

# PARLATO PASTORIZZATO?

## LE SIT-COM PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2/LS: LINGUA, INTERAZIONE E ASPETTI DIDATTICI

Roberta Ferroni<sup>1</sup>

### 1. INTRODUZIONE<sup>2</sup>

Il presente studio si pone come obiettivo indagare in chiave linguistica, interazionale e didattica un genere sempre più diffuso nell'ambito dell'editoria destinata all'insegnamento dell'italiano lingua seconda (d'ora in poi L2) e lingua straniera (d'ora in poi LS). Si tratta di videocorsi che accompagnano i manuali d'italiano L2/LS, solitamente nella veste seriale comunemente nota come *sit-com*<sup>3</sup>. Queste storie filmatizzate – che in alcuni casi prendono il posto dei tradizionali dialoghi audio – raccontano abitualmente le vicende di personaggi fissi alle prese con una serie di situazioni quotidiane e sono a tutti gli effetti delle *sit-com*. Le storie, grazie al proprio intreccio, al tono umoristico o ai colpi di scena, sono concepite in modo tale da tenere alta la motivazione dello studente, permettendogli di identificarsi con i personaggi. Al tempo stesso, questo formato mira a rappresentare la lingua autentica e in uso nel parlato quotidiano (si veda il §3).

Nel contesto di un mercato editoriale che, spinto dalla rivoluzione digitale, cerca di conquistare le simpatie dei cosiddetti *Digital Natives* (Prensky, 2011)<sup>4</sup> proponendo di volta in volta materiali didattici sempre più accattivanti<sup>5</sup>, attraverso il seguente contributo vorremmo rispondere alle seguenti domande:

- 1) Quali sono le effettive potenzialità di questo genere dal punto di vista sia linguistico, sia didattico?
- 2) L'accesso alle componenti extralinguistiche della comunicazione (gestualità, direzione dello sguardo, mimica facciale, configurazione spaziale dei partecipanti ecc.) apporta effettivamente delle novità dal punto di vista didattico rispetto all'*input* esclusivamente auditivo?

L'articolo si apre con un'introduzione su alcune delle principali caratteristiche testuali e linguistiche della *fiction*, e del sottogenere *sit-com* in particolare, e sui suoi vantaggi in ambito glottodidattico (§§ 2 e 3). Segue una presentazione dettagliata da un lato del

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo Brasile.

<sup>2</sup> Desidero ringraziare Franco Pauletto per l'attenta lettura e gli utili e approfonditi commenti.

<sup>3</sup> *Situation comedy*: nel linguaggio televisivo, serie di telefilm di genere leggero girate sempre negli stessi ambienti, con personaggi che interpretano situazioni di vita quotidiana:  
<https://www.treccani.it/vocabolario/situation-comedy/>.

<sup>4</sup> La realtà è molto più complessa, come mostrano una serie di ricerche effettuate a più riprese su di un campione di studenti universitari in mobilità accademica e volta ad indagare i comportamenti e le abitudini tecnologiche relativamente all'uso delle TIC (Fratter, 2019; Fratter; Jafrancesco; Fratter, 2017; Fratter; Altinier, 2015). Infatti le attuali generazioni sono riluttanti ad usare i *social media* per fini didattici e preferiscono studiare l'italiano in maniera tradizionale, con il supporto cartaceo.

<sup>5</sup> Si pensi, ad esempio, alla miriade di opzioni di *e-learning* e alle *apps* che abbiamo a disposizione e che consentono un accesso facile e veloce direttamente da dispositivi digitali mobili.

materiale didattico da cui sono stati estrapolate le *sit-com* e dall'altro dei criteri impiegati per analizzare la varietà e la qualità delle attività didattiche proposte (§ 4). Nel § 5 si passa alle analisi linguistiche, interazionali e didattiche degli estratti provenienti dal *corpus* e nel § 6 si traggono alcune conclusioni.

## 2. CARATTERISTICHE TESTUALI E LINGUISTICHE DELLA FICTION ALL'ITALIANA

Il termine *fiction* deriva dal latino  *fingere* e significa «modellare, simulare, immaginare» (Alfieri, 2009). Nel mondo anglosassone questo termine viene impiegato per indicare l'insieme dei testi narrativi – film, miniserie, serie e serial – prodotti per il cinema e per la televisione, che riproducono delle storie fittizie. Si tratta – alla stregua della prosa, della poesia, del teatro o del cinema – di una «produzione immaginaria e di fantasia» che oscilla tra il reale e il fittizio (Alfieri, Motta, Rapisarda, 2008: 237-238). Sulla scia delle fortunate serie televisive statunitensi che negli anni Ottanta hanno segnato la storia del piccolo schermo (si pensi a titoli come *Dallas*, *Saranno Famosi* o *I Robinson*)<sup>6</sup>, si è andato affermando un genere di *fiction* televisiva nostrano che per contenuti culturali e linguistici costituisce oggi una forma di intrattenimento di sicura rilevanza culturale (Cardini, 2004): si tratta della *fiction* italiana, un genere a sé stante che, pur ammiccando ai modelli americani, ha subito un processo di «indigenizzazione» (Alfieri, Motta, Rapisarda, 2008: 265) al fine di allinearsi ai propri sistemi di significati. Erede anche della Commedia all'Italiana, oltre che delle serie televisive statunitensi, la *fiction* italiana è rappresentata in tutti i sottogeneri, dalla *sit-com* alla *soap opera*, dai polizieschi alla *family fiction* (Alfieri, Motta; Rapisarda, 2008: 256). È un genere che parla soprattutto ai segmenti più tradizionali della società (Aprile, De Fazio, 2010: 41), i quali, in una sorta di gioco di specchi, «ricercano innanzitutto se stessi, vale a dire i costumi e gli stili di vita, gli accenti, i volti, i paesaggi, i caratteri, e quant'altro, legati e appartenenti al proprio mondo sociale» (Buonanno, 2000: 22-23). Questa strategia, se da un lato ha catturato il consenso di un'importante fascia di pubblico, dall'altro ha attirato su di sé l'ostilità della critica, che accusa la *fiction* di banalizzare la realtà mettendo in scena dei *clichés* costruiti intorno all'importanza dei valori familiari e affettivi, delle diffuse inclinazioni solidaristiche e, in generale, di una quotidianità che rasenta spesso lo stereotipo (Grignaffini, Bernardelli, 2017; Aprile, De Fazio, 2010).

Da un punto di vista sociologico la *fiction* italiana (ivi compreso il genere *sit-com* che è un sottogenere della *fiction*) è un potente mezzo di intrattenimento che, con i messaggi che lancia, non nasconde delle preoccupazioni di carattere pedagogico-educativo (De Fazio, 2010: 54). La lingua usata nelle *fiction* deve quindi essere letta non tanto come una cassa di risonanza della lingua in uso nella società italiana contemporanea, quanto come frutto della scelta operata sulla base di quelli che sono gli obiettivi ideologici degli autori delle diverse serie (De Fazio, 2010: 54).

Un altro aspetto da prendere in considerazione quando si esamina il parlato delle *fiction* riguarda il fatto che si tratta di un linguaggio «scritto per essere detto come se non fosse scritto», per usare le parole di Lavinio (1990: 1-2), il cui esito «per la sua natura 'rotatoria' di parlato desunto dall'oralità vera per essere riprodotto sulla pagina scritta del copione e poi ri-parlato nella recitazione» si traduce spesso in un parlato «oralizzato» (Alfieri, Motta, Rapisarda, 2008: 259), cioè in una lingua che, pur simulando il parlato contemporaneo è priva di quelle caratteristiche discorsive che derivano dall'istantaneità

<sup>6</sup> In lingua originale *Fame* e *The Cosby Show*.

del parlato e dalla sua scarsa pianificazione (Voghera, 2017). Il dialogo filmico presenta delle caratteristiche che lo rendono un genere peculiare. In breve:

- a) non c'è compresenza di mittenti e riceventi;
- b) il ricevente è collettivo ed eterogeneo;
- c) c'è un distanziamento fra il momento della preparazione del testo, l'esecuzione e la sua ricezione;
- d) è assente la componente dell'intenzionalità, perché gli attori per ottenere determinati effetti sullo spettatore seguono un copione prestabilito (Rossi, 2002, 2017; Bonucci, 2008).

