

TASK, PRAGMATICA E INTERAZIONE NEI MANUALI DI ITALIANO L2 PRIMA E DOPO IL CEFR*

di STEFANIA FERRARI & JESSICA GENOVA**

1. Introduzione

Nel contesto della didattica delle lingue seconde, il Task-Based Language Teaching (TBLT) ha ricevuto un'attenzione crescente sia nell'ambito dell'educazione linguistica che in quello della linguistica applicata (ad esempio, Bygate, 2015; Ellis, 2009; Long, 2015; Van den Branden *et al.*, 2009). Più recentemente, la ricerca sull'insegnamento della pragmatica ha registrato un notevole sviluppo (Taguchi, 2015; Taguchi e Roever, 2017), cominciando a interessarsi al TBLT (Taguchi e Kim, 2018) ed evidenziando l'utilità di un approccio per *corpora* al suo insegnamento (Bardovi-Harlig e Mossman, 2022). Nonostante gli interessi comuni e il potenziale dell'interazione tra TBLT, pragmatica e *corpora*, questi tre ambiti di ricerca non sono stati ancora esplorati in modo integrato.

In questa prospettiva, si inquadra il lavoro del gruppo di ricerca Language TIPS¹, dedicato alla compilazione e annotazione di *PrACSi* (per una descrizione,

* Questo lavoro nasce da una stretta collaborazione tra le due autrici. Per quanto riguarda la stesura materiale del testo, sono da attribuirsi a Stefania Ferrari i §§ 1, 3, 4.1, 4.2, 5 e 6 e a Jessica Genova i §§ 2 e 4.3. Lo studio si inquadra all'interno del progetto Language TIPS, come azione inclusa in "Developing a *task*-based multilingual corpus for teaching, assessing and researching pragmatics in spoken interaction in Italian, German and English", ID 1081118; CUP C15F21001720001, finanziato dall'Unione Europea – Nextgeneration EU e Compagnia di San Paolo. La raccolta dei dati è stata realizzata grazie al supporto del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università del Piemonte Orientale ed è stata parte integrante del lavoro di tesi magistrale condotto da Jessica Genova, sotto la supervisione di Stefania Ferrari e Marina Castagneto.

** Università del Piemonte Orientale.

¹ Language TIPS (Task, Interazione e Pragmatica) è un gruppo di ricerca interdisciplinare coordinato da Stefania Ferrari (Università del Piemonte Orientale) dedicato allo studio della comunicazione parlata basata su *task*. Il gruppo si focalizza sull'intersezione tra linguistica dei *corpora*, pragmatica e didattica delle lingue, con l'obiettivo di sviluppare strumenti e approcci innovativi

De Marco e Ferrari, 2025), un prototipo di *corpus* pragmaticamente annotato, basato su *task* di parlato spontaneo e dialoghi didattici. Il *corpus* è stato concepito come risorsa per l'insegnamento e la valutazione della pragmatica nell'interazione parlata. La scelta del *task* come unità di compilazione e l'adozione di un sistema annotativo orientato all'interazione e alla pragmatica hanno reso possibile la raccolta di campioni di lingua che consentono di esplorare l'influenza reciproca dei fattori che modellano la conversazione, includendo sia la gestione del discorso sia le condizioni socio-culturali e situazionali (Castagneto e Ferrari, 2023; 2024). In altri termini, un *corpus* basato su *task* offre a studenti, docenti e autori di manuali dati autentici che riflettono situazioni comunicative reali, interrogabili secondo un approccio *contesto-funzione-forma*, elemento essenziale quando l'obiettivo è tener conto nella pratica didattica della dimensione pragmatica e interazionale della comunicazione.

In continuità con questo approccio, ampliando lo studio preliminare discusso in Castagneto e Ferrari (2023; 2024), il presente lavoro propone un'analisi comparata di parlato spontaneo e dialoghi didattici con l'intento di rilevare se e in che modo è variata nel tempo, prima e dopo la pubblicazione del *CEFR* (Council of Europe, 2001) e del relativo *Companion Volume* (Council of Europe, 2018), la rappresentazione di interazioni orientate a *task* reali nei manuali di italiano L2 rivolti ad adulti o giovani adulti. In particolare, si analizzano le similitudini e le differenze nel tempo rispetto alla rappresentazione del compito e della dimensione pragmatica e interazionale della comunicazione nei manuali, soffermandosi sulle potenzialità di un *corpus* quale *PrACSi* nella progettazione didattica e nella selezione di input.

