconda parte di coppia adiacente o un brusco cambio di *topic* sono sfruttati dagli autori a fini espressivi, per conferire drammaticità ad alcune scene (*id.*: 49).

In uno studio di poco posteriore, André (2018) analizza invece dieci episodi della *sit com* francese *Plus belle la vie* ai fini di un possibile uso didattico nella classe di FLE (francese LS). Lo studio prende in considerazione aspetti quali i meccanismi di presa di turno (in particolare, le sovrapposizioni e le interruzioni) e, in generale, la presenza dei fenomeni tipici del parlato spontaneo (segnali discorsivi, co-costruzioni, ripetizioni e esitazioni). I risultati dell'analisi mettono in luce aspetti contrastanti: da un lato, infatti, il sistema di presa di turno si caratterizza per la sistematica concatenazione (*latching*) tra turni, per l'assenza di sovrapposizioni e interruzioni tra parlanti e, in certe occasioni, per un tono recitato che l'autrice percepisce come poco naturale (*id.*: 11-12; 14). Secondo André – che in questo senso si allinea dunque a Bonucci (2008) – questi aspetti trovano la propria ragione d'essere nell'esigenza di rendere comprensibili i dialoghi al vasto pubblico

⁶ «(P)ractices for dealing with problems or troubles in speaking, hearing, and understanding» (Schegloff, 2000: 207), ovvero sequenze deputate alla risoluzione di problemi di produzione e/o comprensione del parlato che mettono a repentaglio l'intersoggettività e la progressività dell'interazione (sulle pratiche di riparazione cfr. Couper-Kuhlen, Selting, 2018: 112-209).

⁷ La serie è andata in onda per tre stagioni e un totale di 179 episodi sul canale *Educational* della Rai.

televisivo (*id.*: 11). D'altra parte, sono ben rappresentati altri fenomeni tipici del parlato quali i segnali discorsivi, le esitazioni, le ripetizioni, le frasi segmentate⁸ e la frequente assenza di legami sintattici tra unità costitutive di turno⁹ (*id.*: 12-13). Questa compresenza di elementi che rendono la conversazione a tratti spontanea e a tratti recitata e poco naturale ha imposto alla ricercatrice un lavoro di selezione che alla fine le ha consentito di creare un corpus adatto alla sperimentazione didattica (*id.*: 15-19).

Le peculiarità interazionali messe in luce dagli studi sul parlato filmico si trovano in maggiore o minor misura anche nei materiali didattici oggetto di questo studio: Ferroni (in revisione) analizza cinque videocorsi che accompagnano altrettanti manuali per l'insegnamento dell'italiano LS/L2 pubblicati in Italia tra il 2014 e il 2019, prendendone in considerazione in particolare i tratti linguistici e le attività didattiche. Nelle proprie conclusioni, l'autrice mette in evidenza come queste vere e proprie *sit-com* tradiscano in parte il proposito degli autori di offrire un esempio di lingua viva che possa servire da modello a/gli/lle apprendenti: vi si parla infatti una lingua "neutra" o "pastorizzata" che ignora le stratificazioni diamesiche e diatopiche dell'italiano contemporaneo. D'altra parte, nemmeno dal punto di vista didattico il trattamento di questo tipo di *input* esce da binari collaudati, con batterie di attività incentrate soprattutto sulla comprensione e sul lessico.

2.3. Alcune caratteristiche tipiche del parlato filmico

Nella nostra analisi partiremo da questi dati di fatto, integrandoli con le osservazioni che sono già state fatte a proposito del parlato filmico. Rossi (cfr. tra gli altri 2017; 2006; 2002), pur sottolineando la grande differenza esistente tra film doppiati e film in presa diretta, segnala in particolare che i dialoghi dei film si contraddistinguono per l'uniformità nella struttura dei turni di parola, che tendono a essere enunciati monoclausola composti da un numero simile di parole (Rossi, 2002: 161). Altri fenomeni tipici quali le pratiche di glossa¹⁰, il sovrauso di allocutivi e le frequenti dislocazioni a destra (Rossi, 2002: 164-165), uniti alla maggiore lentezza del dialogo e all'articolazione dell'informazione per blocchi (Cresti, 1987: 64), risentono del fatto che la comunicazione in questo tipo di mezzo è fortemente orientata verso il pubblico, il vero destinatario (*recipient*) del prodotto filmico. La mancata compresenza tra mittente e ricevente (di tipo oltretutto collettivo ed eterogeneo), la distanza temporale tra le fasi di ideazione, esecuzione e ricezione del testo, nonché l'assenza di intenzionalità sono dunque elementi che evidenziano il carattere *preformulato* di questo tipo di dialogo (Goffman, 1974). A partire da queste premesse, non sorprende la scarsa presenza di fenomeni caratterizzanti l'interazione verbale quotidiana, quali le sovrapposizioni tra parlanti, i turni incompleti, le autocorrezioni, le esitazioni, i suoni inarticolati, i segnali discorsivi e quelle che sono state definite *pause vocalizzate* (Nencioni, 1976; Rossi, 2002: 174-175). Si tratta di risultati che trovano conferme anche

⁸ A titolo di esempio, riportiamo qui di seguito alcune frasi segmentate tratte da Graffi, Colombo (2017: 69): *Gianni, lui di queste cose se ne intende davvero; Gianni, non lo sopporto proprio; A Gianni, voglio regalare questo libro; Voglio regalargli questo libro, a Gianni.*

⁹ Le unità costitutive di turno (*turn-constructive units*, TCU, in inglese) possono essere considerate il materiale linguistico di cui il turno è composto. Secondo Sacks, Schegloff, Jefferson (1974) la loro dimensione varia lungo un *continuum* di complessità: nelle loro parole, «(u)nit-types for English include sentential, clausal, phrasal, and lexical constructions» (*id.*: 702). In seguito, la natura delle TCU è stata ulteriormente specificata da Schegloff: «What sorts of entities [...] will be used and treated as turn-constructive units is determined by those who *use* the language (broadly understood – that is, to include gesture, facial expression, when/where relevant), not those who study it academically» (Schegloff, 1996: 115, enfasi nell'originale).

¹⁰ Informazioni ridondanti che servono a colmare o prevenire lacune di comprensione da parte del pubblico.

per le serie televisive recitate in altre lingue (cfr. Quaglio, 2009; Richardson, 2010) e che ci spingono a ipotizzare la scarsa presenza di questi tratti anche nei materiali video che analizzeremo in questa sede.

3. DATI, QUADRO TEORICO E METODO

I dati su cui questo studio di caso si fonda sono rappresentati dai videocorsi di quattro manuali per l'insegnamento dell'italiano L2/LS: *Al dente 2* (Birello, Bonafaccia, Bosc, Licastro, Vilagrasa, 2017), *Dieci lezioni di italiano A2* (Naddeo, Orlandino, 2019), *Nuovo Espresso 2* (Bali, Rizzo, 2014) e *Via del Corso A2* (Marin, Diadori, 2018), tutti ascrivibili al livello A2 del *Quadro comune europeo di riferimento* (Council of Europe, 2020). La scelta di analizzare il livello A2 si giustifica con la maggiore autonomia interazionale e comunicativa che l'apprendente acquisisce a partire da questo livello per ciò che concerne la quotidianità e molti argomenti appartenenti all'ambito personale (*id.*: 2020).

Dei quattro videocorsi sono state analizzate tutte le interazioni comparabili per quadro di partecipazione (da due a quattro partecipanti) e dominio (quello privato, con alcuni esempi di interazioni di servizio). I monologhi, presenti esclusivamente in *Al dente 2*, sono stati esclusi dall'analisi. In tutti e quattro i casi i protagonisti sono amici o giovani coppie e il tono generale è quello della commedia leggera, con alcune pennellate di giallo nel caso di *Via del Corso*. I singoli episodi, di durata generalmente compresa tra i due e i tre minuti, sono stati osservati a più riprese in modo da farne emergere, visione dopo visione, gli aspetti salienti. Alcuni estratti sono stati poi trascritti seguendo le convenzioni in uso in analisi della conversazione (Jefferson, 2004; cfr. Appendice; per la descrizione degli aspetti multimodali, cfr. Mondada, 2019), avendo cura di descrivere tutti quei fenomeni (sovrapposizioni, silenzi, allungamenti vocalici, variazioni di tono e/o volume della voce, ispirazioni ed espirazioni, azioni incorporate) che normalmente sono assenti nelle trascrizioni offerte dalle case editrici. Quando sia stato reputato utile, dei fermo immagine¹¹ sono stati inseriti nelle trascrizioni. I risultati delle osservazioni sono stati poi contrastati con quanto già sappiamo rispetto all'organizzazione del parlato-in-interazione (*talk-in-interaction*; cfr. Schegloff, 1987) e con estratti di interazioni spontanee per evidenziare punti di contatto e peculiarità delle interazioni rappresentate nei videocorsi.

