

# Analisi del parlato faccia a faccia in un manuale di italiano lingua straniera orientato all'azione: verso nuove sfide?

Roberta Ferroni  
(Universidade de São Paulo, Brasil)

**Abstract** The objective of this article is to analyze the listening exercises in a textbook for foreigners learning Italian with an action-oriented approach. The analysis, based on a sample consisting of one authentic dialog and one semi-authentic one, on a domestic topic, was carried out using tools from conversation analysis. Although the authentic dialog, thanks to the presence of superposition, pauses and self-interruptions, is much richer on the conversational plane than the dialog constructed ad hoc, even the latter contains some pleasant surprises. In fact, as a freely performed dialog, at times it has elements of the spontaneity typical of face-to-face speech. As for the use of an authentic dialog, recorded with the consent of the speakers, this results, in our opinion, in a new scenario, as it legitimizes the possibility of using input from real life in the classroom, without having to renounce the spontaneity of spoken interactions, given that the presence of the observer does not create a false context, but simply creates a new context that must be studied as such.

**Sommario** 1 Introduzione. – 2 Metodologia. – 3 Analisi. – 4 Conclusioni.

**Keywords** Input. Textbook. Face-to-face conversation. Authentic material.

## 1 Introduzione

L'andamento della conversazione – come è stato dimostrato dagli studi conversazionali<sup>1</sup> – è caratterizzato da specifiche norme che regolano l'avvicendamento dei turni, sovrapposizioni, auto- ed etero correzioni, ripetizioni, pause, silenzi, false partenze, e ancora allungamenti vocalici, balbettii e segnali discorsivi.<sup>2</sup> La conoscenza di questi tratti distintivi del parlato – soprattutto di quello faccia a faccia (Bazzanella 1994) –, che possono cambiare da cultura

1 Si vedano, ad esempio, Schegloff 1972 e Sacks, Schegloff, Jefferson 1974.

2 Per un maggiore approfondimento sullo studio dei fenomeni che caratterizzano la conversazione in lingua italiana si rimanda, fra gli altri, a Bazzanella (1994) e Fasulo e Pontecorvo (1999).

a cultura,<sup>3</sup> appartiene a quel bagaglio di conoscenze note come competenze discorsive<sup>4</sup> (QCER 2002, 150).

Sull'importanza dello sviluppo della cosiddetta competenza discorsiva in italiano lingua seconda (d'ora in poi L2) e lingua straniera (d'ora in poi LS) si contano negli ultimi anni numerosi contributi. Nel recente manuale curato da Chini e Bosisio (2014a), che dedica un'intera sezione alle componenti pragmatiche «necessarie per un'adeguata didattica (pluri)linguistica» (Chini, Bosisio 2014b, 427), si propone di promuovere in classe una specifica «cultura interazionale» (2014a, 168), attraverso l'esposizione a interazioni reali e ad analisi guidate, affinché l'apprendente sia in grado di «gestire i suoi interventi alla conversazione secondo specifiche regole di avvicendamento dei turni» (168) propri della cultura e della lingua oggetto di studio. Sulla stessa linea si colloca il manuale di Ciliberti (2012) che anticipa quanto detto da Chini e Bosisio (2014a), augurandosi nelle pratiche didattiche una maggiore attenzione per i contributi di conoscenze forniti dagli studi che si occupano di analisi della conversazione.

Obiettivi analoghi si propongono anche i lavori pubblicati fin dal 2006 dal gruppo di ricerca A.Ma.Dis (Adquisición de Marcadores Discursivos<sup>5</sup>), nato all'interno del dipartimento di Filologia Italiana dell'Università Complutense di Madrid. Sulla base di studi effettuati su di un vasto campione di manuali d'italiano LS, è emerso che le attività proposte ai fini dello sviluppo della competenza dialogica e interattiva in LS sono poco efficaci dal punto di vista didattico (Pernas, Gillani, Cacchione 2011; Gillani, Pernas 2013, 2014). Il gruppo ha pertanto identificato una serie di variabili - ritenute indiscutibili - per favorire, in contesti esolingui, una pedagogia attenta allo sviluppo della competenza discorsiva in italiano. Tali variabili sono: l'esposizione ad un input adeguato e autentico,<sup>6</sup> composto per lo più da conversazioni quotidiane<sup>7</sup> (Gillani, Pernas 2013; 2014, 93); la presenza di attività didattiche significative e coinvolgenti per l'apprendente (Pernas, Gillani, Cacchione 2011, 132).