2. Lo studio

Il prototipo di *corpus* basato sui *task PrACSi*² raccoglie interazioni spontanee, unità e dialoghi didattici dedicati al macro *task* "mangiare al tavolo di un ristorante", un compito che rientra nei bisogni di diversi gruppi di apprendenti, dagli adulti immigrati agli studenti internazionali, e che si caratterizza per una certa complessità sul piano sociale, pragmatico e interazionale. I dati di parlato spontaneo sono stati raccolti in tre ristoranti, due in Piemonte e uno in Calabria. Complessivamente, il *corpus* include ad oggi 53 realizzazioni del macro *task*, con 88 frammenti interazionali distribuiti nei tre *task* che contribuiscono alla sua realizzazione. Le

per l'analisi e l'insegnamento dell'interazione linguistica. Il gruppo comprende ricercatori esperti e coinvolge attivamente studenti magistrali e dottorandi.

² Al momento della stesura di questo lavoro, il prototipo *PrACSi* (Pragmatically Annotated Corpus of Spoken Italian) è in fase di costruzione e annotazione. I dati discussi in questo studio sono basati sulla prima versione del normario di annotazione, in fase di validazione.

registrazioni, accompagnate dalle trascrizioni annotate, sono corredate di metadati relativi al ristorante e ai clienti. Il *corpus* di dialoghi didattici comprende invece 20 unità didattiche e i testi e/o gli audio dei relativi 34 dialoghi ad esse collegati. I manuali di italiano L2 sono tutti destinati ad adulti e sono stati pubblicati nel periodo che va dal 1980 al 2024.

Le interazioni spontanee e i dialoghi sono stati trascritti con il sistema AVIP (Bertinetto, 1997) e annotati considerando sia la prospettiva del *task* (macro *task* / *task* / sequenze / micro *task*) sia la dimensione interazionale (mosse autonome / funzioni / mosse dialogiche).

Facendo riferimento ai dati del *corpus PrACSi*, il presente studio si pone l'obiettivo di osservare il modo in cui il macro *task* “mangiare al tavolo di un ristorante” e i relativi dialoghi didattici vengono rappresentati nei manuali compresi tra il 1980 e il 2024, organizzati in tre archi temporali delimitati rispettivamente dall'anno di pubblicazione del CEFR e del relativo *Companion Volume* (Council of Europe, 2018)³. Più in dettaglio, quattro sono le domande di ricerca alla base dell'indagine: che spazio ha il compito nelle unità didattiche consultate per la costruzione del *corpus* di dialoghi didattici? In che fase dell'unità didattica vengono proposti i dialoghi e con che funzione? Quali similitudini o differenze è possibile rilevare in termini di modello interazionale tra dialoghi didattici e parlato spontaneo? Come varia la rappresentazione del macro *task* nel tempo e in relazione alla pubblicazione del CEFR e del relativo *Companion Volume*?

Nelle sezioni che seguono, dopo aver fornito una descrizione di come il compito “mangiare al tavolo di un ristorante” si realizza nel parlato spontaneo (§ 3), si illustrano i risultati dell'analisi, rilevando dapprima come varia nel tempo la rappresentazione del macro *task* nei manuali (§ 4) e successivamente nei modelli interazionali riprodotti dai dialoghi didattici (§ 5). La trattazione si conclude con alcune considerazioni finali (§ 6).

3. “Mangiare al tavolo di un ristorante” nel parlato spontaneo

Il macro *task* “mangiare al tavolo di un ristorante” è orientato all'obiettivo extralinguistico di consumare un pasto da soli o in compagnia, ed è declinabile in una serie di sotto-obiettivi specifici, quali procurarsi un tavolo, selezionare e ottenere i piatti prescelti e pagare per il servizio. Questi obiettivi extralinguistici intermedi sono obbligatori, concorrono alla realizzazione del macro *task* e si realizzano in una serie di *task* che seguono regole sociali e pragmatiche precise. Il macro

³ La versione ufficiale del *Companion Volume* è stata pubblicata nel 2020, ai fini di questo lavoro, nella definizione della scansione in tre periodi dei manuali considerati, si è fatto riferimento alla versione provvisoria in inglese e francese del 2018.