Come anticipato, questo studio si basa sui principi teorici e metodologici dell'analisi della conversazione (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974), una disciplina sociologica il cui presupposto centrale è che le attività sociali hanno carattere ordinato in ogni loro momento («order at all points»; cfr. Sacks, 1992 (I): 484) in quanto frutto delle pratiche metodiche messe in atto dai partecipanti all'interazione. In questo contesto, il parlato è visto come un veicolo per l'azione (chiedere, lamentarsi, invitare ecc.) che ha conseguenze concrete sulla vita delle persone (Schegloff, 1995). Date queste premesse, il parlato-in-interazione viene esaminato non a partire da frasi isolate, ma come concatenazione di azioni – incorporate *nei* e *dai* turni di parola – che si manifestano in contesti reali e tra persone reali. Tali azioni sono prodotte da qualcuno, per qualcun altro, in un momento determinato e in maniera specifica per ogni destinatari/a/o (per questo si parla di “recipient design”; cfr. Sacks *et al.*, 1974: 727). Nella nostra analisi partiremo da queste premesse teoriche per descrivere alcuni estratti dei quattro videocorsi prescelti, al fine di evidenziare l'uso (o l'assenza d'uso) da parte dei partecipanti delle risorse interazionali che rendono possibile lo svolgersi ordinato delle pratiche sociali. Sarà inoltre interessante

¹¹ Si ringraziano le case editrici *Alma edizioni*, *Edilingua* e *Casa delle Lingue* per la disponibilità dimostrata concedendo il permesso di pubblicare queste immagini.

verificare il ruolo giocato dalle componenti extralinguistiche (ovvero incorporate) legate al ricorso al mezzo visivo (orientamento dello sguardo, gestualità, mimica facciale ecc.) nell'ancorare in modo più o meno coerente le azioni dei partecipanti al proprio contesto sequenziale.

4. ANALISI

4.1. *Alternanza di turno regolare, gap ricorrenti e assenza di "sporature"*

Le procedure per la gestione della presa di turno mirano a favorire la distribuzione ordinata dei turni di parola, in modo tale che parli una sola persona alla volta («one party at a time»; cfr. Schegloff, 1968: 1076). Ogni turno è composto da una o più unità costitutive (UCT) di varia complessità e natura (interiezioni, sintagmi, frasi, proposizioni, azioni incorporate ecc.) che realizzano enunciati riconoscibilmente completi sotto il profilo sintattico, pragmatico e/o prosodico (Sacks *et al.*, 1974: 702-703). La proiettabilità (*projectability*; *id.*: 702), ovvero la proprietà che consente ai copartecipanti di fare previsioni in tempo reale sul tipo di UCT in corso di produzione e su ciò che a questa manca per giungere a un possibile completamento, è l'aspetto più rilevante di queste unità. Quando un turno si avvicina al momento in cui potrebbe essere trattato dal/la copartecipante come completo – il punto di rilevanza transizionale, o PRT – si apre la possibilità di un avvicendamento tra parlanti. Le tecniche per l'assegnazione del turno sono ordinate in maniera gerarchica¹² e sono ricorsive (*id.*: 704). Analizzando la trascrizione di una conversazione spontanea, salta subito all'occhio come, pur nel contesto di quest'ordine normativo, «sovrapposizioni, sporature e altri 'incidenti' dialogici»¹³ siano molto frequenti. D'altra parte, tale presenza solo di rado mette a repentaglio la natura coordinata e co-costruita del parlato, come il seguente breve estratto dimostra:

(1) (Corpus InterIta¹⁴; Viola e Regina)

```
01 VI non gli inte↑ressa,  
02   (0.2)  
03 RE no.  
04 VI assolutamente niente di::: sia:: [(           )]  
05 RE                               [però forse an]che perché  
06   pensano che il loro voto non è importa[n]te].  
07 VI                               [ m]::.  
08   (0.2)  
09 RE non sia importan[te. ]  
10 VI                               [°bra]v(h)a° huhuhu=hu[h ]  
11 RE                               [°n]on sia im[portan]te=  
12 VI                               [.hhhh ]  
13 RE =comunque.° .hh[hhhh           ]=  
14 VI                               [°non so.°]  
15 RE =può essere così:?  
16 VI °m::.°
```

¹² Etero-selezione da parte del parlante in corso; auto-selezione da parte di un altro parlante; auto-selezione da parte dell'attuale parlante.

¹³ «Sporature e incidenti dialogici sono tutti quegli elementi (frequentissimi nel parlato reale scarsamente progettato, quasi assenti nel film doppiato) che rendono iperrealistica una conversazione: battute sovrapposte dei parlanti, parole interrotte, enunciati sospesi, frange di suoni inarticolati come certe interiezioni e pause vocalizzate [...] del tipo *ehm*, *hm*, etc. (sic)» (Rossi, 2006: 31).

¹⁴ Cfr. Bardel, 2004.

In questo estratto, due studentesse stanno parlando di un recente episodio di corruzione elettorale scoperto a Napoli. Osservando la trascrizione, è facilmente percepibile la complessità dell'intreccio di azioni coordinate tra le partecipanti, con l'assenza pressoché completa (a eccezione del *gap* di 200 ms alla riga 08) di silenzi tra turni di parola. Ciò che salta agli occhi è la varietà dei fenomeni osservabili:

1. frequenti sovrapposizioni tra parlanti (righe 04-05; 06-07, 09-12);
2. inspirazioni (righe 12 e 13);
3. allungamenti vocalici (riga 04);
4. presenza di segnali di risposta (righe 07);
5. risate (riga 10);
6. un'autoriparazione (riga 09);
7. il ricorso all'enfasi (si veda il *sia* alla riga 09) e
8. alla modulazione del volume della voce (*°brav(h)a°*, riga 10);
9. un caso di autoselezione interrutiva, che avviene cioè al di fuori del PRT (riga 05), quando il turno della copartecipante non è ancora giunto a una conclusione riconoscibile e l'avvicendamento tra parlanti non sarebbe legittimo;
10. un altro caso in cui Regina si autoseleziona per manifestare accordo¹⁵ mentre il turno di Viola non è ancora giunto a un riconoscibile completamento (riga 03).

Degno di nota è anche il diverso grado di complessità di ogni contributo: si va da frasi complesse (righe 05-06), a turni incrementali (righe 11 e 13), a particelle pragmatiche non lessicalizzate (righe 07 e 16) che tuttavia realizzano azioni sequenzialmente coerenti e riconoscibili da parte della copartecipante. In un estratto di pochi secondi possiamo dunque osservare un ampio repertorio di *sporature* conversazionali che, lungi dal rappresentare una sovrastruttura, sono invece l'espressione della natura ordinata, coordinata e co-costruita del parlato-in-interazione.

Dall'esame di questo breve estratto è evidente il modo in cui i turni dei partecipanti si legano sequenzialmente per dare vita a corsi d'azione coerenti (Schegloff, 2007: 1-12). La coppia adiacente è alla base di questa organizzazione: essa è costituita da due turni di parola prodotti da partecipanti diversi. La prima parte della coppia adiacente (un saluto, per esempio) è seguita da una seconda parte di coppia (la risposta al saluto) la quale, mancando, sarebbe assente in maniera conclamata (Schegloff, 1968: 1083). La proprietà che tiene insieme questa sequenza minima prende il nome di *rilevanza condizionale* poiché la rilevanza della seconda azione è subordinata alla produzione della prima: ogni azione in prima posizione mette dunque in moto un sistema di attese che vengono proiettate sul turno di risposta. La produzione di una seconda parte di coppia adiacente (l'azione in seconda posizione, ovvero quella che *risponde*) diventa rilevante «on the first possible completion» della prima parte della coppia (l'azione in prima posizione, che dà inizio alla sequenza; cfr. Sacks, 2004: 39). Tuttavia, le azioni implementate dal turno in prima posizione diventano riconoscibili man mano che vengono prodotte, in tempo reale, ed è questo che spesso consente ai copartecipanti di produrre azioni di risposta adeguate e tempestive anche *prima* del raggiungimento del PRT, come il prossimo estratto evidenzia:

¹⁵ La sua prosodia e la susseguente continuazione ci indicano che il turno di Viola (*non gli inte ↑ressa*; riga 01) non ha ancora raggiunto un punto di possibile completamento; Schegloff (1996: 92) parla in questo caso di *punto di massimo controllo grammaticale* ('maximum grammatical control'), che si realizza quando – come in questo caso – il parlante interrompe momentaneamente la produzione di una UCT (si noti il *gap* di 200 ms alla riga 02). Quella di Viola è dunque una UCT incompleta, fatto che interdirebbe il trasferimento del turno di parola a un altro partecipante: nelle parole di Vatanen, infatti, «(t)he “middle” of a turn is a place where turn transfer is ordinarily not expected to occur» (2014: 19).