3 Sulla distanza spaziale che separa le diverse culture si veda l'ormai classico saggio dell'antropologo Hall (1966). A proposito delle culture mediterranee Balboni (1999) nota che, rispetto alle culture nordiche, sono maggiormente disponibili ad accettare l'interruzione del proprio turno.

4 Alcuni autori parlano di competenza interazionale (si vedano, per esempio, Young 2011), altri di competenza discorsiva (QCER 2002). In questo articolo useremo indistintamente i due termini.

5 Per ulteriori approfondimenti su questo gruppo di ricerca si rimanda al sito <http://www.marcadores-discursivos.es> (2018-02-12).

6 Il concetto di input autentico è molto controverso, per maggiori approfondimenti si rimanda a Vedovelli 2002.

7 Come, per esempio, conversazioni faccia a faccia, telefoniche, conversazioni personali oltre che pubbliche (Gillani, Pernas 2013).

Le indicazioni tracciate da questi lavori non hanno però trovato un effettivo riscontro sul piano applicativo.<sup>8</sup> Infatti l'attenzione riservata allo sviluppo della competenza interazionale in molti dei manuali di italiano per stranieri è spesso marginale se non addirittura assente, vuoi perché l'input è composto per lo più da conversazioni costruite *ad hoc* e indifferenti ai tratti dell'oralità (Gillani, Pernas 2013, 2014), vuoi perché molte delle proposte didattiche contenute nei manuali risultano essere, alla prova dei fatti, poco motivanti e significative (Pernas, Gillani, Cacchione 2011).

A distanza di due anni dall'indagine svolta da Gillani e Pernas (2013, 2014) con la presente ricerca torniamo a chiederci in che misura, nell'arco di questo spazio temporale, l'editoria specializzata in materiale didattico per l'insegnamento dell'italiano per stranieri ha accolto le indicazioni provenienti dal mondo della ricerca per dar vita ad una didattica maggiormente sensibile alle dinamiche che caratterizzano l'interazione (Pernas, Gillani, Cacchione 2011, 66).

## 2 Metodologia

Basandosi su quelli che sono ritenuti i tratti distintivi del parlato dialogico quali, ad esempio, interruzioni e sovrapposizioni, la nostra indagine verte su un campione di dialoghi audio, tratti dal corso d'italiano per stranieri *Bravissimo! 3-B1*.<sup>9</sup> L'analisi è stata realizzata su un corpus composto da materiali di ascolto proposti nel manuale *Bravissimo! 3-B1*. La scelta è stata dettata da una serie di motivi che di seguito elenchiamo. In primis è dipesa da ragioni di carattere personale. Infatti abbiamo selezionato questo libro di testo per rispondere ad alcune fra le tante inquietudini che accompagnano la nostra prassi didattica di docente di italiano LS, dato che si tratta di materiale ampiamente utilizzato in classe da chi scrive. Da un punto di vista metodologico ci sembra rilevante sottolineare il fatto che il manuale *Bravissimo! 3-B1* rappresenta una novità nel panorama dell'editoria specializzata per l'insegnamento dell'italiano LS poiché, in linea con le direttive promosse dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER 2002), si fa portavoce di una didattica orientata all'azione (Birello, Vilagrassa 2014, 2). Questo, nella pratica, si traduce nell'attivazione, da parte degli apprendenti

8 Questo è quanto emerge da un'indagine realizzata su di un *corpus* costituito da un'ampia rosa di manuali di italiano per stranieri, di impianto comunicativo, scritti e pubblicati in Italia e adottati su larga scala presso le *Escuelas Oficiales de Idiomas* spagnole (Pernas, Gillani, Cacchione 2011; Gillani, Pernas 2013, 2014).