Di conseguenza, la sintassi discorsiva che contraddistingue la trama della conversazione ordinaria, come ha efficacemente dimostrato l'Analisi della Conversazione (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974), appare piuttosto *sterilizzata*, perché priva di buona parte di quegli elementi discorsivi che caratterizzano la co-costruzione in tempo reale delle conversazioni spontanee: tra essi, sovrapposizioni di turni, interruzioni, false partenze, auto ed eterocorrezioni, riformulazioni, ripetizioni e richieste d'aiuto e che consentono di mantenere aperto il canale comunicativo in una modalità congiunta (Rossi, 2002, 2017; Bonucci, 2008)<sup>7</sup>.

Un'indagine condotta su un campione di sottogeneri rappresentativi della *fiction* italiana, comprendente nello specifico la *fiction* storica, la *fiction* ad alta e media serialità e la *family fiction* (Coveri, 2020; Motta, 2019; Alfieri, Motta, Rapisarda, 2008) ha concluso che la lingua utilizzata in queste serie televisive è una stratificazione dell'italiano contemporaneo, riprodotto in un ampio ventaglio di situazioni, con esempi che guardano all'italiano standard, all'italiano parlato, al dialetto, al linguaggio giovanile e persino all'italiano degli immigrati. Si tratta di un tipo di parlato che, anche grazie all'ottima competenza socio- e storico-linguistica degli sceneggiatori, è riuscito a conquistare un ampio consenso da parte del pubblico (Martari, 2019; Alfieri, Motta, Rapisarda, 2008; De Fazio, 2010). L'italiano della *fiction* televisiva non è impermeabile ai fenomeni più significativi dell'italiano ristandardizzato (Motta, 2019; Alfieri, 2009) che, al contrario, vengono messi sapientemente in scena, tenendo conto di variabili diatopiche, diastratiche e diafasiche (Coveri, 2020). Ogni personaggio mantiene poi per esigenze stilistiche specifiche preferenze idiolettiche – si pensi ad esempio ai continui *code-switching* dall'italiano vs siciliano che caratterizzano alcuni dei protagonisti della famosa serie *Il commissario Montalbano* (1999). Nel caso specifico si tratta di un dialetto che per motivi di resa scenica è stato attenuato rispetto ai romanzi di Montalbano (Coveri, 2020: 135).<sup>8</sup>

Concludendo il linguaggio della *fiction* è un linguaggio iperrealista, che cerca di rappresentare la varietà del panorama sociolinguistico italiano sotto forma di accenti spesso fortemente marcati in diatopia, ma al tempo stesso sterilizzato, perché molti dei fenomeni propri del parlato spontaneo sono completamente assenti.

### 3. FARE EDUCAZIONE LINGUISTICA CON LA FICTION

Se analizziamo la *fiction* in prospettiva glottodidattica, essa rappresenta un serbatoio prezioso e dalle grandi potenzialità. Molti sono i vantaggi che il genere può offrire in termini motivazionali, culturali, linguistici e cognitivi (Martari, 2019; Motta, 2017). A

<sup>7</sup> Avrebbero invece fatto notevoli passi in avanti le *sit-com* americane (Quaglio, 2009) e francesi (André, 2018), che riprodurrebbero in modo molto più mimetico la testualità del parlato.

<sup>8</sup> Sulla fortuna del dialetto nella *fiction* italiana contemporanea si rinvia a Coveri (2020).

seconda di come viene utilizzato in contesto guidato può suscitare un coinvolgimento motivazionale e quindi favorire un ruolo proattivo dell'apprendente<sup>9</sup>. L'aspetto che tuttavia richiama maggiormente l'attenzione è il fatto che la *fiction* apre una finestra sul mondo, creando un punto d'incontro tra quello che avviene dentro e quello che ha luogo fuori dal contesto della classe.

Come hanno dimostrato le ricerche nell'ambito delle neuroscienze, i video e, più in generale, la multimedialità, favoriscono l'apprendimento in maniera naturale della LS/L2 poiché attivano in modo coordinato l'emisfero destro, deputato alla sintesi globale dei significati e all'intuizione degli elementi non verbali, e l'emisfero sinistro che invece è preposto all'analisi sequenziale dei dettagli focalizzandosi sul linguaggio verbale (Danesi, 2015).

Un altro vantaggio derivante dall'uso di materiali appartenenti a questo genere televisivo è costituito dal fatto – già menzionato – che l'italiano della *fiction* è piuttosto ricettivo nei confronti della lingua parlata contemporanea, «di cui recepisce e riproduce la complessità diastratica e diafasica» (Alfieri, Motta, Rapisarda, 2008: 335). Certo, come anticipato in altre sedi (Ferroni, 2018), l'uso in prospettiva didattica di tale materiale si può rivelare alquanto problematico: infatti, come nel caso dei manuali d'italiano L2/LS, il cui *input* è stato analizzato a più riprese da una prospettiva pragmatico-conversazionale (Pauletto, 2020; Gillani, Pernas, 2013), anche le interazioni verbali rappresentate nella *fiction* si discostano in maggiore o minor misura da ciò che avviene nella vita reale per quello che riguarda molti fenomeni di natura discorsiva e sociopragmatica<sup>10</sup>. Questo in virtù del fatto che gli attori, come anticipato nel § 1, recitano sulla base di un copione scritto che può essere interpretato più o meno liberamente (Bonucci, 2008; Rossi, 2002, 2017) ma che non è il tipo di parlato prodotto nel qui e ora, per un destinatario concreto, che caratterizza le nostre conversazioni quotidiane (Enfield, Sidnell, 2013). A questo proposito è lecito domandarsi quanto e in che modo l'uso della *fiction*, in contesti di insegnamento guidato, possa rivelarsi un mezzo realmente efficace per promuovere delle azioni didattiche in grado di sensibilizzare gli apprendenti alla dimensione organizzata, negoziata e sequenziale dello scambio conversazionale.

#### 4. METODOLOGIA DI RICERCA E CORPUS

Lo studio qualitativo si basa sullo spoglio di un *corpus* composto da videocorsi tratti da cinque manuali d'italiano L2 e LS di livello A2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (d'ora in poi QCER), pubblicati fra il 2014 e il 2019 da quattro note case editrici italiane e una spagnola. Nella Tabella 1. riportiamo le principali caratteristiche relative ai manuali e i rispettivi videocorsi sulla base delle indicazioni contenute nella pagina introduttiva del manuale o della guida didattica.

<sup>9</sup> Per una trattazione più esaustiva sui vantaggi motivazionali della *fiction* si rimanda a Martari (2019) e Motta (2017).

<sup>10</sup> Per sopperire a questa lacuna gli insegnanti possono contare sui *corpora* dell'italiano parlato, anche se non sempre i contesti in cui i dati sono stati raccolti esaudiscono pienamente i bisogni comunicativi che gli allievi potrebbero dover soddisfare una volta fuori dall'aula.