(2) (Corpus *Ma dai*¹⁶; Sa = Sara; Al = Alessandra)

```
01 Sa ma comunque la spezza- la- la spezzatura del maiale
02 così come se fa da noi [(io c'è)]
=> 03 Al [me sa che] se fa solo qui è vero.
```

In questo caso vediamo che il turno di Sara (righe 01-02) non è ancora giunto a compimento dal punto di vista sintattico e prosodico. Ciononostante, Alessandra si autoseleziona al di fuori del PRT (riga 03) per produrre un turno che completa quello della copartecipante, sfruttando proprio le doti di proiettabilità della UCT in corso di enunciazione. Sacks *et al.* (1974) affermano che la transizione tra parlanti avviene normalmente «with no gap and no overlap», aggiungendo che questo tipo di transizioni costituisce «the vast majority», *insieme* a passaggi di turno caratterizzati da lievi *gap* o brevi sovrapposizioni (*id.*: 700-701). Più recentemente, Kendrick e Torreira (2015) hanno dimostrato che un ritardo superiore ai 300 ms nella produzione della seconda parte di una coppia adiacente aumenta nel destinatario del turno in fieri l'aspettativa che la forma di tale risposta sarà dispreferita¹⁷ (*id.*: 286). Il silenzio, inteso come l'assenza di un'adeguata azione responsiva, è dunque indice di un potenziale problema incipiente, come il seguente esempio illustra:

(3) (Corpus *InterIta*; Pa = Paolo; Ti = Tiziana)

```
01 Pa e:: a che livello sei.
=> 02 (0.7)
03 Ti .h[h tsk .hhhhhh ]
04 Pa [sai che qua ci sono i va|ri::, (0.8) venti
05 punt[i quaranta]=
06 Ti [a:::h, ]
07 Pa =p[unti,]
08 Ti [ s:::i::, e::: be' adesso sto::: m::=avrò
09 un esame: (.) di::: relativo a un corso di
10 venti pu[n]ti di]=
11 Pa [ochei.]
12 Ti =letteratura. .hhhhhh poi ce ne sarà
13 un altro di ottanta mi sembra::!::,
```

La domanda che Paolo rivolge a Tiziana (riga 01) riguarda gli studi universitari di quest'ultima. Ad un silenzio di 700 ms (riga 02), segue l'autoselezione da parte di entrambi i partecipanti: mentre però nel caso di Tiziana (riga 03) non vi è ancora traccia dell'inizio di una vera e propria risposta, con il proprio turno (riga 04) Paolo inizia la riparazione del possibile problema referenziale legato all'uso del termine 'livello' nella propria domanda (riga 01). Non appena il referente diventa accessibile anche alla copartecipante, grazie alla menzione esplicita dei crediti universitari ('venti punti quaranta punti,'; riga 04-05), Tiziana inizia a rispondere in sovrapposizione, ancora prima che il turno del copartecipante sia giunto a un possibile completamento (riga 06). Tiziana lo fa prima di tutto esibendo in maniera esplicita, con la particella *a:::b*, il cambiamento di status epistemico che la nuova informazione ha prodotto (riga 06; cfr. Heritage, 1984). L'azione, che in questo senso

¹⁶ Il *corpus* è accessibile all'indirizzo <https://blogmadai.wordpress.com/tag/roberta-ferroni/>.

¹⁷ L'analisi della conversazione ha messo in luce la preferenza strutturale nel parlato per alcuni tipi di azioni rispetto ad altri. Ad esempio, le azioni di risposta (che occupano cioè la seconda posizione all'interno di una coppia adiacente) con cui il parlante manifesta accordo o accettazione rispetto alle azioni veicolate dal turno in prima posizione, tendono ad essere realizzate in modo più diretto e veloce rispetto alle azioni che manifestano disaccordo o rifiuto (cfr. Pomerantz, 1984). Le azioni preferite non favoriscono quindi solo la solidarietà sociale, ma anche la *progressività* (ovvero, l'avanzamento) dell'interazione (cfr. Stivers, Robinson, 2006).

potrebbe essere considerata interruttiva, è ancora una volta una chiara dimostrazione della capacità che i parlanti hanno di analizzare i turni altrui nel corso della loro produzione, così come dell'abilità di sfruttare la proiettabilità delle UCT in fieri per produrre azioni coerenti e tempestive dal punto di vista sequenziale.

Nei videocorsi qui analizzati, invece, nulla di tutto questo, salvo rarissime eccezioni, è osservabile. I *gap* tra turni di parola e, in generale, una temporalità che potremmo definire *atipica* (cfr. Pauletto, 2020), sono la norma. Presentiamo qui di seguito quattro estratti – provenienti da altrettanti manuali – che ci paiono indicativi di questa tendenza, segnalando con il simbolo ‘=>’ tutti i *gap* di durata pari o superiore a 200 ms:

(4) (Nuovo Espresso 2; *Ricordi romantici*; Fe = Federico; Ma = Matteo)

```
01 Fe be' dai non è male no?  
=> 02 (1.0) ((camminano))  
03 Fe qualche anno fa era un posto molto alla moda.  
=> 04 (0.2)  
05 Ma sì.=è carino.  
=> 06 (0.3) ((si fermano))  
07 Ma non lo conoscevo. ((si gira verso Fe))  
=> 08 (0.6) ((Ma guarda Fe))  
09 Ma però: perché proprio qui?  
=> 10 (0.2)  
11 Ma voglio dire, (0.3) c'erano posti anche più vicini  
12 no! :? ((Ma continua a guardare Fe; Fe guarda avanti))  
=> 13 (0.3)  
14 Fe vedi quel ristorante?
```

(5) (Dieci; *Videocorso 3*; Iv = Ivano; An = Anna)

```
01 An a↑llora?=che c'è?  
=> 02 (0.4)  
03 Iv Anna, (0.8) era la produzione del film storico.  
04 .hhhhhh ho avuto una parte nel film.  
=> 05 (0.4) ((primo piano su Iv))  
06 Iv tlk il film di Guido Guidi il grande reg(h)ista.
```

(6) (Via del Corso; *Vacanze... finite!*; Gi = Gianni; Ca = Carla)

```
01 .hhh sono andato solo un paio  
02 di volte al mare.  
=> 03 (0.2)  
04 Gi la domenica.  
=> 05 (1.9) ((Ca lo guarda, poi si gira verso gli altri))  
06 Ca comunque anch'io quest'anno niente ma:re.  
=> 07 (0.4)  
08 Gi ↑↓già.  
=> 09 (0.7)  
10 Gi sei andata da tua sorella in Svizzera [ no?]  
11 Ca [↑sì.]  
=> 12 (0.5)  
13 Ca per due settimane.
```

(7) (Al dente; *La casa Feng Shui*; ma = marito; mo = moglie)

```
01 ma com'è andato il viaggio? ((si avvicina a mo))  
=> 02 (0.4) ((primo piano della moglie))  
03 mo il,
```

```
=> 04      (0.4) ((ma bacia mo))
      05 mo [viaggio?]
      06 ma [ m:::::]:. ((mentre la bacia))
=> 07      (0.7) ((mo distoglie lo sguardo))
      08 mo il viaggio b(h)ene, (0.4) ma:::, (0.2) che cosa è
      09 successo qui:? ((si guarda attorno))
=> 10      (0.4) ((mo ha lo sguardo fisso verso dx))
      11 ma è il nuovo arredamento.=.hh
```

Possiamo osservare la sistematicità del fenomeno, che in nessun caso sembra essere imputabile a problemi di intersoggettività e che non prelude alla produzione di turni in seconda posizione dalla forma dispreferita. In alcuni casi questo tipo di temporalità sembra piuttosto essere sfruttato a fini espressivi; si veda il caso dell'estratto (7): di ritorno da un viaggio, la moglie trasalisce alla vista del radicale cambiamento di disposizione dei mobili di casa, rispondendo in maniera frammentata alle domande del marito. Un altro dato evidente, soprattutto se si osservano le trascrizioni degli estratti (4), (5) e (6), è rappresentato dalla semplicità, dalla compattezza e dalla generale completezza a livello sintattico e semantico dei singoli turni, con l'assenza di qualsiasi fenomeno di perturbazione, ad eccezione della sovrapposizione terminale (*terminal overlap*; cfr. Jefferson, 1984) tra i turni di Gianni e Carla, nell'estratto (5) (righe 10-11), una delle pochissime attestazioni di questo tipo di fenomeno all'interno del corpus. Per concludere questa sezione, è bene rappresentato nei nostri dati il fenomeno delle pratiche di glossa (Rossi, 2006: 314), Ne diamo un breve esempio tratto da *Al dente*: in questo episodio la moglie (mo) è appena rientrata a casa da un viaggio, e scopre che tutto l'arredamento del soggiorno è stato spostato dal marito (ma):

(8) (Al dente; *La casa Feng Shui*; ma = marito; mo = moglie)

```
01 ma .hh allora prima il
02   divano, (.) [era lì:. ]
03   [((indica un punto; mo non segue il gesto))]
04   .hh a f[ianco della finestra. ]
05   [((ma si gira verso il punto indicato))]
06   (0.2) ((mo fissa il punto indicato da ma))
07 mo sì:::,=ed era un posto perfetto.=d'estate entrava una
08   bella corrente d'aria fresca. ((si gira verso ma))
09 ma [no=no=no=no.]=è proprio quello che non deve succedere.
```

Alla richiesta di spiegazione da parte della moglie, qui non trascritta, il marito risponde con un interessante tipo di turno informativo (righe 01-4), descrivendo la precedente disposizione del divano alla copartecipante, come se questa non ne fosse stata al corrente. È chiaro che, in condizioni normali, non vi sarebbe stato bisogno di questo tipo di spiegazione, che rientra nelle conoscenze condivise di persone che hanno una prolungata esperienza di convivenza alle spalle.

Nel prossimo paragrafo analizzeremo più nel dettaglio la coerenza sequenziale delle conversazioni appartenenti ai videocorsi.