9 Questo contributo si inserisce all'interno di un progetto di ricerca, finanziato dall'ente brasiliano FAPESP (2016/08917-9), intitolato *A aquisição de marcadores discursivos na fala dialógica de aprendizes de italiano LE - de nível intermediário e avançado - mediante uma abordagem conversacional*.

ti, di una serie di strategie necessarie per portare a termine i compiti che occupano la sezione finale di ogni unità. Un altro motivo che ha giocato un ruolo importante ai fini della scelta del corpus è legato al fatto che il corso, attualmente, è adottato da circa una quarantina di *Escuelas Oficiales de Idiomas* spagnole.<sup>10</sup> Per questo ci sembrava doveroso dare continuità alla ricerca iniziata da Gillani e Pernas (2013, 2014) che, lo ricordiamo, era stata realizzata proprio a partire da un attento esame dell'input contenuto in un campione di manuali di italiano per stranieri in uso in Spagna.<sup>11</sup> Tuttavia i criteri soggettivi non sono gli unici ad aver orientato la nostra scelta. Infatti un altro fattore determinante è il risultato emerso dallo studio di Ferroni e Birello (2016), il cui obiettivo era analizzare la validità di una proposta didattica incentrata sui segnali discorsivi e contenuta nell'unità 6 del manuale *Bravissimo! 3-B1*. A questo proposito le ricercatrici hanno messo in evidenza che le attività didattiche proposte sono ricche di spunti per l'insegnamento della dimensione testuale dello scambio conversazionale, specialmente grazie alla presenza di «spazi interattivi» (Ferroni, Birello 2016, 49) condivisi fra pari che offrono agli apprendenti la possibilità di riutilizzare, in un contesto significativo, le regole che governano l'andamento della conversazione della lingua oggetto di studio. Siccome le principali variabili per garantire un adeguato sviluppo della competenza discorsiva in L2/LS sono proprio le attività didattiche significative e coinvolgenti - unite ad un'esposizione ad un input adeguato e autentico (Pernas, Gillani, Cacchione 2011; Gillani, Pernas 2013, 2014) -, dopo aver analizzato le attività didattiche (Ferroni, Birello 2016), per completare l'indagine, abbiamo ritenuto opportuno esplorare la natura dell'input presente nel manuale *Bravissimo! 3-B1*. Per ragioni di spazio, l'esame è stato effettuato su due brani. La selezione è stata svolta sulla base dei seguenti criteri. In primo luogo sono stati esaminati solo i dialoghi che riproducono conversazioni quotidiane, dato che sono esattamente queste le situazioni che i nostri allievi si trovano più frequentemente a dover gestire una volta fuori dall'aula. Poiché, secondo i descrittori relativi all'interazione e elaborati dal QCER (2002), i parlanti di livello B1 devono essere in grado di prendere parte a conversazioni su argomenti familiari, di interesse personale o riguardante la vita quotidiana, abbiamo ritenuto opportuno dover includere solo quei dialoghi che si inseriscono all'interno di un dominio personale (qui inteso come vita domestica con la famiglia e amici).

Fatta questa prima scrematura ci siamo orientate su due tipologie di conversazione che, sebbene siano agli antipodi, sono rappresentative dell'inte-

**10** Le stime, forniteci gentilmente da Edizioni Casa delle Lingue, sono più che favorevoli se consideriamo che le *Escuelas Oficiales de Idiomas* spagnole sono circa una novantina su tutto il territorio nazionale. Fra i fattori che hanno determinato una rapida diffusione di questo manuale nello scenario spagnolo vi è senz'altro il fatto che è pubblicato da una casa editrice spagnola.

**11** Il campo d'indagine di Gillani e Pernas (2013, 2014) era stato circoscritto a un campione di manuali di livello A1 del *Quadro* (QCER 2002).

ro manuale, in quanto ogni unità è composta da un dialogo autentico e uno semi-autentico. Nel caso dell'unità 6 si tratta di: una conversazione a due autentica e registrata con la previa autorizzazione dei parlanti di lingua madre italiana in un contesto familiare; un dialogo, anch'esso centrato sulla vita domestica, semi-autentico e cioè interpretato da due persone di madre lingua italiana, sulla base di un copione costruito *ad hoc*. In pratica ai parlanti, non attori, è stato chiesto di familiarizzare con il testo e poi, al momento della registrazione, di interpretarlo liberamente senza leggerlo.<sup>12</sup>

Una volta identificati i campioni di parlato, abbiamo proceduto all'analisi dell'input auditivo a partire dai fenomeni conversazionali messi in evidenza dall'analisi della conversazione (Sacks, Schegloff, Jefferson 1974; Bazzanella 1994): sovrapposizioni, auto- e eterointerruzioni, cambi di topic, allungamenti vocalici, ripetizioni, segnali discorsivi, pause e silenzi, auto ed etero correzioni.

Dopo l'ascolto e la trascrizione dei singoli dialoghi,<sup>13</sup> abbiamo proceduto all'identificazione e al conteggio dei tratti conversazionali. I dati sono stati poi trasferiti in una tabella per stabilirne la frequenza.