task, infatti, inizia all'ingresso del locale con il *task* Accoglienza, orientato ad aprire l'incontro e assegnare un tavolo. Una volta al tavolo, si realizza il *task* Ordinazione: con l'aiuto del cameriere, il cliente sceglie e ottiene i piatti da consumare. Questa fase centrale del macro *task* si ripete due o più volte in sequenza, sulla base dell'agenda del singolo locale, che al minimo può distinguere l'ordinazione del cibo e delle bevande da quella di dolce e caffè. Il macro *task* si conclude infine con il *task* Pagamento, un ulteriore frammento interazionale dedicato al pagamento del servizio, spesso svolto alla cassa. Ciascuno dei tre *task* – Accoglienza, Ordinazione e Pagamento – può poi essere ulteriormente organizzato in 5 sequenze, nel *corpus* etichettate rispettivamente come Apertura dell'interazione, Apertura del *task*, Task, Chiusura del *task* e Chiusura dell'interazione. L'Apertura e la Chiusura dell'interazione sono sequenze non finalizzate, in genere consistono in uno scambio generico non informativo con fini esclusivamente pragmatici, includendo tendenzialmente in apertura i saluti e in chiusura i ringraziamenti. Le sequenze di Apertura e Chiusura del *task* sono invece orientate rispettivamente alla preparazione dell'entrata in merito e alla segnalazione del raggiungimento dell'obiettivo extralinguistico del *task*. La sequenza centrale del Task è in genere la più complessa ed è orientata al raggiungimento dell'obiettivo specifico di ciascuno dei tre *task*. Le sequenze possono variare in frequenza ed estensione sulla base della posizione di ciascun *task* all'interno del macro *task* e possono includere uno o più micro *task*. Ciascuna sequenza è infine analizzabile individuando le mosse conversazionali che contribuiscono al progresso del compito. Nel *corpus* PrACSi, tali mosse sono annotate su tre livelli (per una descrizione dettagliata del sistema annotativo multilivello PrATiD impiegato, vedi Savy e Castagneto, 2009). Il primo include le mosse autonome, che non sono influenzate né condizionano lo sviluppo del dialogo e le mosse di apertura e chiusura, che servono per avviare o concludere le *Transactions* e i *Conversational games*. Il secondo livello comprende delle sottoclassi delle mosse di apertura e chiusura, etichettando il tipo di macro funzione che svolgono, distinguendo tra contributi orientati all'azione e contributi di tipo informativo. Infine, il terzo livello include le mosse terminali, ossia gli atti dialogici che veicolano una funzione comunicativa specifica.

Le prime analisi condotte sul prototipo di *corpus* PrACSi discusse in Castagneto e Ferrari (2023; 2024) suggeriscono come nel parlato spontaneo la struttura conversazionale del *task* rifletta diverse delle caratteristiche tipiche dell'interazione istituzionale. La conversazione tra cameriere e cliente infatti non procede come un dialogo tra amici, dove i diritti e i doveri degli interagenti sono costantemente rinegoziabili. Al contrario, i parlanti si spogliano delle loro identità individuali per assumere nuove identità "locali", quella di cliente e cameriere. Questo comporta il rispetto implicito di un contratto conversazionale, le cui regole sono accettate prima dell'inizio dell'interazione, con un orientamento a non rinegoziarle nel corso della conversazione stessa. Sul piano dell'organizzazione strutturale del macro *task*, del *task* e dell'interazione, il carattere di parlato istituzionale si riflette nella

struttura sequenziale del compito, nella specificità dei ruoli degli interagenti e nella riduzione delle opzioni comunicative. L'asimmetria di tale conversazione ha però un carattere peculiare, che rende particolarmente interessante sul piano interazionale e pragmatico questo tipo di interazione. Non prevede infatti un regista assoluto, il "quadro legale" alla base della distribuzione dei poteri comunicativi tra gli interagenti è definito su base locale, con variazioni legate al *task* specifico e alle diverse sequenze in cui si organizza l'interazione.

4. "Mangiare al tavolo di un ristorante" nei manuali di italiano L2

L'osservazione della rappresentazione del macro *task* nei manuali di italiano L2 per adulti pubblicati tra il 1980 e il 2024 ha preso in esame diversi parametri di analisi. La presentazione dei risultati inizia quindi con la rilevazione della presenza e della distribuzione del macro *task* nei manuali e nei dialoghi del *corpus*, considerando sia i diversi livelli di riferimento che i vari approcci didattici adottati (§ 4.1). In seguito, l'attenzione si sposta sulla descrizione della qualità delle informazioni contestuali fornite (§ 4.2) e sull'osservazione della posizione e della funzione del dialogo all'interno di ciascuna unità didattica (§ 4.3).

4.1. *La rappresentazione del task*

Per analizzare la rappresentazione del *task*, si è proceduto prima con lo spoglio di una banca dati di 97 manuali di italiano L2 raccolti consultando biblioteche specializzate, successivamente si è andati a osservare la distribuzione del macro *task* e dei relativi dialoghi all'interno delle unità didattiche, infine si è conteggiato quali dei tre *task* – Accoglienza, Ordinazione e Pagamento – fossero effettivamente rappresentati. Vediamo cosa emerge dall'analisi.