4.2. *Sequenzialità e contiguità*

Abbiamo appena osservato come i turni dei partecipanti siano sistematicamente separati da *gap* di diversa durata. Alcuni di questi silenzi sono difficilmente giustificabili a livello sequenziale: è il caso per esempio dell'estratto (4), che riportiamo parzialmente qui di seguito per comodità:

(9) (Nuovo Espresso 2; *Ricordi romantici*; Fe = Federico; Ma = Matteo)

01 Fe be' dai non è male no?
=> 02 (1.0) ((camminano))
03 Fe qualche anno fa era un posto molto alla moda.
04 (0.2)
05 Ma sì.=è carino.

La valutazione di Matteo (*be' dai non è male no?*; riga 01) è chiusa da un *tag* che renderebbe condizionalmente rilevante, nel turno successivo, la produzione di una conferma – formulata negativamente – da parte del copartecipante. In realtà, questa risposta in seconda posizione non viene profferita da Matteo, ed è Federico ad autoselezionarsi nuovamente, dopo un silenzio di un secondo (riga 02), per produrre un turno informativo (*qualche anno fa era un posto molto alla moda*; riga 03). La valutazione di Matteo (*sì.=è carino*; riga 05), allineata a quella dell'amico, viene prodotta in posizione non contigua rispetto a quella di Federico e, dunque, sfasata sequenzialmente: non si spiega altrimenti la presenza del segnale di accordo (*sì*) in apertura di turno, un'azione che non sembra rispondere tanto al turno immediatamente precedente di Federico (riga 03), quanto alla valutazione iniziale di quest'ultimo (riga 01). D'altra parte, il turno informativo di Federico (riga 03) non riceve alcun tipo di ratifica da parte di Matteo.

Analizzando i modi in cui i parlanti producono le domande polari e rispondono ad esse, Sacks (1987) osserva che ci sono due preferenze concomitanti: una preferenza per la *contiguità* e una preferenza per l'*accordo*. I parlanti tendono a produrre tempestivamente le risposte che veicolano accordo o conferma, in modo tale che queste sono solitamente contigue alla domanda in prima posizione. Al contrario, tendono a essere differite le risposte che esibiscono il disaccordo o che non confermano, fatto che spezza la contiguità tra le due componenti della coppia adiacente. Nel caso di due domande poste in successione, come nel caso dell'estratto appena analizzato, la preferenza per la contiguità avrà come effetto l'ordine invertito delle risposte. Nell'estratto (9), invece, abbiamo una risposta affiliativa da parte di Matteo (riga 05), ma prodotta in posizione dislocata rispetto alla prima parte della coppia adiacente (riga 01) e separata da questa da un altro turno di parola di Federico incorporante una nuova azione in prima posizione (riga 03). Considerazioni simili valgono anche per l'estratto (6), riprodotto per comodità di lettura qui di seguito. In questo caso, i quattro amici si ritrovano dopo le vacanze estive:

(10) (Via del Corso; *Vacanze... finite!*; Gi = Gianni; Ca = Carla; An = Anna; Br = Bruno)

01 Ca dove sei andato in vacanza? ((a Gi))
((venti righe omesse))
22 Gi .hhh sono andato solo un paio
23 di volte al mare.
24 (0.2)
25 Gi la domenica.
=> 26 +(1.9)



fig. 1



fig. 2

27 Ca +comunque anch'io quest'anno niente ma:re.



+ fig. 3

28 (0.4)

Alla domanda iniziale di Carla (*dove sei andato in vacanza?*; riga 01) Gianni risponde dopo l'apertura e la chiusura di una sequenza laterale, qui non riportata. I copartecipanti (Carla, Anna e Bruno) non mostrano alcun tipo di orientamento (verbale o incorporato, per esempio con un'espressione facciale che sottolinei la salienza dell'informazione appena ricevuta) nei confronti del turno informativo di Gianni (righe 22-23, più un incremento alla riga 25), tant'è che Carla, dopo un silenzio di quasi due secondi (riga 26; fig. 1 e 2), si autoseleziona per produrre un nuovo turno informativo (riga 27) in prima posizione (una *news delivery*, nei termini proposti da Couper-Kuhlen, Selting, 2018: 268-270). Nel farlo, Carla si orienta fisicamente verso Anna e Bruno (fig. 3). Il suo contributo riconosce solo in maniera indiretta quello del copartecipante, come suggerisce la sua stessa composizione: in particolare, la presenza in apertura di *comunque* sembra proiettare una rottura di contiguità con la sequenza precedente (cfr. Bazzanella, 1994: 160-161). Normalmente i copartecipanti reagiscono al carattere più o meno informativo del turno precedente con delle azioni che possono avere due tipi di orientamento: *news receipts* dal carattere retrospettivo, che sottolineano il carattere inedito dell'informazione appena ricevuta e nel contempo chiudono la sequenza (cfr. Heritage, 1984; Maynard, 2003), e *newsmarks*, azioni orientate sia retrospettivamente, sia prospettivamente, che invitano il copartecipante a continuare a parlare dello stesso argomento (Couper-Kuhlen, Selting, 2018: 276). Ne diamo qui di seguito due esempi. Il primo, in dialetto trevigiano (la traduzione viene offerta in seconda riga), è tratto da una telefonata tra zia e nipote:

(11) (Corpus TInfoP¹⁸; Flavio 172; Fl = Flavio; An = Anna)

```

01 Fl .hhhh qua ben se::: fra tre giorni:::':ndemo a
      qua bene ci fra tre giorni andiamo a
02 Monaco, .hhhhh e:::[::ste]mo là oto nove giorni.=
      Monaco e stiamo lì otto nove giorni
=> 03 An [ah sì? ]
04 Fl sì. tornemo indriò el [sète gen-]
      sì ritorniamo il sette gen-
05 An [setu là a]ncora a Amburgo adèss?
      sei lì ancora a Amburgo adesso?
    
```

Qui vediamo che la risposta di Anna (*ah sì?*; riga 03) al turno informativo di Flavio (righe 01-02) sottolinea retrospettivamente il carattere di novità dell'informazione ricevuta e incoraggia il copartecipante a fornire altre informazioni sullo stesso *topic*. La capacità di elicitarne un'elaborazione si deve in particolare all'intonazione interrogativa, che possiede

¹⁸ TinfoP è un corpus costituito da 614 telefonate informali e di servizio, in italiano e in dialetto trevigiano. I dati sono stati raccolti tra il 2016 e il 2020.

un'alta capacità di mobilitazione della risposta in seconda posizione (Stivers, Rossano, 2010). Vediamo infatti che nel turno successivo (riga 04) Flavio risponde prima confermando e poi offrendo nuovi dettagli. Questo fatto ci consente di identificare come *newsmark* – orientata sia retrospettivamente, sia prospetticamente – la risposta di Anna (riga 03). In altri casi, la risposta al turno informativo è orientata solo retrospettivamente, e proietta la chiusura della sequenza:

(12) (Corpus InterIta; Viola e Regina)

```
01 Vi so- a Firenze, (0.6) si sta molto peggio.
02 Re tz, °eh.°
03 (0.2)
04 Vi co- con [trenta gra:di trentacinque]=
05 Re [io sono stata a Firenze. ]
06 Vi =gra:di,
07 Re un paio di vo[lte. ]
=> 08 Vi [mh=mh.]
09 (0.3)
```

Qui la *news receipt* (*mh=mb.*; riga 08) prodotta da Viola in risposta al turno informativo di Regina (*io sono stata a Firenze.*; riga 05) dà riscontro della ricezione non problematica della nuova informazione, chiudendo al tempo stesso la sequenza. Tornando all'estratto (10), possiamo dunque affermare che l'assenza di qualsiasi tipo di orientamento verbale e/o incorporato verso i turni informativi di Gianni (righe 22-23; 25) da parte dei copartecipanti (e, in particolare, da parte di Carla, che aveva esplicitamente richiesto quelle informazioni) è quantomeno problematico e difficilmente giustificabile da un punto di vista interazionale.