### 3 Analisi

Il primo dialogo che analizziamo si trova nella sezione *Alla scoperta della lingua* dell'unità 3 intitolata «Il design delle idee». Si tratta di un ascolto che precede un'attività, da svolgere a coppie, in cui uno studente deve descrivere un oggetto misterioso e l'altro deve indovinarlo. Nel dialogo si sente la voce di una bambina che partecipa ad un gioco di società. Mentre la piccola descrive un oggetto (un termometro) la madre - che ha il compito di indovinarlo - fa delle domande per capire di che cosa si tratta. Questo dialogo è particolarmente interessante perché è completamente autentico; infatti è stato registrato,<sup>14</sup> in una residenza privata, durante

12 Queste informazioni ci sono state fornite da una delle autrici del manuale.

13 Le convenzioni di trascrizione adottate sono state parzialmente modificate rispetto alla versione di Van Lier (1988):

..., ..., etc.	pausa breve;
=	due turni di parole in sovrapposizione;
((inc)), ((risate))	la parentesi doppia indica una parte della conversazione incomprensibile o dei commenti sulla trascrizione, come risate;
-	indica un' interruzione brusca;
:::	i due punti ripetuti per tre volte di seguito indicano un suono prolungato;
?	intonazione ascendente;
!	intonazione discendente.

14 Il genitore era stato informato dalla ricercatrice sulla finalità della registrazione.

una riunione familiare a cui hanno partecipato: la piccola Maria di 5 anni,<sup>15</sup> la madre e l'autrice del manuale in veste familiare. Le parlanti hanno un chiaro accento veneto.

Il dialogo è privo di trascrizione anche se sarebbe stato interessante riprodurla trattandosi, come vedremo, di uno scambio molto ricco sul piano conversazionale. La durata dell'ascolto è di 2 minuti e 2 secondi. Di seguito riportiamo il brano e la tabella 1 con i fenomeni conversazionali e la rispettiva frequenza.

Dialogo 1 tratto dall'unità 3 di *Bravissimo! 3-B1*:

- 1 Maria: questo è un oggetto che ha la forma allungata
- 2 Mamma: ma quanto lunga è?
- 3 Maria: ha dieci centimetri
- 4 Mamma: mh ma..., è di:::di che cosa è fatto?
- 5 Maria: ..., plastica o::: può essere anche di vetro
- 6 Mamma: ..., ma::: ..., di che colore è?
- 7 Maria: ...,bianco ..., e arancione e c'è::: un pulsante..., e alla::: fine::: c'è un pezzo di::: metallo e qua- quando::: non mi viene in mente quando pigi il pulsante=
- 8 Mamma: =ma a cosa serve il pulsante?
- 9 Maria: se schia-schiacci e..., fa fa fa vedere le:::i numeri dell'influenza
- 10 Mamma: ah::: è:::=
- 11 Maria: =de-devi indovinare cos'è?
- 12 Mamma: è dunque schiacci ma a cosa serve schiacciare quel bottone? perché lo schiacci
- 13 Maria: alzi il braccio =
- 14 Mamma: =sì
- 15 Maria: e lo metti..., sotto il braccio..., quando sei ammalata
- 16 Mamma: ah::: ma allora è il termometro=
- 17 Maria: =sì
- 18 Mamma: ah e ((applausi))

15 Per motivi di *privacy* il nome è stato modificato.

Tabella 1

Fenomeni conversazionali	Frequenza
Sovrapposizioni	4
Autointerruzioni	3
Eterointerruzioni	2
Pause	10
Prolungamenti vocalici	8
Ripetizioni	1
Segnali discorsivi	6
Cambi di tipico	0
Autocorrezioni	1
Eterocorrezioni	0

Come è possibile notare il dialogo si sviluppa principalmente attraverso la struttura binaria domanda-risposta: la domanda, iniziata quasi sempre dalla madre, è seguita nel turno immediatamente successivo dalla risposta della figlia Maria.