La tabella 1 riporta la presenza del macro *task* nei manuali, l'approccio didattico dichiarato, l'indicazione del livello di riferimento della relativa unità didattica e il numero di dialoghi effettivamente proposti. Osservando i dati emerge una scarsa presenza del compito: solo 20 manuali sui 97 consultati contengono un'unità con almeno un dialogo dedicato al macro *task*. In totale, si registrano infatti 34 dialoghi, con una media di meno di 2 occorrenze per unità didattica. È interessante notare come la maggior parte dei dialoghi didattici sia in forma scritta, dunque proposto come testo da leggere o da completare, piuttosto che da ascoltare o mettere in scena. La presenza di materiale audio risulta infatti limitata a poco più di un terzo del campione: è previsto solo per 13 dei 34 dialoghi del *corpus*. Questo dato evidenzia una scarsa sensibilità della manualistica verso la comunicazione parlata e le sue peculiarità rispetto a quella scritta. Disaggregando i dati per i tre periodi considerati, si può osservare invece come, se per i manuali più vecchi non sono mai disponibili risorse audio, queste aumentano gradualmente nel tempo: i dialoghi

dei manuali pubblicati tra il 2001 e il 2018 sono solo per un terzo corredati da audio, mentre dopo il 2019 tale supporto è quasi sempre presente.

Per quel che riguarda il metodo didattico, due terzi dei manuali del *corpus* dichiarano un approccio comunicativo, mentre nessuno fa riferimento esplicito al TBLT. Nel tempo, come atteso, si registra comunque un graduale spostamento da metodi più tradizionali – quali il metodo grammaticale e quello audiolinguale (ALM) – verso approcci con un maggiore orientamento comunicativo (PPP).

L'analisi della distribuzione tra livelli mostra invece come il *task* si collochi principalmente in quelli iniziali (A1-A2), con solo 3 manuali su 20 che lo trattano nel livello intermedio (B1-B2), senza variazioni rilevanti nel tempo. Assegnando il compito nei livelli elementari, gli autori ne riconoscono il valore come bisogno iniziale degli apprendenti, ma sembrano trascurarne la potenziale complessità in termini di competenze interazionali richieste. Di nuovo, confrontando i dati per i tre periodi considerati non emergono differenze sostanziali.

Tabella 1: I manuali e il *corpus* di dialoghi didattici

Anno di pubblicazione	Manuali raccolti	Manuali con il <i>task</i>	Approccio didattico indicato			Livello di riferimento indicato				Dialoghi dedicati al <i>task</i> ⁴
			Gram	ALM	PPP	nessuno	A1-A2	B1	B2	
1980-2000	16	4	3 (75%)	1 (25%)	–	2 (50%)	1 (25%)	1 (25%)	–	5 (–)
2001-2018	45	10	2 (29%)	1 (19%)	7 (70%)	–	9 (90%)	1 (10%)	–	21 (7)
2019-2024	36	6	–	–	6 (100%)	–	5 (83%)	–	1 (17%)	8 (6)
Tutto il corpus	97	20	5 (25%)	2 (10%)	13 (65%)	2 (10%)	15 (75%)	2 (10%)	1 (5%)	34 (13)

Per quel che riguarda la distribuzione del macro *task* e dei *task* nei dialoghi didattici analizzati, l'analisi riportata nella tabella 2 che segue mostra quanto il compito è rappresentato nella sua interezza o se vi sia una preferenza per alcuni dei *task* che concorrono alla sua realizzazione. Complessivamente, si può osservare come la porzione di macro *task* maggiormente rappresentata sia quella relativa all'Ordinazione. Sono invece poco presenti Accoglienza e Pagamento, nonostante siano anch'esse azioni obbligatorie per il completamento positivo del compito. Il

⁴ Il valore indicato tra parentesi sotto la voce “dialoghi didattici” si riferisce al numero di dialoghi corredati da audio.

dato non stupisce e riflette ciò a cui il parlante intuitivamente fa riferimento quando si considera il macro *task* “mangiare al tavolo di un ristorante”. D’altra parte, anche nel parlato spontaneo l’Ordinazione risulta essere il compito che caratterizza e giustifica l’intera interazione: il cliente ha un ruolo chiave, poiché controlla gli argomenti posti in discussione in ragione del potere di decidere ciò che vuole mangiare. Disaggregando i dati per periodo di pubblicazione, è possibile osservare come nei manuali pubblicati tra il 2001 e il 2018 sembri esserci un po’ più di attenzione verso l’evento comunicativo nel suo complesso, con 4 casi in cui il macro *task* è rappresentato in tutte le sue componenti.