Tabella 1. *Caratteristiche dei manuali e dei videocorsi*

Manuale	Data di edizione	Casa editrice	Approccio a cui si ispira	Principali caratteristiche del videocorso	Caratteristiche dell'input
<i>Dieci A2</i>	2019	Alma Edizioni	<i>Task based</i>	<p><u>Episodi:</u> 10</p> <p><u>Protagonisti:</u> coppia di fidanzati</p> <p><u>Genere:</u> Commedia</p> <p><u>Temi:</u> vita quotidiana</p> <p><u>Interazioni:</u> simmetriche/asimmetriche, composte da 2 partecipanti</p>	«input coinvolgenti che consentono di mettere a fuoco oltre agli aspetti morfosintattici, la lingua dal punto di vista pragmatico, conversazionale, lessicale e socioculturale» (Naddeo, Orlandino, <i>Guida per l'insegnante</i> , 2019b: 17)
<i>Via del Corso A2</i>	2018	Edilingua	<i>Task-based</i>	<p><u>Episodi:</u> 9</p> <p><u>Protagonisti:</u> 4 amici</p> <p><u>Genere:</u> Commedia <i>noir</i></p> <p><u>Temi:</u> vita quotidiana</p> <p><u>Interazioni:</u> simmetriche/asimmetriche, composte da 2 a 4 partecipanti</p>	«lingua viva, dialoghi naturali, con interiezioni, segnali discorsivi ed espressioni di uso quotidiano» (Marin, Diadori, 2018: 3)
<i>Azione! A1-B2</i>	2017	Loescher Editore	Ispirato all'approccio costruttivista e socio-culturale	<p><u>Episodi:</u> 3</p> <p><u>Protagonisti:</u> 4 ragazzi</p> <p><u>Genere:</u> Commedia</p> <p><u>Temi:</u> vita quotidiana</p> <p><u>Interazioni:</u> simmetriche/asimmetriche, composte da 2 a 4 partecipanti</p>	Non specificato

Manuale	Data di edizione	Casa editrice	Approccio a cui si ispira	Principali caratteristiche del videocorso	Caratteristiche dell'input
<i>Al dente 2</i>	2017	Casa delle Lingue	<i>Task-based</i>	<u>Episodi:</u> 2 <u>Protagonisti:</u> coppia di fidanzati <u>Genere:</u> Commedia <u>Temi:</u> vita quotidiana <u>Interazioni:</u> simmetriche/, composte da 2 partecipanti	«Contesti comunicativi autentici, input che stimolano interesse e partecipazione» (Birello <i>et al.</i> , 2017: 2)
<i>Nuovo Espresso 2</i>	2014	Alma Edizioni	<i>Task-based</i>	<u>Episodi:</u> 10 <u>Protagonisti:</u> 4 amici <u>Genere:</u> Commedia <u>Temi:</u> vita quotidiana <u>Interazioni:</u> simmetriche/ asimmetriche, composte da 2 a 4 partecipanti	Testi orali di diversa tipologia, «i più autentici possibile» (Bali, Rizzo, <i>Guida per l'insegnante</i> , 2014b: 3)

Oltre al fatto che sono tutti accompagnati da vere e proprie *sit-com* sottotitolate che narrano le vicende quotidiane di amici o di fidanzati, i manuali selezionati hanno in comune:

1. i destinatari, per lo più giovani adulti, studenti in mobilità accademica e professionisti;
2. gli approcci a cui si ispirano che, in linea con i più recenti e innovativi orientamenti glottodidattici, promettono di stimolare la curiosità e l'interesse con percorsi che propongono una modalità di lavoro congiunta per risolvere problemi reali;
3. l'*input* linguistico delle *sit-com* che, secondo gli autori, è costituito da dialoghi naturali che presentano la lingua viva.

Si è scelto di analizzare il livello A2 perché secondo i descrittori del *QCER Volume complementare* (2020) è proprio a partire da qui che l'apprendente inizia ad acquisire una maggiore autonomia in termini comunicativi per ciò che concerne la sfera della quotidianità e gli argomenti di una certa familiarità. Solo il manuale *Azione! A1-B2* (Turra, 2017) è multilivello e può essere usato con livelli di competenza linguistica disomogenei.

La qualità dell'*input* è stata indagata sia in termini linguistici che conversazionali. Per l'analisi linguistica abbiamo adottato come riferimento i tratti linguistici propri dell'italiano dell'uso medio (Sabatini, 1985, 1990) o neo-standard (Berruto, 1987, 2017), varietà

caratterizzata da fatti morfosintattici e lessicali inventariati a più riprese (Berruto, 2017; Renzi, 2012; Sabatini, 1985) e ampiamente diffusi non solo nel parlato ma anche nello scritto. Essi possono essere così riassunti: sintassi marcata; concordanze a senso; prevalenza della paratassi sull'ipotassi; semplificazione dei modi e dei tempi verbali, polivalenza di *che*, riorganizzazione del sistema pronominale e dei dimostrativi; uso ridondante di *ci*; elementi lessicali marcati in diatopia, diastratia e diafasia<sup>11</sup>. Trattandosi di *sit-com* che riproducono testi dialogici, per rendere l'analisi più completa da un punto di vista diamesico abbiamo considerato anche la presenza di fenomeni propri dell'italiano parlato colloquiale e descritti fra gli altri da Voghera (2017), D'Achille (2003) e Bazzanella (1994), che, in buona parte, corrispondono a quelli dell'italiano neo-standard, con delle specificità più propriamente legate al contesto situazionale: semplificazioni fonetiche; elementi linguistici preposti alla coesione interazionale (segnali discorsivi, demarcativi, segnali fatici, interiezioni, ripetizioni); lessico ridotto con diffusa alterazione, superlativi e presenza di termini disfemici.

Laddove è stato possibile, abbiamo usato le trascrizioni riprodotte dallo stesso manuale o nelle guide per l'insegnante, in mancanza di queste, abbiamo provveduto direttamente alla trascrizione dei video.

Per valutare la vicinanza al parlato dei dialoghi rappresentati nei videocorsi analizzati, partiremo da un approccio empirico, rifacendoci sia agli studi in ambito pragmatico che hanno messo in luce le peculiarità del parlato (Margutti, 2013; Bazzanella, 1994; Orletti, 1994), sia alle ricerche che hanno messo in rilievo le specificità del parlato nelle *sit-com* italiane (Rossi, 2002; 2017), visti i notevoli parallelismi tra i due generi. Per valutare quindi la vicinanza al parlato quotidiano dei dialoghi rappresentati nei videocorsi analizzati, abbiamo scelto di verificare la presenza o meno di fenomeni tipici del parlato quali costruzioni, ripetizioni, sovrapposizioni, interruzioni e segnali discorsivi.

Per l'analisi didattica dei materiali abbiamo descritto le diverse tipologie di attività che accompagnano i video a partire dalle categorie di analisi descritte da Araujo e Sá e Andrade (2002), che ne hanno individuato quattro classi:

1. le *attività di interpretazione/inferenza* comprendenti tutte quelle attività che hanno lo scopo di promuovere l'interpretazione del testo oggetto di analisi attraverso un lavoro di ricerca che coinvolge tutti i livelli di funzionamento verbale (come, ad esempio, esplorazioni di immagini, attività di anticipazione, domande guidate, attività di associazione/classificazione, parafrasi, sinonimi/antonimi);
2. le *attività di comunicazione/produzione* che invece puntano a promuovere la produzione orale e scritta (ad esempio interazione fra parlanti, risposte a domande personalizzate, dibattiti, interviste, esplorazione di titoli, parole-chiave, creazione di testi, lavoro a progetto);
3. le *attività di esercitazione* che consistono in attività di pratica guidata (ad esempio attività di trasformazione, attività di ascolto; microconversazioni, attività di classificazione; attività di equivalenza o traduzione);
4. infine le *attività di riflessione/valutazione* finalizzate a far riflettere sul funzionamento della lingua obiettivo (attività metacomunicative, elaborazione o compilazione di quadri sintetici, attività di valutazione).