Questa struttura - classica del gioco - ha una duplice finalità. In primo luogo consente al giocatore di ottenere delle informazioni precise per indovinare l'oggetto misterioso: si vedano, ad esempio, le domande dei turni 2, 4 e 6 che presumibilmente sono domande 'sincere', la cui risposta non è nota. In secondo luogo permette al genitore di esercitare il proprio ruolo educativo, elicitando le conoscenze della figlia. Si vedano i turni 8 e 12 dove la madre, pur avendo già capito l'oggetto, fa delle domande, molto simili a quelle usate dall'insegnante in contesto scolastico (Fasulo, Pontecorvo 1999, 56), per stimolare il parlato e quindi il raziocinio della figlia. A causa di questa divergenza di conoscenze i turni di Maria sono ricchi di pause, prolungamenti vocalici e autointerruzioni che testimoniano lo sforzo di pianificare il parlato. Dal canto suo, la madre, per dimostrare la propria partecipazione e compensare la difficoltà di pianificazione della figlia, interviene con eterointerruzioni (turno 8) e *back channels*<sup>16</sup> (turni 10, 14), prodotti in sovrapposizione al parlato di Maria per aiutarla, attraverso una modalità collaborativa, a portare a termine l'attività.

Il secondo dialogo si trova nella sezione *Qualcosa in più* dell'unità 6 intitolata «A tavola non s'invecchia». Si tratta di un ascolto che precede una serie di *attività analitiche* (Ferroni, Birello 2016) da svolgere prima individualmente e poi a coppie, la cui funzione è quella di far notare l'uso dei segnali discorsivi *eh no, ma, certo! va bene, no dai, va bene, ok, sì*

16 I *back channels* servono al parlante per sostenere il parlante di turno (Schegloff 1982).

*certo dai.*<sup>17</sup> Il dialogo è stato trascritto, dato che una delle attività proposte consiste, nell'inserire, durante l'ascolto, i segnali discorsivi mancanti e risalire alle relative funzioni. Tuttavia il testo non rappresenta fedelmente tutti i fenomeni conversazionali presenti nel dialogo. Per questo motivo abbiamo ritenuto opportuno procedere a una nuova trascrizione dell'audio. Il dialogo riproduce una conversazione tra due amiche, una con chiaro accento toscano e l'altra romano, che si mettono d'accordo per preparare assieme una crostata di visciole. La durata dell'ascolto è di 1 minuto e 15 secondi. Per farci un'idea generale dei fenomeni individuati riproduciamo di seguito il dialogo 2 e la tabella 2 con i tratti e la frequenza.

Dialogo 2 tratto dall'unità 6 di *Bravissimo! 3-B1*:

- 1+ Cosa fai?  
 2- Cosa faccio? no, cosa facciamo bella mia perché adesso mi aiuterai!  
 3+ A fare cosa?  
 4- A preparare una bella e soprattutto buona crostata di visciole  
 5+ Buona! Ma::: io volevo leggere...  
 6- No::: leggi dopo dai =  
 7+ =Sì  
 8- Te la vuoi mangiare la crostata di visciole dopo?  
 9+ Certo!  
 10- E allora adesso mi aiuti dai forza che::: volevo organizzare un po'::: tutti gli oggetti che ci servono per::: per prepararla  
 11+ Va bene dai hmm::: prima di tutto direi che ti serve::: il mattarello no?  
 12- Sì sì ci vuole il mattarello... poi::: ci::: vogliono::: un recipiente e::: la frusta così sbattiamo bene le uova con gli ingredienti  
 13+ No dai prendiamo il mixer così facciamo prima!  
 14- Brava brava sì hai ragione hai ragione è vero è vero poi che altro::: ci::: cosa-cos'altro ci occorre?  
 mh:::  
 15+ io penso:::che::: ci occorrerà anche una spatola che dici?  
 16+ La spatola sì::: e poi va be' la tortiera ovviamente perché così poi... poi per per informarla va bene ok cominciamo?  
 17+ Sì certo al lavoro!

<sup>17</sup> Per una descrizione dettagliata dei contenuti presentati nel corso dell'unità 6 del manuale *Bravissimo!* si rimanda a Ferroni, Birello 2016.