Tabella 2: I dialoghi didattici. La rappresentazione del macro *task* e dei *task*

Anno di pubblicazione	Dialoghi didattici	Il macro <i>task</i>		
		<i>Task</i> Accoglienza	<i>Task</i> Ordinazione	<i>Task</i> Pagamento
1980-2000	5	1 (20%)	5 (100%)	–
2001-2018	21	4 (19%)	21 (100%)	5 (24%)
2019-2024	8	–	8 (100%)	1 (13%)
Tutto il corpus	34	5 (15%)	34 (100%)	6 (18%)

4.2. La rappresentazione del contesto situazionale

La tabella 3 documenta il tipo di informazioni fornite sul contesto situazionale in cui si realizza il dialogo. Nel parlato spontaneo infatti elementi quali tipo di locale (popolare, di lusso, self-service), tipo di menù (alla carta, menù fisso), momento della giornata (pranzo o cena) o caratteristiche socio-biografiche degli interagenti (genere, età e grado di familiarità con il locale) influenzano la realizzazione del *task* in termini di scelte linguistiche e interazionali. Al contrario, l’analisi dei manuali e delle unità didattiche mostra una scarsa attenzione al contesto situazionale. Nella maggior parte dei casi non vengono infatti fornite indicazioni sui locali o sui parlanti. Se presenti, i riferimenti sono comunque vaghi, orientati a rendere la pagina accattivante piuttosto che a stimolare una riflessione intorno alla variazione contestuale degli usi linguistici. Il locale viene dunque presentato con un’immagine generica o non viene descritto affatto, mentre gli interlocutori sono caratterizzati sostanzialmente per il loro ruolo di cameriere e cliente: può essere usato il nome proprio, senza ulteriori indicazioni, principalmente per dare una parvenza di realtà al testo. Nel tempo emerge addirittura un’ulteriore riduzione delle informazioni contestuali fornite, confermando una scarsa attenzione della manualista verso la dimensione contestuale degli usi linguistici.

Tabella 3: I dialoghi didattici. Il contesto situazionale

IL LOCALE					
Anno di pubblicazione	Dialoghi didattici	Informazioni sul locale			
		Nessuna	Consegna	Immagine	Immagine + consegna
1980-2000	5	2 (40%)	–	3 (60%)	–
2001-2018	21	9 (42%)	2 (10%)	8 (38%)	2 (10%)
2019-2024	8	5 (62%)	–	3 (38%)	–
Tutto il corpus	34	16 (47%)	2 (6%)	14 (41%)	2 (6%)
GLI INTERLOCUTORI					
Anno di pubblicazione	Dialoghi didattici	Informazioni socio-biografiche			
		Nessuna	Nome	Relazione	
1980-2000	5	–	5 (100%)	1 (20%)	
2001-2018	21	10 (48%)	11 (52%)	1 (9%)	
2019-2024	8	7 (88%)	1 (12%)	–	
Tutto il corpus	34	17 (50%)	17 (50%)	2 (3%)	

4.3. La posizione e la funzione dei dialoghi

La tabella 4 riporta l'analisi relativa all'identificazione della posizione e della funzione principale del dialogo all'interno dell'unità. In merito alla posizione, i dati mostrano come i dialoghi incentrati sul macro *task* compaiano nella maggior parte dei casi in una sezione interna, piuttosto che come input principale ad apertura di unità, a differenza di quanto accade per altri tipi di dialoghi, anche in uno stesso manuale. Gli autori tendono infatti a inserire il macro *task* in unità didattiche dedicate in senso più ampio al tema del cibo o della cucina in Italia. L'avvio dell'unità è di conseguenza dedicato al lessico (nomi dei piatti o formule per esprimere gusti e preferenze) o a temi di tipo culturale (abitudini alimentari degli italiani o ricette regionali).

Per quel che riguarda invece l'analisi delle funzioni, si rileva in 21 casi su 34 una preferenza per l'uso del dialogo come stimolo per attività di comprensione e produzione libera, mentre nei restanti 11 è proposto come esercizio di completamento.

Tabella 4: I dialoghi didattici. Posizione e funzione nell'unità del manuale

Anno di pubblicazione	Dialoghi didattici	Posizione nell'unità del manuale		Funzione del dialogo ⁵		
		Apertura	Sezione interna	Input	Forma	Funzione
1980-2000	5	2 (40%)	3 (60%)	1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)
2001-2018	21	5 (24%)	16 (76%)	1 (5%)	7 (33%)	13 (62%)
2019-2024	8	1 (13%)	7 (87%)	–	2 (25%)	6 (75%)
Tutto il corpus	34	8 (24%)	26 (76%)	2 (6%)	11 (32%)	21 (62%)

L'osservazione dei dati disaggregati per i tre periodi di pubblicazione conferma questa tendenza, suggerendo un uso che nel tempo è sempre più orientato alle funzioni rappresentate piuttosto che alle forme. Tale variazione è solo apparente, un'osservazione più qualitativa delle unità mostra come le attività di comprensione e produzione libera facciano comunque riferimento a elementi lessicali, confermando la tendenza dei manuali a non sfruttare appieno le potenzialità dei dialoghi come modelli di azione comunicativa finalizzata ad uno scopo, preferendo una prospettiva di lavoro sulla lingua orientata sostanzialmente all'osservazione o alla pratica di singole forme linguistiche, piuttosto che al significato, al *task* o alle funzioni comunicative in contesto.