Esempi di questi black out interazionali, con l'assenza di azioni di risposta rilevanti in seconda posizione, laddove queste sarebbero attese, sono riscontrabili in tutti e quattro i videocorsi. Nel prossimo estratto, Matteo e Federico stanno bevendo una birra al bar. Federico è visibilmente stanco e assente:

(13) (Nuovo Espresso 2; *Colloqui di lavoro*; Ma = Matteo; Fe = Federico)

```
01 Ma ↑cos'hai Fedez
02 (0.2)
03 Ma sei stanco ↑oggi?
04 (0.5)
05 Fe tlk
06 (0.4)
07 Fe no:: è che ho dovuto fare dei colloqui di la↑voro.
=> 08 (1.3) ((Ma fissa Fe))
09 Fe come selezionatore intendo.
=> 10 (0.2) ((Ma osserva Fe))
11 Fe .hhhhhhh (0.3) cerchiamo un nuovo
=> 12 collaboratore:::., °ö:::° il capo mi dice bi↑sogna
13 fare una prima selezione.=insomma la faccio io.
=> 14 (0.3)
15 Fe ( ) .hhhhh [non ti dico chi si è presentato.]
```

Anche in questo caso, come in quello dell'estratto (10), possiamo notare la reiterata assenza di reazione da parte di Matteo, il quale avrebbe almeno quattro occasioni (riga 08; 10; 14; PRT alla riga 12, al completamento di *collaboratore:::.*) per reagire alle informazioni che Federico gli sta offrendo in successione, in risposta alle sue domande iniziali (righe 01 e 03). Matteo invece si astiene dall'intervenire dopo la riga 07, quando Federico

fornisce una giustificazione per il suo aspetto dimesso; dopo la riga 09, quando Federico specifica preventivamente il ruolo da lui avuto nei colloqui; dopo l'UCT in cui spiega la ragione per la quale si sono resi necessari i colloqui di lavoro (*cerchiamo un nuovo collaboratore*.....; righe 11-12) e dopo che Federico arriva alla conclusione di questo segmento narrativo (riga 13). Sappiamo che la capacità di un turno di mobilitare una risposta in seconda posizione varia a seconda delle sue caratteristiche (posizione sequenziale, azione incorporata e formulazione del turno o *turn design*), e sappiamo che i turni informativi come quelli prodotti da Federico hanno minore capacità di mobilitazione rispetto, per esempio, a turni che veicolano domande (Stivers, Rossano, 2010). Cionondimeno, sembra possibile far rientrare la reiterata assenza di reazione da parte di Matteo¹⁹ nella tendenza a distribuire in veri e propri *blocchi* le azioni dei partecipanti. Alla distribuzione in blocchi dell'informazione, già osservata per il parlato filmico da Cresti (1987), andrebbe quindi aggiunta quella delle azioni, sotto forma di turni di parola. In altri casi, l'assenza di risposta riguarda azioni routinarie come i saluti:

(14) (Nuovo Espresso 2; *Da piccola abitavo qui*; La = Laura; Fe = Federico)

```
01 ((suona il campanello))
02 ((La apre la porta))
03 La ciao Federico:.
=> 04 (1.4) ((La e Fe si baciano sulle guance))
05 La come va?
06 (0.3) ((Fe entra))
07 Fe bene.
08 (0.3)
09 Fe bene.
10 (0.4)
09 Fe tu?
=> 10 (1.3) ((La chiude la porta e fa un cenno con la testa))
```

Qui possiamo osservare che il saluto di Laura (riga 03) non viene contraccambiato da Federico, all'inizio del loro incontro, lasciando quindi la coppia adiacente saluto – saluto incompleta. In condizioni normali, l'assenza conclamata di una risposta genererebbe delle inferenze negative nel destinatario (Laura), con possibili ricadute sull'interazione in corso (la reiterazione del saluto oppure l'apertura di una sequenza inserita avente per *topic* il mancato saluto). Tuttavia, nulla di tutto ciò si verifica in questo caso.

Nel prossimo estratto, vedremo un esempio speculare a questo. In questo caso, però, oltre all'assenza di azioni di risposta laddove queste sarebbero attese, a mancare è l'intera sequenza dei saluti, alla fine di un'interazione tra medico e paziente (due amici):

(15) (Via del corso; *Dal medico*; Gi = Gianni; Ri = Riccardo)

```
01 Ri .hhh e mi raccomando. ((gesto))
02 (0.2)
03 Ri +bevi molta acqua.
```



+ fig. 1

¹⁹ Reazione verbale o incorporata: l'espressione facciale di Matteo non sottolinea in alcun momento il carattere inedito e/o inatteso delle informazioni che sta ricevendo da Federico.

04 + (0.3)



+ fig. 2

05 Ri .hh ehm::::: (0.2) ↑ evita le bevande fredde, (.) o
06 molto calde. .hhhh tlk .hhhh (0.3)
07 e niente sport per un po'. ((punta Gi con l'indice))
08 (0.7) ((gesto congelato))
09 Ri chiaro?
10 (1.2) ((Gi annuisce))
11 Gi +tlk certo. ((Gi inizia ad alzarsi))



+ fig. 3

12 +.hhhhh grazie Riccardo.



+ fig. 4

13 +((Gi esce; Ri si siede))



+ fig. 5

In questo caso notiamo prima di tutto la totale assenza di *uptake* da parte di Gianni (riga 04; fig. 2), che rimane impassibile di fronte alla raccomandazione del medico (*bevi molta acqua*; riga 03), azione peraltro enfatizzata con un gesto perentorio della mano destra (palmo aperto verso il basso, movimento dall'alto verso il basso e in avanti) a sottolinearne la salienza (fig. 1). In maniera ancora più evidente, e sorprendente, osserviamo la totale mancanza di una sequenza finale di saluti: Gianni risponde infatti all'ultima raccomandazione del medico (riga 11; fig. 3) mentre si sta alzando, dopodiché ringrazia (riga 12; fig. 4) e si avvia verso l'uscita (riga 13; fig. 5). Data la natura pedagogica di questo tipo di supporti, che dovrebbero servire da specchio delle interazioni reali, l'assenza di una sequenza così importante dal punto di vista sociale appare inspiegabile e didatticamente discutibile.

Chiudiamo questa carrellata con un'ultima occorrenza di quelle che sono state altrove definite coppie adiacenti *monche* (cfr. Pauletto, 2020) e che anche in questo corpus hanno numerose attestazioni. In questo caso, Ivano, un attore, è in seduta con la propria analista:

(16) (Dieci; *Videocorso 6*; ps = psicologa; Iv = Ivano)

01 ps e ↑lei che cosa ne pensa?
02 (0.9)
03 ps tlk secondo ↑lei che cosa può significare?
04 (0.7)
05 Iv .hh be' ö:::..:h sto aspettando una telefonata
06 importante da: Guigo Guidi.
07 (.)
08 Iv il regista. ((sorridente))
09 (0.6)
10 ps .hhhhhh (0.2) ((indica Iv con la penna)) una
11 telefonata per il ↑film.=giusto:?
12 (0.8) ((ps guarda Iv))
13 ps una domanda. (0.6) .hhhhhh per lei l'ufficio
14 postale, (0.4) è un posto stressante?
15 Iv =sì.

Nella parte non trascritta, siamo spettatori del sogno ricorrente che Ivano sta raccontando alla propria analista (lui, vestito da antico romano, che cerca senza successo di spedire un documento in un moderno ufficio postale). Il sogno sfuma e ci ritroviamo nello studio della professionista, inquadrata in primo piano. La prima domanda (*e ↑lei che cosa ne pensa?*; riga 01) non riceve risposta da parte di Ivano, non inquadrato. Questa domanda – che proietterebbe come risposta candidata una spiegazione da parte del paziente – viene quindi riformulata e precisata (*tlk secondo ↑lei che cosa può significare?*; riga 03). Dopo un silenzio rilevante (riga 04), Ivano fornisce una possibile spiegazione (righe 05-06), precisando poi con un incremento il referente “Guido Guidi” (*il regista.*; riga 08). È a questo punto che la terapeuta produce una interpretazione candidata del referente “telefonata” (righe 10-11). Il turno è chiuso dal *tag* “giusto?”, che proietterebbe una conferma come risposta rilevante nel turno successivo. Come afferma Heritage, «[. . .] in proposing a candidate understanding of what an earlier speaker had intended, the producer of an understanding check thereby invites that speaker to confirm (or disconfirm) the adequacy of that proposal.» (1984: 319). Nel nostro caso, tuttavia, al turno in prima posizione segue il silenzio (riga 12), dopodiché la terapeuta si autoseleziona nuovamente per porre al paziente una nuova domanda (righe 13-14). L'assenza conclamata di risposta alla domanda precedente non viene in nessun modo riparata o topicalizzata (per esempio, con una richiesta di *account*). In questo caso, invece, alla

domanda polare della terapeuta, Ivano risponde senza esitazione in maniera preferita (riga 15).

In questo paragrafo abbiamo potuto constatare come le interazioni dei videocorsi qui analizzati si caratterizzino per la frequente assenza di risposte (o per lo sfasamento delle stesse) in seconda posizione ad azioni in prima posizione di diverso tipo: valutazioni [estratto (9)], turni informativi [estratti (10) e (13)], accomandazioni/istruzioni [estratto (15)], saluti [estratto (14)] e domande [estratto (16)]. Abbiamo inoltre anche potuto osservare l'assenza completa di una sequenza d'azione socialmente rilevante quale quella dei saluti alla fine di un incontro di servizio [estratto (15)]²⁰.

Nel prossimo paragrafo sarà descritto il fenomeno delle risposte incorporate, ovvero di turni di risposta non verbali che occupano la seconda posizione di una coppia adiacente.

4.3. *Il fenomeno delle risposte incorporate*

Un fenomeno relativamente frequente nei nostri dati (sommando tutti gli episodi analizzati, si superano di poco i 60 minuti di videoregistrazioni) e tuttavia piuttosto raro nelle interazioni quotidiane (cfr. il recente studio di De Stefani, 2021) è quello delle risposte incorporate a domande e ad altri tipi di azioni. Il maggior numero di occorrenze nei nostri dati riguarda risposte a domande polari. Eccone un esempio tratto da Via del Corso:

(17) (Via de Corso; *Al cinema*; Gi = Gianni; An = Anna)

01 ((i tre amici si avvicinano al portone di Carla))
02 Gi .hhhhh ci siamo. ((mentre camminano))
03 (0.2) ((si fermano davanti al portone))
04 Gi +citofono io? ((si gira verso An))



+ fig. 1

05 An +((assente con il capo))



+ fig. 2

²⁰ Per ragioni di spazio, non ci soffermeremo in questa sede su due fenomeni interazionalmente rilevanti quali le sequenze di riparazione (cfr. nota 6) e le sequenze collaborative o co-costruzioni (Lerner, 2004). Queste pratiche, assai diffuse nel parlato-in-interazione ed essenziali al mantenimento dell'intersoggettività tra i partecipanti, sono presenti in maniera sporadica nel corpus e saranno oggetto di un futuro studio *ad hoc*.