<sup>11</sup> Come si può immaginare la letteratura sull'italiano neo-standard è vasta; per un quadro di riepilogo relativo all'inventario dei tratti che contraddistinguono questa varietà si rimanda a Berruto (2017).

## 5. ANALISI

### 5.1. *Analisi linguistica dei videocorsi*

Ci rifacciamo a Sabatini (1990: 224) per quel che concerne i fenomeni morfologici e sintattici più diffusi dell'italiano neostandard; tra questi:

1) l'uso esclusivo dei pronomi soggetto *lui, lei, loro* che sostituiscono sistematicamente *egli, ella, essi, esse*:

Gianni: **Loro** sapranno cosa fare (Via del Corso A2 - Videocorso 12)

2) *gli* come pronomi dativo plurale al posto di *loro*:

Federico: Come no! Ma a me piaceva l'Heavy Metal! Pensa, i miei non l'hanno mai saputo, ma a 16 anni **gli** 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)

3) una sintassi caratterizzata da frasi con ordine marcato e dal *che* polivalente:

Carla: **È questa** la lista della spesa?  
(*Via del Corso A2* - Videocorso 11)

Laura: Lasciamo stare, **che** è meglio!  
(*Nuovo Espresso 2* - Videocorso 9)

4) l'uso frequente di verbi pronominali che indicano partecipazione affettiva del soggetto:

Fidanzata: **Ci** 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*)

Per quanto riguarda i verbi, si nota una certa semplificazione che agisce sulla riduzione dei tempi e dei modi determinando:

a) L'uso del presente al posto del futuro:

Anna: Ottima idea! Quando **vede** che sei perfetto come antico romano, sicuramente ti **aspetta**  
(*Dieci A2* - Videocorso 5)

b) L'uso del passato prossimo in luogo del passato remoto:

Federico: Come no! Ma a me piaceva l'Heavy Metal! Pensa, i miei non **l'hanno mai saputo**, ma a 16 anni **gli 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)

c) In un solo caso, dell'indicativo in dipendenza da verbi di opinione<sup>12</sup>:

Matteo: Ma sei sicura che la taglia è giusta? A me sembra piccola...  
(*Nuovo Espresso* 2 - Videocorso 1)

d) Il valore progressivo è affidato alla forma perifrastica *stare + gerundio*:

Carla: Bhe, **stiamo seguendo**...il nostro amico!  
(*Via del Corso* A2 - Videocorso 7)

Quanto al condizionale di cortesia mantiene una discreta tenuta, nonostante l'imperfetto abbia assorbito questo valore (Voghera, 2017):

Anna: **Vorrei** del crudo, due etti, per favore.  
(*Dieci* A2 - Videocorso 11)

L'assenza della forma dativale *gli* al posto di *le* o *loro* o la preferenza per il pronome *tu* soggetto rispetto alla seconda persona singolare *te* e che caratterizzano l'italiano colloquiale rimandano a dei modelli linguistici non marcati in diafasia e diatopia e in linea con il trattamento prescrittivo:

Fidanzato: **Tu** riposati, rilassati e stai tranquilla sei in buone mani  
(*Al dente* 2 - Videocorso *Bricolage*)

Federico: Piacere! **Tu** sei spagnola?  
(*Azione!* A1-B2 - Videocorso 4.3)

Bruno: E Claudia **le** ha detto che erano anni che non ci vedevamo  
(*Via del Corso* A2 - Videocorso 11)

Il repertorio dei pronomi interrogativi si mantiene piuttosto variegato e vitale rispetto a quanto osservato nell'italiano neostandard, dove è già in corso da tempo una sovraestensione del pronome *che*. Tra le varietà riscontrate oscillano le forme *cosa* e *che cosa*:

Carla: Allora, ragazzi, **cosa** avete fatto quest'estate?  
(*Via del Corso* A2 - Videocorso 1)

Carla: **Che cos'**hai detto?!  
(*Via del Corso* A2 - Videocorso 12)

Trattandosi di conversazioni, abbondano i deittici *che*, pur fornendo informazioni sulle coordinate contestuali sull'identità dei personaggi all'atto comunicativo e la loro collocazione spazio-temporale, provocano, in certi casi, un'eccessiva ridondanza testuale visto che sono associati alla gestualità e alla direzione dello sguardo:

Fidanzato: Allora prima il divano era **lì** ((indicando la finestra con lo sguardo e le mani)) a fianco della finestra  
(*Al dente* 2 - Videocorso *La casa Feng Shui*)

<sup>12</sup> La tendenza ad usare l'indicativo al posto del congiuntivo nelle proposizioni dipendenti da verbi di opinione è piuttosto diffusa nei registri bassi ma in taluni casi anche in quelli alti (Cortelazzo, 2001; Sabatini 1990; Berruto, 1987).

Dal punto di vista lessicale si nota una certa predilezione per l'aggettivo “carino” e di quando in quando incombono sulla scena termini disfemici ma sempre attenuati:

Matteo: Sì, è **carino**, non lo conoscevo...  
(*Nuovo Espresso 2* - Videocorso 5)

Caroline: C'è un hotel **carino** qui vicino?  
(*Azione!* A1-B2 - Videocorso 4.4)

Anna: Perché...perché Bruno è veramente un **cretino!**  
(*Via del Corso* A2 - Videocorso 10)

Laura: Pensa che lui e un suo amico, una volta, hanno scritto su un grande foglio “sei bella” e l'hanno attaccato alla finestra! Che **scemi!**  
(*Nuovo Espresso 2* - Videocorso 2)

Un discorso a parte va fatto per il linguaggio femminile. Nel caso di *Al dente 2* (Birello *et al.*, 2017) e *Dieci A2* (Naddeo, Orlandino, 2019) le scelte lessicali sono caratterizzate da una ricca aggettivazione, suffissi alterati, vocativi affettivi con funzione fatica e modi di dire che veicolano un tipo di comunicazione emotiva e delineano una serie di stereotipi, fra l'altro già noti alla manualistica dell'italiano L2 e LS (Grasso, 2020; Cognini, Vecchi, 2018)<sup>13</sup>, costruiti attorno al modello femminile, primo fra tutti quello della donna mamma (Messina, 2013)<sup>14</sup> e custode del focolare domestico che a tratti dispensa toni rassicuranti nei confronti del proprio partner:

Fidanzata: Oh casa dolce casa e adesso dieci minuti sul divano!  
(*Al dente 2* - Videocorso *La casa Feng Shui*)

Anna: Ivano sei stato bravissimo!  
(*Dieci A2* - Videocorso 5)

Anna: Dai amore! Tranquillo  
(*Dieci A2* - Videocorso 4)

Il linguaggio più propriamente colloquiale appare timidamente con il ricorso ad elativi, termini generici per indicare persone o cose e nomi abbreviati:

Niente questi orecchini mi piacciono un **sacco**  
(*Via del Corso* A2 - Videocorso 1)

Anna: Bella...e questi **tipi** sullo sfondo?  
(*Via del Corso* A2 - Videocorso 3)

Anna: Ivano sbrigati finisci di riempire la valigia con con quella **roba**  
(*Dieci A2* - Videocorso 10)

Matteo: Pronto? Oh, ciao **Fede!** Niente, sono qui con Valentina, stiamo facendo la fila per un concerto  
(*Nuovo Espresso 2* - Videocorso 4)

<sup>13</sup> Cognini e Venchi hanno analizzato gli stereotipi di genere presenti in manuali pubblicati dal 2003 al 2013.