5. Dialoghi didattici e parlato spontaneo a confronto

L'analisi comparata tra dialoghi didattici e parlato spontaneo evidenzia una serie di differenze tra i due tipi di dati, in particolare per quanto riguarda l'estensione dell'interazione, la rappresentazione del macro *task*, dei *task* e delle sequenze nonché la gestione del compito nell'interazione. Per ragioni di spazio, ci concentreremo di seguito sulle principali tendenze, focalizzandoci in particolare sul *task* Ordinazione, il più rappresentato nel *corpus* di dialoghi didattici.

In termini di estensione, i dialoghi didattici sono generalmente più brevi e densi rispetto al parlato spontaneo, con differenze più marcate per il *task* Ordinazione, che è spesso tra le cinque e le dieci volte più esteso nel parlato spontaneo rispetto a quello didattico.

L'ampia durata del *task* Ordinazione nel parlato spontaneo dipende da due fattori principali: da un lato, la scelta dei piatti, azione centrale del compito, è generalmente un processo negoziato, con scambi finalizzati a condividere informa-

⁵ Ai fini dell'analisi sono state individuate tre funzioni principali: come input, senza attività (input); per esercizi di pratica controllata mirati alla forma (forma); per attività di comprensione e produzione libera (funzione).

zioni sulle portate, a discutere opzioni di combinazione o di condivisione dei piatti o a concordare variazioni sugli ingredienti. Questo crea una serie di transazioni relativamente lunghe e articolate, che si estendono considerando le diverse portate del pasto (antipasti, primi e secondi ecc.). Dall'altro, il compito è organizzato in diversi frammenti interazionali che accompagnano le numerose azioni che devono essere svolte per il procedere del *task*. Ad esempio, il micro *task* dedicato alla presentazione e consultazione del menu può essere separato da quello della selezione dei piatti: nel caso del menu *à la carte*, è infatti necessario lasciare ai clienti il tempo di consultare le opzioni e prendere una decisione. Allo stesso modo, prima della chiusura del compito, che avviene con l'arrivo delle pietanze a tavola, si deve considerare il tempo necessario per la loro preparazione. Inoltre, in funzione dell'agenda del locale, l'Ordinazione si può organizzare in due o più ripetizioni in sequenza, separando il *task* destinato alle bevande e alle portate principali da quello destinato a dolce e caffè.

La brevità dei dialoghi didattici è invece legata alla necessità contingente degli autori di proporre input che possono essere contenuti nello spazio circoscritto della pagina di un manuale. Questo genera una serie di semplificazioni nella rappresentazione del macro *task*: se ne presentano solo alcune parti; le transazioni sono risolte in un paio di turni; si condensano *task* o micro *task* che dovrebbero essere gestiti in diversi frammenti interazionali in uno stesso dialogo. Pertanto, per tutti i manuali considerati, il risultato è un modello che mette in scena una dinamica interazionale distante da quella tipica del parlato spontaneo. Vediamo più in dettaglio discutendo l'esempio di seguito, che illustra queste tendenze:

- 01 Cameriere: Desidera un primo, signore?
 - 02 Cliente: No, prendo solo il secondo, un po' di roast beef
 - 03 Cameriere: E di contorno cosa prende?
 - 04 Cliente: Un'insalatina mista e una porzione di patate lesse
 - 05 Cameriere: Il cliente è a dieta?
 - 06 Cliente: Eh sì, devo tenermi leggero, anzi, il roast beef me lo porti senza condimento
 - 07 Cameriere: Gradisce altro, un po' di formaggio?
 - 08 Cliente: **No, grazie, vorrei il conto, ma faccia presto, per favore, ho fretta**
 - 09 Cameriere: Le serve la fattura?
 - 10 Cliente: Sì, me la faccia per favore
- (Battaglion *et al.*, 2003: 307)