06 Gi +((suona il campanello))



fig. 3

Fermatosi in prossimità del portone di casa dell'amica, Gianni solleva la mano destra per avvicinarla al citofono e nel contempo si gira verso Anna, posizionata alla sua sinistra (fig. 1). Alla sua domanda polare (*citofono io?*; riga 04), una richiesta di via libera che proietta come risposta preferita un "sì" o un "no", Anna risponde in maniera incorporata, con un rapido cenno del capo (fig. 2). A questo punto, Gianni procede, suonando il campanello (fig. 3). È dunque grazie all'accesso visuale alle azioni dei copartecipanti garantito da questo tipo di supporto didattico che quello che potrebbe essere scambiato per un silenzio è in realtà interpretabile come un turno di risposta coerente in seconda posizione.

Nel prossimo esempio vedremo come questo tipo di azioni responsive possa apparire anche in sequenze diverse. In questo caso ritorniamo all'estratto (14), riportato per praticità qui di seguito:

(18) (Nuovo Espresso 2; *Da piccola abitavo qui*; la = Laura; Fe = Federico)

01 La ciao Fede↑rico:.
02 (1.4) ((La e Fe si baciano))
03 La come va?
04 (0.3) ((Fe entra))
05 Fe bene.
06 (0.3)
07 Fe bene.
08 (0.4)
09 Fe tu?
=> 10 La (1.3) ((muove la testa dall'alto in basso due volte))

Alla domanda rituale di Federico (*tu?*; riga 09), che ricambia quella della copartecipante (*come va?*; riga 03), Laura risponde muovendo due volte testa dall'alto in basso protrudendo leggermente le labbra, mentre chiude la porta (riga 10). La coppia adiacente domanda – risposta, all'interno della sequenza dei convenevoli, è quindi completa.

Nel prossimo estratto, vediamo come questi turni di risposta incorporati possano anche veicolare azioni di *backchanneling* (Yngve, 1970):

(19) (Dieci; *Videocorso 5*; Iv = Ivano; An = Anna)

01 Iv forse, (0.4) ho trovato l'idea giusta.
02 (0.3)
03 Iv .hhhh (0.2) allora. (0.4) t1k .hhhhh (0.5)
04 facciamo un video con lo smartphone.
05 +(0.4)



fig. 1

06 Iv .hhhhhh io mi vesto come Nerone,
07 (0.8)
08 e recito un monologo.
09 +(0.8)



+ fig. 2

10 Iv poi lo mandiamo al regista.
11 (0.7) ((An sorride a Iv))
12 An OTTIMA IDEA hahuh .hhhh €quando vede che sei
13 perfetto come antico romano sicuramente ti
14 aspetta.€

In questo episodio, Ivano è reduce da un incidente (si noti il collarino: fig. 1) che con tutta probabilità gli impedirà di partecipare alle riprese del film storico per il quale è stato scritturato. Ha appena finito di parlare al telefono con il regista, che gli dà due giorni di tempo per accettare l'offerta. Dopo aver riflettuto, espone ad Anna un piano che potrebbe convincere il regista a posticipare l'inizio delle riprese. La sequenza inizia con il pre-annuncio di Ivano (riga 01), cui segue l'esposizione del piano (righe 03-13). Durante la sequenza, Anna produce un segnale di risposta (cfr. Gardner, 2001) incorporato dopo l'annuncio di Ivano (*facciamo un video con lo smartphone.*; riga 04), con un rapido abbassamento e innalzamento della testa (fig. 1) e un turno incorporato che classificheremo come valutativo, con un sorriso che inizia poco prima della fine della sequenza descrittiva di Ivano (fig. 2). L'accesso visuale ai due copartecipanti ci consente di valutare l'ascolto attivo e la partecipazione attenta di Anna all'interazione, nonostante l'apparente silenzio che caratterizza alcuni momenti dell'episodio.

Nell'ultimo estratto, proveniente da *Via del Corso*, Gianni e Bruno sono all'entrata di un cinema. Le loro amiche sono già entrate:

(20) (Via del Corso; *Al cinema*; Br = Bruno; G = Gianni)

01 Gi +è questo il protagonista? ((indica il cartellone))



+ fig. 1

02 Br +(muove rapidamente in avanti la testa due volte)



+ fig. 2



fig 3

03 Gi bah=hhh.

04 (0.7) ((Gi batte la mano dx sulla coscia e guarda altrove))
05 non mi piace per niente.
06 Br +((allarga le braccia))



+ fig. 4

07 Br ((cinge le spalle di Gi e lo spinge verso la porta))

La sequenza inizia con la domanda che Gianni rivolge a Bruno (*è questo il protagonista?*; riga 01; fig. 1). La risposta di Bruno è incorporata (riga 02; figg. 2 e 3) e assume la forma di un rapido movimento in avanti della testa (e quindi non verso il basso): si tratta di una risposta affermativa – che rispetta dunque la polarità della domanda – ma che sembra anche trattare retrospettivamente la domanda come il possibile prologo a qualche altro tipo di azione. In effetti Gianni risponde in terza posizione con un'interiezione (riga 03) e un gesto di stizza (riga 04), per poi produrre una valutazione negativa dell'attore protagonista (*non mi piace per niente*; riga 05). Il turno di Gianni veicola una doppia azione (è cioè *double barreled*, nei termini proposti da Schegloff, 2007): una valutazione (negativa) e una lamentela (in quanto all'oscuro della scelta operata dai suoi amici). Le lamentele proiettano come azione preferita in seconda posizione – tra le altre – l'espressione di affiliazione (Traverso, 2009). In questo caso, l'azione incorporata di Bruno (si osservino le braccia allargate e la testa leggermente inclinata verso sinistra: fig. 4) è allineata sequenzialmente al turno di Gianni, a cui risponde, ma sembra piuttosto disimpegnata (*disengaged*) dal punto di vista dell'affiliazione, come la successiva azione da parte dello stesso partecipante sembra confermare (riga 07). Si tratta in entrambi i casi di azioni responsive finemente coordinate con quelle del copartecipante, ma che non vengono analizzate né enfatizzate in alcun modo nella parte analitica del capitolo che ospita questo video. Come ha osservato Ferroni (in stampa), il trattamento didattico riservato ai singoli episodi di questi videocorsi è piuttosto scarno, limitandosi in genere a batterie di esercizi di comprensione e ad attività sul lessico. L'*input* potenzialmente molto ricco che questi materiali offrono, nonostante tutti i limiti appena descritti, viene a nostro avviso sfruttato solo in minima parte.

In questo paragrafo abbiamo visto come una particolare categoria di azioni, ovvero i turni responsivi incorporati, sia ampiamente rappresentata nei nostri dati. Si tratta di turni che occupano la seconda parte di una coppia adiacente [estratti (17), (18), (19) e (20)] che veicolano quindi azioni con le quali i copartecipanti esibiscono la ricezione non problematica del turno profferito dal/la copartecipante, producendo risposte coerenti, tempestive e coordinate.

Nell'ultimo paragrafo descriveremo il fenomeno della sospensione o infrazione a fini espressivi delle norme che regolano l'interazione quotidiana.

4.4. *Sospendere le regole*

Un altro fenomeno osservabile nei dati, e che qui di seguito descriveremo a partire da un estratto proveniente da *Via del Corso*, è l'infrazione delle norme conversazionali a fini espressivi. In questo caso, Anna e Carla stanno facendo la spesa in un supermercato. Anna ha appena avuto una forte discussione con Bruno, il fidanzato, a causa di una sospetta infedeltà di quest'ultimo. L'episodio si sviluppa intorno alla duplice attività in cui sono impegnate le copartecipanti, ovvero fare la spesa e scambiarsi confidenze:

(21) (Via del Corso; *Al supermercato*; Ca = Carla; An = Anna)

01 Ca +allora? ((mentre legge la lista))



fig. 1

02 (0.6) ((An guarda Ca, poi si gira))

03 An .hhhh niente.=quando:: è tornato a casa mi ha

04 spiegato come stanno le cose. ((guarda Ca))

05 (0.5) ((Ca guarda lo scaffale mentre procedono))