<sup>14</sup> Lo studio di Messina (2013) che analizza la rappresentazione della lingua parlata dalle donne mostra che nelle *fiction* italiane lo stereotipo della donna materna è quello più diffuso.

I tecnicismi che contraddistinguono certi sottogeneri della *fiction* (Motta, 2019; De Fazio, 2010) fanno *pendant* ai temi trattati negli episodi. Troviamo esempi di “poliziese” (De Fazio, 2010: 118) in *Via del Corso A2* (Mari, Diadori, 2018) con vocaboli legati all’attività investigativa intrapresa dai quattro amici. In *Dieci A2* (Naddeo, Orlandino, 2019) abbondano riferimenti al linguaggio dello spettacolo, dato che il protagonista è un attore di cinema, mentre nelle puntate di *Al Dente 2* (Birello *et al.*, 2017) dedicate alla casa c’è un vero e proprio galateo sull’arredamento in base ai principi filosofici del *Feng Shui*:

Bruno: Ma come sta? Quando ripenso a quel pomeriggio al commissariato...  
(*Via del Corso A2* - Videocorso 1)

Ivano: Anna, era la produzione del film storico ho avuto una parte: ho avuto una parte nel film! Il film di Guido Guidi, il grande regista!  
(*Dieci A2* - Videocorso 3)

Lui: Ecco appunto era di plastica. I mobili e gli oggetti di plastica bloccano il flusso dell’energia i materiali migliori sono quelli naturali legno ferro e pietra  
(*Al dente 2* - Videocorso *La casa Feng Shui*)

Il repertorio linguistico dei parlanti si arricchisce dell’inglese, questo è ciò che accade ad Ivano, il protagonista di *Dieci A2* (Naddeo, Orlandino, 2019) che sta per girare un film negli Stati Uniti e si cimenta in improbabili commutazioni di codice dall’italiano all’inglese. Si tratta di un inglese piuttosto rudimentale e caratterizzato da una pronuncia molto marcata in diatopia. Usato con un valore puramente espressivo (Alfonzetti, 2017), serve per ridicolizzare le *performances* linguistiche dello pseudo-attore:

Ivano: Mi chiamo Ivano Solari e sarò una star! **My name is Ivano Solar and I will be a star!** Giusto, amore? Ho detto bene?  
(*Dieci A2* - Videocorso 10)

La mimesi con il parlato avviene soprattutto attraverso un’ampia rosa di interiezioni che veicolano valori espressivi oltre che conversazionali:

Anna: **Uffa** Ivano abbiamo un bel panorama dai!  
(*Dieci A2* - Videocorso 8)

Matteo: Eh, che botta! E io cosa dovrei dire?... **Roba da matti!**... Tu sei completamente pazzo, ecco cosa!  
(*Nuovo Espresso 2* - Videocorso 5)

Marco: **Wow!** E quante lingue parli?  
(*Azione! A1-B2* - Videocorso 4.3)

Ritta: **Fantastico!** Io adoro ballare  
(*Azione! A1-B2* - Videocorso 4.4)

I segnali discorsivi interazionali che sono preposti alla gestione e alla strutturazione dell’interazione e dei turni conversazionali (Ferroni, Birello, 2020; Bazzanella, 2006; 2011), sono usati in maniera piuttosto incalzante e delimitano i contorni delle conversazioni come una sorta di cornice, per compensare l’assenza di fenomeni morfologici, sintattici e lessicali tipici del parlato, come si evince dalla seguente sequenza le cui protagoniste sono due amiche che conversano mentre fanno la spesa:

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

La varietà dei segnali è piuttosto variegata e comprende: richieste di attenzione (*senti*), il segnale discorsivo *allora* usato per segnalare l'inizio del turno ma anche per richiamare l'attenzione, elementi con funzione interpersonale e di *topic management* come *niente* e *cioè*, molto produttivi fra le varietà giovanili dell'italiano contemporaneo (Fiorentini, 2020; De Stefani, 2016; Ghezzi, 2013), richieste di accordo/conferma usate dal parlante (*no?*) e segnali che l'interlocutore usa per manifestare il proprio accordo (*infatti*).

Fidanzato: **Senti** mi servirebbe oh mi servirebbe un po' di spazio potresti metterti lì  
(*Al dente 2 - Videocorso Bricolage*)

Carla: **Allora**, ragazzi, cosa avete fatto quest'estate?  
(*Via del Corso A2 - Videocorso 1*)

Anna: **Niente** questi orecchini mi piacciono un sacco  
(*Via del Corso A2 - Videocorso 1*)

Ivano: **Cioè** la mia grande occasione!  
(*Dieci A2 - Videocorso 3*)

Fidanzato: Te l'avevo detto che era una cosa facile **no?**  
(*Al Dente 2 - Videocorso Bricolage*)

Bruno: Sai com'è fatta Anna...  
Gianni: **Infatti**  
(*Via del Corso A2 - Videocorso 11*)

Infine, dal punto di vista fonetico sono rari i fenomeni che interessano il parlato e lo rendono geograficamente identificabile, come l'afèresi e la metatesi, segnaliamo appena due casi di apocope a fine parola in *Via del Corso A2* (Marin, Diadori, 2018) e *Azione! A1-B2* (Turra, 2017):

Anna: **Fa'** vedere, com'è venuta?  
(*Via del Corso A2 - Videocorso 3*)

Marco: In Italia non **prendiam** mai il cappuccino alle cinque del pomeriggio  
(*Azione! A1-B2 - Videocorso 1*)

## 5.2. *Analisi sui tratti conversazionali*

Dal punto di vista della *verosimiglianza* di queste interazioni con quelle quotidiane, le nostre conclusioni non possono che coincidere con quelle di Rossi (2002) quando descrive il parlato filmico come più «pulito» e stabile del parlato spontaneo (Rossi, 2002: 174-175). Nel nostro caso, tale stabilità e maggiore pulizia si sostanziano nell'assenza pressoché totale di tutti quei fenomeni di *sporcatuta* (cfr. Nencioni, 1976/1983; per una

trattazione più dettagliata cfr. Pauletto, 2021) che caratterizzano le conversazioni quotidiane, così come i parlanti nativi le conoscono: non solo, quindi, le sovrapposizioni tra parlanti sono quasi del tutto assenti<sup>15</sup>, ma lo sono pure le interruzioni (intese come prese di turno competitive che avvengono laddove un avvicendamento tra parlanti non sarebbe legittimo), le autocorrezioni, gli anacoluti, le false partenze e le sgrammaticature (cfr. Gillani, Pernas, 2013: 70). Allungamenti vocalici, balbettii e pause, quando vi sono, hanno chiara funzione espressiva, fatto che li differenzia qualitativamente da fenomeni superficialmente simili riscontrabili nel parlato quotidiano. Nemmeno gli enunciati interrotti, altro fenomeno citato da Rossi, trovano spazio in questi videocorsi: si può ipotizzare che la necessità di rendere intelligibili i dialoghi a/lle/gli apprendenti stia alla base di questo risultato. Un fenomeno degno di nota, già sottolineato nel paragrafo 4 e che contraddice in parte le osservazioni di Rossi (2002), è la discreta presenza di segnali discorsivi, principalmente ai margini degli enunciati:

Laura: Il pollo si è brucia:to:::.<sup>16</sup>((delusa; guarda Federico))  
(0.5) ((Laura fissa Federico))

Federico: **Dai** pazienza.  
(0.6)

Federico: **Tanto** tu mangi solo yogurt. ((Laura fissa Federico))  
(*Nuovo Espresso* 2 – Videocorso 6)

La nostra ipotesi è che la scelta dei sceneggiatori non sia casuale, e che la presenza di questi elementi lessicali serva a conferire ai dialoghi quella patina di autenticità che altrimenti risulterebbe assente, viste le osservazioni già fatte in precedenza a proposito del tipo di italiano *depurato* che contraddistingue in generale questi testi orali. D'altra parte, questi elementi pragmatici così tipici del parlato sono solo di rado topicalizzati nelle attività didattiche previste a corredo dei videocorsi, nelle quali, come vedremo predominano altri tipi di esercizi.