In questo dialogo viene rappresentata solo una parte del compito complessivo: il *task* Accoglienza e il micro *task* dedicato alla presentazione e consultazione del menu sono omessi, così come la parte finale del *task* Pagamento. L'esempio si concentra principalmente sul micro *task* relativo alla selezione delle portate. Diversamente da quanto si rileva nel parlato spontaneo, dove le transazioni sono più

estese e maggiormente negoziate, il dialogo didattico presenta una certa densità, producendo un effetto di innaturalità. Osservando più in dettaglio il tipo di mosse rappresentate, vediamo come nell'esempio al cameriere spetta il turno iniziale, in cui avvia la sequenza dedicata al *task* con la mossa forte "Desidera un primo, signore?" orientata a elicitare un contributo informativo da parte del cliente. È interessante notare come questa espressione non compaia mai nel *corpus* di parlato spontaneo. Al ristorante infatti il cameriere, dopo aver lasciato ai clienti il tempo di consultare il menu, torna al tavolo e avvia l'apertura del *task* con espressioni come "Signori", "Si può", "Avete scelto" o "Prego", mantenendo sostanzialmente il ruolo di regista della conversazione e lasciando al cliente l'apertura della transazione finalizzata alla selezione dei piatti. In genere, questa si realizza con una mossa forte orientata a elicitare l'azione del cameriere, con formulazioni del tipo "Per me una montanara", "Allora torta salata tipo tre" o "io panissa". Nell'esempio invece, come nella maggior parte dei dialoghi didattici del *corpus*, il cameriere prende in carico non solo la regia dell'interazione, ma anche la gestione del compito, attraverso una serie incalzante di mosse forti, come "E di contorno cosa prende?" o "Un po' di formaggio?", mentre al cliente rimangono le mosse deboli, orientate semplicemente a chiudere le transazioni fornendo l'informazione richiesta.

In altri termini, nel parlato spontaneo il *task* richiede una precisa distribuzione dei ruoli di cameriere e cliente, negoziata su base locale e variabile da una sequenza all'altra. Se nell'Apertura dell'ordinazione e nella Chiusura dell'interazione tutte le mosse forti sono a carico del cameriere, nella sequenza centrale dell'Ordinazione è in genere il cliente che assume i poteri di regia: esercita dominanza semantica e strategica controllando gli argomenti posti in discussione e decidendo cosa mangiare, mentre lascia al cameriere la sola dominanza interazionale, esercitata attraverso consigli, segnali di conferma o mosse di chiusura. Nei dialoghi didattici si presenta invece un quadro diverso, con il cameriere che assume il controllo completo dell'interazione.

Oltre alle differenze relative ai tipi di mosse e ai ruoli più frequentemente usate dagli interagenti, anche sul piano della gestione del *task* nell'interazione si rilevano variazioni notevoli tra i due tipi di dati. A differenza di quanto avviene nel parlato spontaneo, il *task* Ordinazione nei dialoghi didattici è gestito in un unico ciclo, senza le necessarie ripetizioni in sequenza nel tempo determinate dall'agenda del locale. Un ulteriore aspetto degno di nota è la tendenza dei manuali didattici a condensare diversi *task* in un unico dialogo, così come avviene nel turno 08 dell'esempio, dove il cliente, prima ancora di vedersi portare le pietanze ordinate, passa già al *task* Pagamento. Nel parlato spontaneo, Accoglienza, Ordinazione e Pagamento sono definiti invece come *task* distinti, non solo per l'obiettivo extralinguistico specifico, ma anche per il fatto che si realizzano in luoghi e in frammenti interazionali diversi. Nei dialoghi didattici questi vengono invece rappresentati come micro *task*, ossia porzioni di turni contenenti una o più transazioni finalizzate al progredire del *task* e contenute all'interno di un unico frammento interazionale.

In sintesi, la rappresentazione parziale del *task*, la sua condensazione interazionale, combinata con l'assenza di informazioni contestuali, contribuiscono a una rappresentazione semplificata del compito, dando un certo effetto di artificiosità ai dialoghi didattici, soprattutto in termini di modello interazionale proposto.

6. Riflessioni conclusive

L'analisi comparata di parlato spontaneo e dialoghi didattici pubblicati tra il 1980 e il 2024 discussa in queste pagine ha rilevato una certa limitatezza della manualistica nella rappresentazione del *task* "mangiare al tavolo di un ristorante" sia rispetto alla gestione complessiva del compito che alla dimensione pragmatica e interazionale della comunicazione, senza sostanziali differenze nel tempo con la pubblicazione del *CEFR* e del *Companion Volume*. Nonostante negli anni i manuali si differenzino tra loro per approccio o quantità di risorse audio e multimediali, i dialoghi didattici dell'arco temporale considerato hanno caratteristiche piuttosto simili, tali da farli identificare come una sorta di genere conversazionale autonomo. Se nel parlato spontaneo infatti l'interazione relativa al macro *task* è fortemente ancorata al contesto, ha un'organizzazione sequenziale specifica e una distribuzione dei ruoli che risulta essere strutturalmente determinata, nei dialoghi didattici si rileva una diversa rappresentazione di questi elementi: il macro *task* non è sempre presente, è riprodotto parzialmente, le informazioni contestuali sono assenti, è collocato principalmente nei livelli iniziali e presenta una struttura interazionale semplificata. In aggiunta, quando si considerano la posizione e la funzione dei dialoghi didattici all'interno delle corrispondenti unità emerge una prospettiva orientata alle forme, indipendentemente dall'approccio adottato. In altri termini, i dialoghi didattici sembrano costituire una fonte di input finalizzata principalmente a esporre o esercitare gli studenti su forme linguistiche (lessico, formule o elementi morfosintattici) piuttosto che sulla lingua in uso. Interazione e pragmatica risultano pertanto avere un ruolo marginale, se non del tutto assente.