06 Ca +e cioè? ((guardando lo scaffale))



fig. 2

07 +(0.7) ((An guarda avanti))



fig. 3

08 Ca pasta quanti pacchi?

09 +(1.2)



fig. 4

10 Ca la Di Vella +è in offerta.=ne prendo ↑due.



fig. 5

11 An cio↑è::↓:: che:: con Claudia non c'è niente.=m:: non c'è
12 mai stato niente.

L'estratto inizia con la richiesta da parte di Carla di un *report* (*allora?*; riga 01): come possiamo vedere, il *Leitmotiv* della scena è rappresentato dal duplice orientamento di Carla nei confronti dell'attività del fare la spesa e di quella di destinataria delle confidenze di Anna (fig. 1), la quale appare invece poco o per nulla partecipe alla realizzazione degli acquisti. Dopo un silenzio di 600 ms (riga 02), Anna fornisce una risposta (righe 03-04) a cui Carla reagisce con una ulteriore domanda di elaborazione (*e cioè?*; riga 06), mentre continua a camminare e a osservare lo scaffale del corridoio che le due stanno percorrendo (fig. 2). La parte interessante della sequenza inizia qui: nei confronti della domanda di Carla, che proietterebbe come azione preferita in seconda posizione l'elaborazione richiesta, Anna non mostra alcun orientamento, nemmeno incipiente. Le due amiche continuano a camminare lentamente, guardando in direzioni opposte (fig. 3). È a questo punto che Carla si autoseleziona non tanto per topicalizzare l'assenza manifesta (*accountable*) di una azione responsiva da parte di Anna, quanto per fare una domanda relazionata con la spesa (*pasta quanti pacchi?*; riga 08): possiamo osservare una risposta incorporata da parte di Anna, sotto forma di una rapida apertura e chiusura della mano destra (fig. 4), che tuttavia non viene notata da Carla, il cui sguardo è ancora orientato verso lo scaffale. A seguire, Carla si gira verso Anna e produce una *news delivery* (*la Di Vella è in offerta*; riga 10), seguita da una proposta (*ne prendo due*; riga 10). È qui che Anna, invece di reagire al turno informativo o alla proposta di Anna, risponde alla precedente domanda di elaborazione di quest'ultima (*e cioè?*; riga 06), chiudendo così la sequenza (*cio ↑è::↓:: che:: con Claudia non c'è niente.=m:: non c'è mai stato niente.*; righe 11-12). L'estratto ci sembra paradigmatico del modo in cui gli autori del copione giocano con la sospensione delle norme interazionali per creare effetti paradossali e comici. In questo caso l'effetto straniante è dato dal sovrapporsi di due attività e di due piani che si intersecano senza mai toccarsi: quello prosaico del fare la spesa, e quello intimo dello scambio di confidenze tra

amiche. Questa osservazione ci permette di dire che le storie rappresentate in questo tipo di materiali didattici hanno molto più in comune con la *fiction* televisiva che con il parlato in interazione.

5. CONCLUSIONI

Obiettivo di questo articolo era analizzare i videocorsi che accompagnano quattro manuali di italiano L2/LS, per metterne in luce punti di contatto e differenze rispetto alle interazioni quotidiane, così come sono state descritte dalla letteratura analitico conversazionale degli ultimi decenni. I risultati confermano che queste *sit-com* didattiche possiedono molte delle caratteristiche tipiche del parlato filmico (Rossi, 2017; 2006; 2002), mentre, in termini strutturali, la distanza dal parlato-in-interazione si è rivelata a tratti sensibile. In particolare, rispetto agli studi precedenti si confermano l'assenza pressoché totale di fenomeni di *perturbazione* (sovrapposizioni, interruzioni, fenomeni denotanti incertezza ecc.), la temporalità atipica (con la presenza sistematica di *gap* tra turni di parola), il ricorso a pratiche di glossa, insieme alla completezza e compattezza sintattica dei turni di parola (che sarebbe meglio definire 'battute'). Presenti in maniera sporadica le pratiche di riparazione e i turni collaborativi.

Scendendo al livello della struttura conversazionale, sono evidenti diverse incoerenze a carico dell'organizzazione sequenziale, con turni di risposta in alcuni casi assenti (laddove sarebbero attesi) o dislocati (e dunque non contigui rispetto alla prima parte della coppia adiacente). I partecipanti rappresentati nelle scene analizzate mostrano una frequente mancanza di orientamento verso i propri interlocutori e le loro azioni, dando a tratti l'impressione di muoversi in un vero e proprio vuoto interazionale. È stata anche descritta la mancanza di sequenze che invece sono centrali nell'organizzazione di alcune attività sociali: ci riferiamo in questo caso all'assenza di una sequenza di saluti alla fine dell'estratto (15), anche se vuoti simili sono riscontrabili in tutti e quattro i videocorsi. D'altra parte, è stata anche evidenziata la presenza del fenomeno delle risposte incorporate, ovvero di risposte non verbali, in particolare a domande di tipo polare: si tratta di azioni che ricerche recenti hanno descritto come assai poco frequenti nelle interazioni quotidiane, ma che nel nostro corpus sono ben rappresentate.

Se il parlato del cinema tende a procedere per blocchi tematici (Cresti, 1987), osserviamo che nei videocorsi qui analizzati l'interazione tende a volte ad avanzare per *blocchi di azioni*: in alcuni casi, infatti, diversi turni di un/a/o stess/a/o partecipante tendono a susseguirsi, formando così dei veri e propri *cluster* azionali, prima che la parola passi al/la copartecipante (si veda il caso paradigmatico dell'estratto (13)).

Infine, è stato descritto il modo in cui gli autori dei copioni di questi videocorsi giocano con le norme interazionali, per creare effetti stranianti e/o comici. Questo ci sembra un ulteriore, interessante elemento di caratterizzazione di questi materiali didattici, ma anche un intrinseco aspetto di problematicità in prospettiva didattica.

Questo studio nasce dall'idea che tra gli obiettivi dell'insegnamento di una lingua debbano occupare un posto di primo piano l'interazione faccia a faccia e l'uso contestualizzato della lingua, in modo che agli apprendenti sia offerta l'opportunità (quantomeno potenziale) di partecipare in modi culturalmente appropriati all'interazione sociale con i/le madrelingua. Promuovere questo tipo di abilità significa guidare e sostenere gli studenti nello sviluppo di metodi coerenti per agire nel mondo (*methods for action*; cfr. Pekarek Doehler, Berger, 2018). Ciò significa in ultima analisi offrire all'apprendente la possibilità di diventare un/a parlante interculturale (*intercultural speaker*; cfr. Kramsch, 1998), ovvero una persona capace di negoziare significato attraverso

framework concettuali culturalmente variabili. Partendo da questi presupposti, diventa essenziale garantire a docenti e apprendenti l'accesso a un input il più possibile autentico e variato, che serva da base per la scoperta delle norme (note a tutti ma inafferrabili: «seen but unnoticed backgrounds of everyday activities»; cfr. Garfinkel, 1964: 226) che regolano le diverse pratiche sociali di cui è intessuto il quotidiano dei membri di una società. I videocorsi qui analizzati sono materiali molto accattivanti e estremamente ben confezionati: tuttavia, si ha spesso l'impressione che il ruolo da essi rivestito sia accessorio e votato più all'intrattenimento che alla riflessione sull'uso – appunto – contestualizzato della lingua italiana in quanto strumento per la comunicazione nel mondo reale (Waring, 2018: 57-58).

Si auspica per il futuro che le case editrici utilizzino i mezzi a propria disposizione per fare delle proposte alternative, più vicine alla realtà della comunicazione di tutti i giorni e anche alle necessità de/lle/gli apprendenti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- André V. (2018), “Plus belle la vie: analyse des interactions et sélection d'un corpus pour l'apprentissage du français langue étrangère”, in *SHS Web of Conferences*, 46. https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2018/07/shsconf_cmlf2018_07013.pdf.
- Bardel C. (2004), “Il progetto InterIta: l'apprendimento dell'italiano L2 in un contesto svedese”, in Falk J., Magnusson G., Nilsson B. (a cura di), *Second language acquisition and usage*, Almqvist & Wiksell International, Stockholm, pp. 11-30.
- Battle J., Suárez M. d. M. (2020), “An analysis of repair practices in L2 Spanish listening comprehension materials with implications for teaching interactional competence”, in *Classroom Discourse*, doi.org/10.1080/19463014.2020.1810724.
- Bazzanella C. (1994), *Le facce del parlare*, La Nuova Italia, Firenze.
- Chepinchik N., Thompson C. (2016), “Analyzing cinematic discourse using conversation analysis”, in *Discourse, Context and Media*, 14, pp. 40-53.
- Colombo A., Graffi G. (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Carocci, Roma.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Strasbourg, Council of Europe Publishing. Trad. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Couper-Kuhlen E., Selting M. (2018), *Interactional Linguistics. Studying language in social interactions*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Cresti M. (1987), “L'italiano in prima visione”, in *Italiano e oltre*, II, pp. 60-65.
- De Stefani E. (2021), “Embodied responses to questions-in-progress: Silent nods as affirmative answers”, in *Discourse Processes*: DOI: 10.1080/0163853X.2020.1836916.
- Diadori P., Vignozzi L. (2011), “Approcci e metodi di insegnamento della L2”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano, pp. 35-68.
- Ferroni R. (2021), “Parlato pastorizzato? Le *sit-com* per l'insegnamento dell'italiano L2/LS: Lingua, interazione e aspetti didattici”, in *Italiano LinguaDue*, 13, 1, pp. 222-240.