Tabella 2

Fenomeni conversazionali	Frequenza
Sovrapposizioni	1
Autointerruzioni	1
Eterointerruzioni	0
Pause	1
Prolungamenti vocalici	17
Ripetizioni	5
Segnali discorsivi	12
Cambi di tipico	0
Autocorrezioni	0
Eterocorrezioni	0

Come si evince dalla tabella 2 sono i segnali discorsivi interazionali (Bazzanella 1994) quelli maggiormente rappresentativi del dialogo 2. Il dato, fra l'altro confermato anche nel *corpus* analizzato da Gillani e Pernas (2013, 2014), non deve stupirci poiché – come abbiamo anticipato – si tratta di un dialogo la cui finalità pedagogica è esattamente la messa a fuoco dei segnali discorsivi per esprimere disaccordo e accordo. Quest'ultimo è il fenomeno più rappresentato (si vedano i turni 7, 9, 11, 12 e 17). Attraverso i segnali l'interlocutrice esprime, aspettando rigorosamente il proprio turno, consenso a quanto detto nel turno precedente dall'amica. A seguire troviamo i segnali discorsivi per esprimere disaccordo *ma* (turno 5), *no* (turno 6), *no dai* (turno 13), *e allora* (turno 10), usati per indicare la presa del turno e organizzare il proprio parlato, e *no* in posizione finale dell'enunciato (turno 11) per cedere il turno e sentire il parere dell'amica. Altrettanto produttivi sono i prolungamenti vocalici che tessono, non sempre in modo verosimile, la trama del dialogo. Le ripetizioni *brava brava, hai ragione hai ragione, è vero è vero* servono per dare coesione al tessuto discorsivo e per esprimere il proprio accordo. Segnaliamo inoltre l'autocorrezione che occupa la parte finale del turno 14 dove la parlante – che sta pensando all'occorrente per preparare il dolce – interrompe il proprio parlato e poi lo riformula immediatamente «ci::: cosa-cos'altro ci occorre».

Pur trattandosi di un dialogo costruito *ad hoc* che predilige un sistema in cui l'eteroselezione innescata da una domanda (si vedano, ad esempio, i turni 1 e 2) si alterna all'autoselezione, dove l'interlocutore però si guarda bene dalla sovrapposizione e attende il completamento del punto di rilevanza transazionale del parlante di turno (Sacks, Schegloff, Jefferson 1974), ci ha particolarmente colpito la presenza di una sovrapposizione che – quasi impercettibile – si realizza attraverso l'autoselezione in corrispondenza del turno 7 con il segnale discorsivo *sì*. Questo segnale a differenza dei segnali discorsivi dei turni 7, 9, 11, 12 e 17, è prodotto dal

parlante con una certa immediatezza e in sovrapposizione con il turno 6. Si tratta dell'unico esempio di sovrapposizione presente in tutto il dialogo e presenta i tratti caratterizzanti di un'interruzione supportiva (Bazzanella 1994, 189), usata cioè per sostenere quanto detto dal parlante. Infrangendo l'andamento binario della conversazione contribuisce a rendere il dialogo naturale, visto che sono proprio le sovrapposizioni, assieme alle interruzioni e al cambio di topic,<sup>18</sup> uno fra i tratti principali che connotano il parlato faccia a faccia (Gillani, Pernas 2013, 66).

## 4 Conclusioni

Sul piano discorsivo il dialogo autentico, grazie alla presenza di sovrapposizioni, pause ed etero- ed autointerruzioni, considerate da Gillani e Pernas (2013, 92) requisiti fondamentali per la spontaneità delle conversazioni, risulta essere molto più ricco rispetto al dialogo costruito *ad hoc* che, nel tentativo di imitare quello spontaneo, rischia - a volte - di trasformarsi, agli occhi di un analista della conversazione, in un dialogo esageratamente ridondante (si veda l'eccessiva copiosità dei segnali discorsivi assieme ai prolungamenti vocalici). Essendo però quest'ultimo un dialogo interpretato liberamente sulla base di un canovaccio, riesce - seppur a tratti - a restituire la spontaneità tipica del parlato non pianificato. Questo aspetto fa onore al dialogo e rappresenta un punto di forza, anche se, avendo analizzato solo due dialoghi, sarebbe opportuno svolgere ulteriori analisi. Gli editori, semmai, avrebbero potuto sfruttare maggiormente i vantaggi derivanti da questa modalità di attuazione dato che più staccati sono dal copione scritto, tanto più i dialoghi risultano essere naturali (Gillani, Pernas 2013, 67).