In sostanza, dal punto di vista conversazionale il tipo di parlato rappresentato in questi videocorsi è assai simile per caratteristiche a quello delle *sit-com* prodotte per il grande pubblico televisivo: si tratta dunque di un *input* semplificato ai fini di una più agevole comprensione da parte de/lle/gli utenti finali del prodotto. In questo tipo di prodotto prevale dunque la componente drammaturgica ed espressiva, nonché quella ludica<sup>17</sup>, mentre viene messo in secondo piano o del tutto obliterato l'obiettivo di documentare gli usi della lingua in contesti reali.

### 5.3. *Analisi delle attività didattiche legate ai videocorsi*

La prima osservazione che emerge è che non tutti i video sono corredati da specifici esercizi di anticipazione, che rientrano fra le cosiddette attività di *comprensione/produzione* (Araujo e Sá, Andrade, 2002). Il loro scopo è di motivare gli apprendenti, creare un ambiente favorevole all'apprendimento e condividere le conoscenze pregresse. Se nei 2

<sup>15</sup> Rossi (2002) parla di bassa frequenza delle sovrapposizioni; nel nostro caso, ne sono state rilevate solamente due, riguardanti l'ultima sillaba dei rispettivi turni di parola.

<sup>16</sup> Simbolo utilizzato per indicare l'allungamento della sillaba.

<sup>17</sup> Basti pensare al tono comico della storia che vede protagonisti Anna e Ivano, in *Dieci A2*; alla *detective story* – con annesse complicazioni sentimentali – di *Via del Corso A2*; alle storie incrociate delle due coppie protagoniste del videocorso di *Nuovo Espresso 2*, vicende piene di momenti comici basati spesso su frusti luoghi comuni inerenti le relazioni uomo-donna.

video tratti da *Al Dente 2* (Birello *et al.*, 2017) sono del tutto assenti, in *Via del Corso A2* (Marin, Diadori, 2018) queste appaiono solo occasionalmente. Fra quelle riscontrate si nota in primo luogo una preferenza per attività di anticipazione del lessico contenuto nei video, che spesso è legato a determinati campi semantici attinenti all'unità didattica (la casa, gli acquisti, i viaggi ecc.). Tali attività comprendono:

- a) esplorazioni di una singola immagine;
- b) abbinamento di frasi ad immagini;
- c) completamento di frasi;
- d) attività di *Brain-storming*.

In *Dieci A2* (Naddeo, Orlandino, 2019) l'anticipazione può essere realizzata anche tramite la creazione di testi che, rispetto alle attività sul lessico, presuppongono un maggiore coinvolgimento in termini discorsivi perché gli studenti devono elaborare delle risposte senza attenersi a dei modelli predefiniti.

Le attività di *interpretazione/inferenza* (Araujo e Sá, Andrade, 2002) focalizzate sulla comprensione globale del video costituiscono invece il fulcro portante dell'attività didattica. Esse caratterizzano indistintamente tutti i materiali consultati e sono composte da una batteria di attività successive alla visione della sequenza-video che richiedono all'apprendente di:

- a) completare griglie;
- b) contrassegnare enunciati con vero/falso;
- c) rispondere a domande a scelta multipla o aperte;
- d) individuare sulla base di una lista fornita elementi citati nel video;
- e) completare parti mancanti di un dialogo con informazioni tratte dal video.

A questo punto troviamo delle attività di *esercitazione* (Araujo e Sá, Andrade, 2002) focalizzate su determinati elementi lessicali, grammaticali e/o pragmatici contenuti nel video, che si possono presentare sotto forma di attività di riconoscimento di particolari espressioni pragmatiche o grammaticali. Ad esempio un'attività ricorrente in *Nuovo Espresso 2* (Bali, Rizzo, 2014) consiste nello scegliere tra una rosa di possibili soluzioni, la parafrasi corretta di espressioni pragmatiche come: *ma dai!, insomma, e che ne so, io?, roba da matti, guarda come sei ridotto*. In *Azione! A1-B2* (Turra, 2017), invece, troviamo esercizi di trasformazione che riguardano precise strutture linguistiche presenti nel video, seguite, nella sezione intitolata *Produzione libera*, da microconversazioni che gli studenti dovranno simulare basandosi su dei modelli. In *Via del Corso A2* (Marin, Diadori, 2018) la visione del video è sempre seguita da attività che mettono in risalto segnali discorsivi come *certo!, ok! hai capito?*; tali attività consistono nel classificarne le funzioni e in un loro reimpiego in contesti guidati.

In *Dieci A2* (Naddeo, Orlandino, 2019) e in *Al Dente 2* (Birello *et al.*, 2017) sono previste delle attività di parafrasi su alcune espressioni idiomatiche. In generale le attività di *esercitazione* sono circoscritte ad elementi linguistici e si basano su frasi isolate estrapolate dal videocorso; l'unica eccezione è rappresentata da *Dieci A2* (Naddeo, Orlandino, 2019) e *Azione! A1-B2* (Turra, 2017) che propongono in due circostanze un tipo di attività di *interpretazione/inferenza* sul linguaggio del corpo che consiste nel capire il significato dell'interazione osservando il linguaggio dei gesti.

Le unità si concludono sempre con delle attività di *pratica guidata* (Araujo e Sá, Andrade, 2002), eccetto *Dieci A2* (Naddeo, Orlandino, 2019) che prevede delle attività di *comprensione/produzione*, come ad esempio, redigere delle e-mail, completare un dialogo con le battute mancanti e in alcuni casi fare delle anticipazioni sull'episodio successivo. In

generale, mancando la fase di conclusione viene meno anche la possibilità di reimpiegare in un contesto più libero le varie competenze apprese.

## 6. DISCUSSIONE E RIFLESSIONI CONCLUSIVE

La lingua delle *sit-com* in un certo senso tradisce in parte quelle che sono le promesse iniziali degli autori, i quali si impegnano ad esporre gli studenti «alla lingua viva, a dialoghi naturali, con interiezioni, segnali discorsivi ed espressioni di uso quotidiano da riutilizzare liberamente» (Marin, Diadori, 2018: 3).

Contrariamente a quanto avviene nel parlato delle *fiction* televisive, che invece raggiunge una spiccata caratterizzazione sociolinguistica riproducendo un repertorio linguistico organico che va dal parlato colloquiale al regionale popolare all'informale trascurato fino a comprendere ampie aperture al substandard e al dialetto (Coveri, 2020; Motta, 2019; Alfieri, Motta, Rapisarda, 2007), la lingua delle *sit-com* è una lingua monolitica che ignora la stratificazione dell'italiano contemporaneo. L'italiano dei videocorsi appare piuttosto come un prodotto che, alla stregua delle audioregistrazioni, ha subito un processo di strumentalizzazione in virtù di quelli che sono gli obiettivi didattici e pedagogici definiti dagli autori dei manuali. Le *sit-com* mettono in scena una varietà “neutra” e quindi non marcata, caratterizzata dai seguenti tratti:

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

Si tratta di una lingua che ha subito un notevole processo di addomesticamento, come attestano le semplificazioni morfologiche, sintattiche e fonetiche descritte nel § 5.1.