- Gardner R. (2001), *When listeners talk: Response tokens and listener stance*, John Benjamins, Amsterdam.
- Garfinkel H. (1964), "Studies of the routine grounds of everyday activities", in *Social Problems*, 11, pp. 225-250.
- Gillani E., Pernas P. (2013), "Input orale e competenza dialogica: Le scelte dei manuali di italiano LS", in *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 42, pp. 61-99.
- Gillani E., Pernas P. (2014), "La trasmissione del parlato nei libri di testo di italiano LS: dall'oralità madrelingua all'input orale", in *Atti del XII Congresso SILFI Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 461-469.
- Gilmore A. (2004), "A comparison of textbook and authentic interactions", in *ELT Journal*, 58, pp. 363-374.
- Heritage J. (1984), "A change-of-state token and aspects of its sequential placement", in Atkinson J. M., Heritage J. (a cura di), *Structures of social action: Studies in Conversation Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 299-345.
- Jefferson G. (2004), "Glossary of transcript symbols with an introduction", in Lerner G. (a cura di), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 13-31.
- Jefferson G. (1984), "Notes on some orderlinesses of overlap onset", in D'Urso V. (a cura di), *Discourse Analysis and Natural Rhetoric*, Cleup, Padova, pp. 11-38.
- Kramsch C. (2006), "From Communicative Competence to Symbolic Competence", in *The Modern Language Journal*, 90, pp. 249-252.
- Kramsch C. (1998), "The Privilege of the Intercultural Speaker", in Byram K., Fleming M. M. (a cura di), *Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 16-31.
- Lerner G. H. (2004), "Collaborative turn sequences", in Lerner G. H. (a cura di), *Conversation Analysis: Studies from the first generation*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 225-256.
- Lugarini E. (2007), "L'editoria scolastica", in Gisel (a cura di), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*, FrancoAngeli, Milano, pp. 196-233.
- Margutti P. (2013), "L'analisi della conversazione", in Iannàccaro G. (a cura di), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, Bulzoni, Roma, pp. 831-860.
- Maynard D. W. (2003), *Bad news, good news: conversational order in everyday talk and clinical settings*, University of Chicago Press, Chicago.
- Mondada, L. (2019), *Conventions for multimodal transcriptions*:
https://344cc026-c96f-49aa-b4bc-071b454d3061.filesusr.com/ugd/ba0dbb_986ddd4993a04a57acf20ea06e2b9a34.pdf.
- Nencioni G. (1976), "Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato", in *Strumenti critici*, XXIX, pp. 1-56.
- Pallotti G. (1999), "I metodi della ricerca", in Galatolo R., Pallotti G. (a cura di), *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, Raffaello Cortina, Milano, pp. 365-407.
- Pauletto, F. (2020), "L'analisi della conversazione per valutare l'autenticità dei materiali audio per l'insegnamento dell'italiano L2: Una proposta metodologica" in *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, Special issue, 7, 2, pp. 28-50.
- Pauletto, F., Ahlström, I. (in revisione), "Pautas atípicas. Las conversaciones en los materiales auditivos para la enseñanza de español L2 publicados en Suecia."

- Pekarek Doehler, S., Berger, E. (2018), "L2 Interactional Competence as increased ability for context-sensitive conduct: A longitudinal study of story-openings" in *Applied Linguistics*, 39, 4, pp. 555-578.
- Pomerantz A. (1984), "Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes", in Atkinson J. M., Heritage J. (a cura di), *Structures of social action: Studies in Conversation Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 57-101.
- Quaglio P. (2009), *Television dialogue: The sitcom Friends vs. natural conversation*, John Benjamins, Amsterdam.
- Richardson K. (2010), *Television dramatic dialogue: A sociolinguistic study*, Oxford Scholarship Online, Oxford.
- Rossi F. (2017), "L'italiano al cinema, l'italiano del cinema: un bilancio linguistico attraverso il tempo", in Patota G., Rossi F. (a cura di), *L'italiano al cinema, l'italiano nel cinema*, Accademia della Crusca, Firenze, pp. 11-32.
- Rossi F. (2006), *Il linguaggio cinematografico*, Aracne, Roma.
- Rossi F. (2002), "Il dialogo nel parlato filmico", in Bazzanella C. (a cura di), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Guerini e Associati, Milano, pp. 161-175.
- Sacks H. (1992), *Lectures on conversation* (a cura di Jefferson G.) (Voll. 1 e 2), Blackwell, London.
- Sacks H. (1987), "On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation", in Button G., Lee J. R. E. (a cura di), *Talk and social organization*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 54-69.
- Sacks H. (1984), "Notes on methodology", in Atkinson M. J., Heritage J. (a cura di), *Structures of Social Action*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 21-27.
- Sacks H., Schegloff E. A., Jefferson G. (1974), "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation", in *Language*, 50, pp. 696-735.
- Scalzo R. A. (1998), "L'approccio comunicativo. Oltre la competenza comunicativa", in Serra Borneto C. (a cura di), *C'era una volta il metodo*, Carocci, Roma, pp. 140-171.
- Schegloff E. A. (2007), *Sequence organization in interaction: A primer in Conversation Analysis* (Vol. 1), Cambridge University Press, Cambridge.
- Schegloff E. A. (1996), "Turn organization: One intersection of grammar and interaction", in Ochs E., Schegloff E. A., Thompson S. (a cura di), *Interaction and Grammar*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 52-133.
- Schegloff E. A. (1995), "Discourse as an interactional achievement III: The omnirelevance of action, in *Research on Language and Social Interaction*, 28, pp. 185-211.
- Schegloff E. A. (1987), "Analyzing single episodes of interaction: An exercise in Conversation Analysis", in *Social Psychology Quarterly*, 50, pp. 101-114.
- Schegloff E. A. (1968), "Sequencing in conversational openings", in *American Anthropologist*, 70, pp. 1075-1095.
- Schegloff E. A., Jefferson G., Sacks H. (1977), "The Preference for self-correction in the organization of repair in conversation", in *Language*, 53, pp. 361-382.
- Stivers T., Rossano F. (2010), "Mobilizing response", in *Research on Language and Social Interaction*, 43, pp. 3-31.
- Stivers T., Robinson J. D. (2006), "A preference for progressivity in interaction", in *Language in Society*, 35, pp. 367-392.
- Tabaku Sörman E. (2014), "*Che italiano fa*" oggi nei manuali di italiano lingua straniera? Trattati del neostandard in un corpus di manuali svedesi e italiani, Tesi di dottorato, Stockholms universitet, Entela Tabaku Sörman, Stockholm:
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:739520/FULLTEXT01.pdf>.

- ten Have P. (2007), *Doing conversation analysis: A practical guide*, Sage, London.
- Traverso, V. (2009), “The dilemmas of third-party complaints in conversation between friends”, in *Journal of Pragmatics*, 41, pp. 2385-2399.
- Varcasia, C. (2019), “Service phone call openings in Italian as a second language Textbooks”, in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 98-113.
- Vatanen A. (2014), *Responding in overlap. Agency, epistemicity, and social action in conversation*, Tesi di dottorato, Helsingin Yliopisto/University of Helsinki:
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/136165/respondi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Vedovelli M. (2002), *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*, Carocci, Roma.
- Waring, H. Z. (2018), “Teaching L2 interactional competence: Problems and possibilities”, in *Classroom Discourse*, 9(1), pp. 57-67.
- Wong J. (2002), “‘Applying’ conversation analysis in applied linguistics: Evaluating dialogue in English as a second language textbooks”, in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 40, pp. 37-60.
- Yngve V. (1970), “On getting a word in edgewise”, in *Papers from the 6th regional meeting of the Chicago Linguistic Society*, Chicago, pp. 567-578.

Materiali didattici

- Bali M., Rizzo G. (2014), *Nuovo Espresso 2. Corso di italiano. Libro dello studente e esercizi*, Alma, Firenze.
- Birello M, Bonafaccia S., Bosc F., Licastro G., Vilagrassa A. (2017), *Al dente 2. Corso d'italiano. Libro dello studente + esercizi*, Casa delle lingue – Difusión S. L., , Barcelona.
- Marin T., Diadori P. (2018), *Via del Corso A2. Corso di italiano per stranieri*, Edilingua, Roma.
- Naddeo C. M., Orlandino E. (2019), *Dieci lezioni di italiano A2. Corso di lingua italiana per stranieri*, Alma Edizioni, Firenze.

Appendice

Convenzioni di trascrizione del parlato (adattato da Jefferson, 2004)

| | |
|-------|--|
| (.) | pausa breve |
| (0.2) | pausa cronometrata |
| [] | inizio e fine di sovrapposizione |
| . | intonazione finale |
| , | intonazione continuativa |
| ? | intonazione interrogativa |
| ¿ | intonazione intermedia tra la continuativa e l'interrogativa |
| ↑ ↓ | marcato ↑ innalzamento o ↓ abbassamento del tono di voce |
| be:ne | allungamento (0.1 sec. per «:») |
| si=si | pronuncia allacciata |
| .h | inspirazione (0.1 sec. per «h») |
| h. | espirazione (0.1 sec. per «h») |
| tlk | rumore prodotto dalle labbra che si schiudono |
| °si° | volume basso |
| Si | volume alto |
| si | enfasi |

| | |
|--------|---|
| s(h)ì | pronunciato ridendo |
| €si€ | tono ilare |
| >si< | pronuncia veloce |
| <si> | pronuncia lenta |
| () | segmento incomprensibile |
| (si) | segmento difficilmente comprensibile, <i>best guess</i> |
| e poi= | il turno in corso continua due righe dopo |
| =loro | ripresa del turno |