Il dato tuttavia più significativo e che, secondo noi, costituisce uno dei valori aggiunti di questo manuale, è il fatto che apre le porte alla presenza, per fini didattici, di materiale orale autentico; ciò non è molto frequente, perlomeno nella manualistica analizzata da Gillani e Pernas (2013, 2014). Questo materiale, contrariamente a quanto sostenuto da Gillani e Pernas (2013, 2014), risulta essere tutt'altro che di difficile reperibilità e sfruttamento in aula.<sup>19</sup> Ci riferiamo al dialogo 1, dialogo registrato in contesto familiare e con mezzi tutto sommato rudimentali e di facile reperibilità.<sup>20</sup> Inoltre, se per Gillani e Pernas (2014, 2013) solo i dialoghi catturati all'insaputa dei parlanti possono essere considerati autentici, pur essendo stato registrato fra interlocutori consapevoli, il dialogo 1 non manca certo di spontaneità.

18 Quest'ultimo fenomeno è assente nei due dialoghi.

19 Secondo gli autori il materiale audio autentico presenta una serie di limiti, come, ad esempio, difficoltà tecniche e richieste di autorizzazione.

20 Il dialogo è stato registrato con l'ausilio di un semplice cellulare.

Infatti la presenza dell'osservatore non crea un contesto falso, ma crea semplicemente un nuovo contesto che dovrà essere studiato come tale.

Per concludere, pur trattandosi di un'indagine incipiente, che dovrà essere estesa ad un campione di input più vasto, sembra che qualcosa stia iniziando a muoversi nell'editoria specializzata in materiale didattico per l'insegnamento dell'italiano per stranieri. A quanto pare, vi è una maggiore attenzione a promuovere una cultura dell'interazione più di quanto non sia avvenuto in passato. Vale inoltre la pena riflettere sul fatto che la proposta arriva da una casa editrice spagnola che, evidentemente, ha saputo lavorare in questa direzione per supplire una lacuna che si trascina da ormai troppo tempo nell'editoria italiana.

## Bibliografia

- Balboni, P.E. (1999). *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Bazzanella, C. (1994). «I segnali discorsivi». Bazzanella, C. (a cura di), *Le facce del parlare*. Firenze: La Nuova Italia, 145-74.
- Birello, M.; Vilagrassa, A. (2014). *Bravissimo! 3 Corso d'italiano*. Barcellona: Casa delle Lingue.
- Chini, M.; Bosisio, C. (2014a). *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci.
- Chini M.; Bosisio, C. (2014b). «Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi» [online]. *ItalianoLinguaDue*, 6. URL <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4708> (2018-02-12).
- Ciliberti, A. (2012). *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma: Carocci.
- Fasulo, A.; Pontecorvo, C. (1999). *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*. Roma: Carocci.
- Ferroni, R.; Birello, M. (2016). «Meta-analisi e applicazione di una proposta didattica orientata all'azione per l'apprendimento dei segnali discorsivi in italiano LS» [online]. *ItalianoLinguaDue*, 8. URL <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7562> (2018-02-12).
- Gillani, E.; Pernas, P. (2013). «Input orale e competenza dialogica: le scelte dei manuali di italiano LS». *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 42, 61-100.
- Gillani, E.; Pernas, P. (2014). «La trasmissione del parlato nei libri di testo di italiano LS: dall'oralità madrelingua all'input orale». *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua = Atti del XII Congresso SILFI Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana* (Helsinki, 18-20 giugno 2012). Firenze: Cesati Editore, 461-69.

- Hall, E. (1968). *La dimensione nascosta*. Milano: Bompiani.
- Pernas, P.; Gillani, E.; Cacchione, A. (2011). «Costruire testi, strutture conversazionali: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell'interazione verbale» [online]. *ItalianoLinguaDue*, 1. URL <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1229> (2018-02-12).
- QCER (2002) = *Consiglio d'Europa. Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Firenze; Oxford: La Nuova Italia; Oxford University Press.
- Sacks, H.; Schegloff, E.; Jefferson, G. (1974). «A Simplest Systematic for the Organization of Turn-Taking in Conversation». *Language*, 50(4), 696-735.
- Schegloff, E. (1972). «Sequencing in Conversational Openings». Gumperz, J.; Hymes, D. (eds.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, 346-80.
- Schegloff, E. (1982). «Discourse as an Interactional Achievement: Some Uses of 'uh huh' and Other Things that Come Between Sentences». Tannen, D. (ed.), *Analyzing Discourse: Text and Talk*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 71-93.
- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.
- Vedovelli, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del «Quadro comune europeo per le lingue»*. Roma: Carocci.
- Young, R. (2011). «Interactional Competence in Language Learning, Teaching, and Testing». Hinkel, E. (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. London; New York: Routledge, 426-43.