Anche le scelte stilistiche in campo lessicale sembrano andare in questa direzione, proponendo un repertorio che a volte risulta stereotipato, mai eccessivamente marcato e con poche incursioni linguistiche verso, ad esempio, il parlato colloquiale e la varietà giovanile da cui forse avrebbe potuto attingere con maggior generosità, dato anche il pubblico a cui potenzialmente si rivolge. La semplificazione, come avviene anche nelle *fiction* televisive (Rossi, 2002, 2017), attinge anche il livello conversazionale, dove si osserva l'assenza pressoché totale di tutti – o quasi – i fenomeni prototipici della conversazione ordinaria, allo scopo di rendere intelligibile il parlato agli utenti di questi materiali didattici.

Dal punto di vista più propriamente didattico buona parte dei videocorsi analizzati è accompagnata da una serie di batterie di attività che valorizzano principalmente la comprensione, con attività di *interpretazione/inferenza* (Araujo e Sá, Andrade, 2002) a fronte di un *input* che tuttavia non richiede grandi sforzi visto che, come abbiamo già detto, risulta piuttosto semplificato.

Le attività di pratica guidata (Araujo e Sá, Andrade, 2002) che focalizzano l'attenzione sugli aspetti pragmatici dell'interazione sono accessorie, anche in virtù del fatto che le interazioni video hanno subito un notevole processo di addomesticamento, ragione per cui l'*input* rispecchia solo parzialmente le modalità della conversazione faccia a faccia, sia in termini linguistici che interazionali. Quando queste attività sono previste, si limitano comunque alla comprensione di alcune espressioni idiomatiche, rimanendo dunque ancorate alla dimensione descrittiva. Mancano a nostro avviso degli esercizi di riconoscimento e di riflessione che, con il supporto delle trascrizioni, potrebbero stimolare la formulazione di ipotesi e il confronto interlinguistico. D'altro canto sarebbe opportuno prevedere cicliche attività manipolative in grado di favorire delle produzioni

orali gradualmente più libere e svincolate dai modelli di lingua proposti dai video. Colpisce la quasi totale assenza di attività incentrate sugli aspetti che riguardano la comunicazione multimodale e che potrebbero offrire enormi spunti, poiché anche il linguaggio del corpo, alla stregua di quello verbale, contribuisce a tutti gli effetti all'andamento dell'evento comunicativo (Nobili, 2019; Poggi, 2006). Questo dato in un certo senso indica che le potenzialità del videocorso non vengono sfruttate appieno: si nota invece la riproposizione di percorsi già ampiamente battuti, dato che il tipo di attività non si discosta in nulla (o quasi) dalle batterie di esercizi previste per i tradizionali ascolti dei manuali di italiano L2/LS (Pernas, Gillani, Cacchione, 2011).

Il trattamento riservato ai video mette inoltre in evidenza delle incongruenze rispetto all'approccio *task-based* a cui buona parte dei manuali esaminati dichiarano di ispirarsi: contravvenendo ai principi su cui poggia questo approccio, mancano infatti appositi spazi in grado di incoraggiare, in maniera coinvolgente, la collaborazione, la produzione e l'interazione tra pari nella lingua *target* per il raggiungimento di un obiettivo concreto e condiviso (Ellis, 2009; Nunan, 2004).

Alla luce di quanto detto possiamo concludere che la *sit-com* didattica per precise scelte di mercato operate da parte degli autori è sottoposta, almeno per quanto riguarda il materiale e il livello osservato, ad un processo di "depurazione" che ne compromette la qualità sia in termini linguistici che didattici. È auspicabile, viste e considerate le potenzialità che il genere possiede, che possa emanciparsi mettendo in scena e problematizzando la complessità che ci circonda, senza per questo dover rinunciare alla componente ludica.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alfieri G. (2009), "L'italiano seriale della fiction televisiva", in *Portale Treccani*, Sezione Lingua:  
[https://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/speciali/fiction/alfieri.html](https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/fiction/alfieri.html).
- Alfieri G., Motta D., Rapisarda M. (2008), "La fiction", in Alfieri G., Bonomi I. (a cura di), *Gli italiani del piccolo schermo. Lingua e stili comunicativi nei generi televisivi*, Franco Cesati Editore, Fireze, pp. 235-339.
- Alfonzetti G. (2017), *Dal code swtiching al polylinguaging*, Kromato Edizioni, Ispica.
- 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, pp. 1-21.
- Aprile M., De Fazio M. D. (2010), *La serialità televisiva. Lingua e linguaggio nella fiction italiana e straniera*, Congedo Editore, Galatina.
- Araújo e Sá M. H., Andrade A. I. (2002), *Processos de interação verbal em aula de línguas. Observação e formação de professores*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- Bazzanella C. (1994), *Le facce del parlare*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bazzanella C. (2006), "Discourse Markers in Italian: Towards a 'Compositional' Meaning", in Fischer K. (ed.), *Approaches to discourse particles*, Elsevier, Amsterdam 2006, pp. 449-464.
- Bazzanella C. (2011), "Segnali discorsivi", in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'Italiano, Treccani*: [http://www.treccani.it/enciclopedia/segnali-discorsivi\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/segnali-discorsivi_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).

- Berruto G. (2017), "What is changing in Italian today?", in Cerruti M., Crocco C., Marzo S. (eds.), *Towards a New Standard*, De Gruyter, Berlin-New York, pp. 31-60.
- Berruto G. (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma, pp. 84-90.
- Bonucci P. (2008), "La struttura della conversazione in una sitcom per l'insegnamento dell'inglese", in Facchetti (a cura di), *Mlay mlakas. Per Luciano Agostiniani*, Arcipelago Edizioni, Milano, pp. 27-60.
- Buonanno M. (2000), *Ricomposizioni. La fiction italiana. L'Italia nella fiction*, RAI-ERI, Roma.
- Cardini D. (2004), *La lunga serialità televisiva. Origini e modelli*, Carocci, Roma.
- Cognigni E., Vecchi S. (2018), "Enseigner les langues-cultures dans une optique de genre. Une étude des stéréotypes dans les manuels de français et d'italien langue seconde [https://u-pad.unimc.it/retrieve/handle/11393/248925/72486/Cognigni\\_Enseigner-langues-cultures\\_2018.pdf](https://u-pad.unimc.it/retrieve/handle/11393/248925/72486/Cognigni_Enseigner-langues-cultures_2018.pdf).
- Cortelazzo M. (2001), "Riflessioni sull'italiano regionale", in *Plurilinguismo*, 8, pp. 29-31.
- Council of Europe, (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, Assessment. Companion Volume*: <https://www.coe.int/en/web/education/-/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching-assessment-companion-volume>. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., Cardinaletti A., *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>.
- Coveri L. (2020), "La fiction italiana parla dialetto", in Lubello S., Stromboli C. (a cura di), *Dialetti reloaded. Scenari linguistici della nuova dialettalità in Italia*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp.133-142.
- D'Achille P. (2003), *L'italiano contemporaneo*, il Mulino, Bologna.
- Danesi M. (2015), *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica per le lingue*, Guerra Edizioni, Perugia.
- De Fazio D. (2010), "La lingua della fiction italiana", in Aprile M., De Fazio D. (a cura di), *La serialità televisiva. Lingua e linguaggio nella fiction italiana e straniera*, Congedo Editore, Galatina, pp. 51-163.
- De Stefani E. (2016), "Niente nel parlato conversazionale. Pratiche interazionali e processi di grammaticalizzazione di un segnale discorsivo", in *Zeitschrift für romanische Philologie*, 32, 1, pp. 204 -231.
- Ellis R. (2009), "Task-Based Language Teaching: Sorting Out the Misunderstandings", in *International Journal of Applied Linguistics*, 19, pp. 221-46.
- Enfield N. J., Sidnell J. (2013), "Language presupposes an enchronic infrastructure for social interaction", in Dor D., Knight K. (eds.), *The social origins of language: Studies in the evolution of language*, Oxford University Press, Oxford, pp. 92-104.
- Ferroni R. (2018), "Ma dai! proposte operative per l'apprendimento della competenza interazionale in italiano LS!", in *Cuadernos de Filología Italiana*, 25, pp. 1-28: <https://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/56722/4564456549033>.
- Ferroni R., Birello M., (a cura di) (2020), *La competenza discorsiva e interazionale: a lezione di lingua straniera*, Aracne, Roma.
- Fiorentini I. (2020), "Segnali discorsivi e competenza iterazionale. Il punto di vista dei parlanti L1", in Ferroni R., Birello M. (a cura di), *La competenza discorsiva e interazionale: a lezione di lingua straniera*, Aracne, Roma, pp. 19-60.
- Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E. (2017), *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*, Aracne, Roma.

- Fratrer I. (2019), "Preferenze per i materiali di studio in italiano L2: la carta o il digitale?", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 89-97:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11873>.
- Fratrer I., Altinier M. (2015), "Gli apprendenti di italiano L2 all'Università e le loro abitudini tecnologiche", in Bradley H., Thouësny G. (eds.), *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference, Padova, Italy*, Researchpublishing.net, Dublin, Ireland, pp. 177-180:  
[https://www.researchgate.net/publication/301450938\\_Gli\\_apprendenti\\_di\\_italiano\\_L2\\_all'universita\\_e\\_le\\_loro\\_abitudini\\_tecnologiche](https://www.researchgate.net/publication/301450938_Gli_apprendenti_di_italiano_L2_all'universita_e_le_loro_abitudini_tecnologiche).
- Ghezzi C. (2013), *Vagueness markers in contemporary Italian: Intergenerational variation and pragmatic change*. Tesi di Dottorato inedita, Università di Pavia, Pavia.
- Gillani E., Pernas P. (2013), "Input orale e copetenza dialogica: le scelte dei manuali di italiano LS", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 42, 1, pp. 61-99.
- Grasso M. (2020), "Gli stereotipi nei manuali di lingua e cultura italiana: come convertirli in risorsa per l'apprendimento?", in López Márquez A., Molina Castillo C. (eds.), *Italiano y español: estudios de traducción, lingüística contrastiva y didáctica*, Peter Lang, Bern, pp. 515-528.
- Grignaffini G., Bernardelli A. (2017), *Che cos'è una serie televisiva*, Carocci, Roma.
- Lavinio C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Margutti P. (2013), "Analisi della conversazione", in Iannàccaro G. (a cura di), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, Società di Linguistica Italiana. SLI, 58, Bulzoni, Roma, pp. 831-860.
- Martari Y. (2019), *Insegnare italiano L2 con i mass media*, Carocci, Roma.
- Messina S. (2013), "'Che carino!' La 'lingua delle donne' nella fiction tra stereotipo e realtà", in *Quaderns d'Italìa*, 18, pp. 265-283:  
<https://www.raco.cat/index.php/QuadernsItalia/article/view/285164/373129>.
- Motta D. (2019), "La norma e il neostandard nelle serie televisive italiane e in quelle doppiate. Un unico modello linguistico o un doppiato "conscio"?", in Moretti B., Kunz A., Natale S., Krakenberger E. (a cura di), *Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6-8 settembre 2018)*, Società di Linguistica Italiana, Officinaventuno, Milano, pp. 239-256:  
[https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2019/08/014\\_Motta\\_Atti\\_SLI\\_LII\\_Berna.pdf](https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2019/08/014_Motta_Atti_SLI_LII_Berna.pdf).
- Motta D. (2017), "Il doppiaggio televisivo come strumento didattico per l'insegnamento dell'italiano LS. Dall'adattamento culturale dei testi alla didattica della fraseologia", in *Italiano LinguaDue*, 9, 1, pp.70-83:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8765>.
- Nencioni G. (1976/1983), "Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato", in *Strumenti critici*, 29, pp. 1-56 (rist. in Nencioni G. (1983), *Di scritto e di parlato. Discorsi linguistici*, Zanichelli, Bologna, pp. 126-179).
- Nobili C. (2019), *I gesti degli italiani*, Carocci, Roma.
- Nunan D. (2004), *Task-based Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Orletti F. (a cura di), (1994), *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Pauletto F. (2021), "Un genere a sé. L'interazione verbale nei videocorsi dei manuali d'italiano LS/L2", in *Italiano LinguaDue*, 13, 1 (on line).
- Pauletto F. (2020), "L'analisi della conversazione per valutare l'autenticità dei materiali audio per l'insegnamento dell'italiano L2: una proposta metodologica", in *Euro.American Journal of Applied Linguistics and Languages*, 7, 2, pp. 28-50.

- Pernas P., Gillani E., Cacchione A. (2011), “Costruire testi, strutture conversazionali: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell’interazione verbale”, in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 65-138:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1229>.
- Poggi I. (2006), *Le parole del corpo. Introduzione alla comunicazione multimodale*, Carocci, Roma.
- Prensky M. (2001), “Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1”, in *On the Horizon*, 9, 5, pp. 1-6:  
<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- Quaglio P. (2009), *Television dialogue: The sitcom Friends vs. natural conversation*, John Benjamins, Amsterdam-Boston.
- Renzi L. (2012), *Come cambia la lingua. L’italiano in movimento*, il Mulino, Bologna.
- 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. (2002), “Il dialogo nel parlato filmico”, in Bazzanella C. (a cura di), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazioni verbali*, Guerini, Milano, pp. 161-175.
- Sabatini F. (1985), “L’italiano dell’uso medio”: una realtà tra le varietà linguistiche italiane”, in Holtus G., Radtke E. (ed. by), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen, Narr, pp. 154-184.
- Sabatini F. (1990), “Una lingua ritrovata: l’italiano parlato”, in *Studi latini e italiani. IV Anno 1990*, Herber Editrice e Libreria, Roma, pp. 215-237
- Sacks H., Schegloff E. A., Jefferson G. (1974), “A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation”, in *Language*, 50, 4, pp. 696-735.
- Voghera M. (2017), *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei*, Carocci, Roma.

## **FONTI PRIMARIE**

- Bali M., Rizzo G. (2014a), *Nuovo Espresso 2. Corso di italiano. Libro dello studente e esercizi*, Alma edizioni, Firenze.
- Bali M., Rizzo G. (2014b), *Nuovo Espresso 2. Corso di italiano. Guida per l’insegnante*, Alma Edizioni, Firenze.
- Bertacchini M., De Girolamo C., Tea E. (2017), *Al dente 2. Guida per l’insegnante*, Edizioni Casa delle Lingue – Difusión, Barcelona.
- Birello M., Vilagrassa A., Bonafaccia S., Bosc F., Licastro G. (2017), *Al dente 2*, Edizioni Casa delle Lingue – Difusión, Barcelona.
- Marin T., Diadori P. (2018), *Via del Corso A2. Corso di italiano per stranieri*, Edilingua, Roma.
- Naddeo C. M., Orlandino E. (2019a), *Dieci lezioni di italiano A2. Corso di lingua italiana per stranieri*, Alma Edizioni, Firenze.
- Naddeo C. M., Orlandino E. (2019b), *Dieci lezioni di italiano A2. Guida per l’insegnante*, Alma Edizioni, Firenze.
- Turra E. (2017a), *Azione! Corso di italiano per stranieri. Livelli A1-B2*, Loescher, Torino.
- Turra E. (2017b), *Azione! Corso di italiano per stranieri. Livelli A1-B2. Guida per l’insegnante*, Loescher, Torino.