Per colmare tale lacuna, un utile contributo può provenire dall'integrazione tra TBLT, pragmatica e *corpora*. Poiché il TBLT incoraggia gli apprendenti ad acquisire nuovi elementi in relazione al loro uso in un contesto significativo, esso favorisce l'esplorazione della lingua procedendo secondo l'associazione *contesto-funzione-forma*. Nel lavoro in aula, questo rende rilevante non solo il completamento del *task*, ma anche il modo in cui esso viene portato a termine, ossia il grado di adeguatezza dell'azione linguistica in relazione a uno specifico dominio e contesto situazionale o dialogico. L'uso di un *corpus* basato su *task* e pragmaticamente annotato potrebbe contribuire a superare i limiti dei dialoghi didattici qui discussi, fornendo una base empirica fondata sui dati della ricerca per la progettazione didattica. La possibilità di accedere a un *corpus* quale *PrACSi* e di fare analisi sul parlato spontaneo, anche comparato con altre risorse, quali i dialoghi

didattici, non avrebbe la mera funzione di evidenziare i limiti della manualistica, né tanto meno l'obiettivo di costruire un dialogo modello "perfetto". Al contrario, il *corpus* e la relativa annotazione permettono a docenti e studenti di accedere a una varietà di esempi, da analizzare e confrontare, rendendo possibile lo sviluppo della sensibilità dello studente verso le dimensioni interazionali e pragmatiche della comunicazione, promuovendo una riflessione sulla variazione tra contesto, forma e funzione graduata nei diversi livelli di riferimento. In tale prospettiva, sarebbe ad esempio possibile riprendere il macro *task* nei livelli intermedio e avanzato, garantendo una progressione coerente e graduale nello sviluppo delle competenze linguistiche, pragmatiche e interazionali, in linea con i bisogni e il livello di ciascun apprendente.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BARDOVI-HARLIG K., MOSSMAN S. (2022), "Corpora in Instructed Second Language Pragmatics", in R.R. JABLONKAI, E. CSOMAY (a cura di), *The Routledge Handbook of Corpora and English Language Teaching and Learning*, London-New York, Routledge, pp. 71-88.
- BERTINETTO P.M. (1997), *AVIP: archivio delle varietà di italiano parlato*, Pisa, Scuola Normale Superiore.
- BYGATE M. (2015), Sources, Developments and Directions of *Task-Based Language Teaching*, *The Language Learning Journal*, 44, pp. 1-20.
- CASTAGNETO M., FERRARI S. (2023), Analisi pragmatica di un *corpus task-based* di parlato spontaneo e dialoghi didattici, *Italiano LinguaDue*, 15(2), pp. 26-37.
- CASTAGNETO M., FERRARI S. (2024), "Ordinare al ristorante italiano. Parlato spontaneo e dialoghi didattici a confronto", in P. DIADORI, D. TRONCARELLI (a cura di), *Il dialogo nei manuali didattici di italiano L2 di ieri e di oggi*, Firenze, Cesati, pp. 135-149.
- COUNCIL OF EUROPE (2001), *CEFR – Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.
- COUNCIL OF EUROPE (2018), *CEFR CV – Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, www.coe.int/lang-cefr.
- DE MARCO A., FERRARI S. (2025), PrACSi, un *corpus task-based* di italiano parlato per promuovere lo sviluppo della competenza pragmatica, *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1-3, pp. 241-254.
- ELLIS R. (2009), Task-Based Language Teaching: Sorting out the Misunderstandings, *International Journal of Applied Linguistics*, 19, pp. 221-246.
- LONG M. (2015), *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, Oxford, Blackwell.

- SAVY R., CASTAGNETO M. (2009), “Funzioni comunicative e categorie d’analisi pragmatica: dal testo dialogico allo schema xml e viceversa”, in G. FERRARI, R. BENATTI, M. MOSCA (a cura di), *Linguistica e modelli tecnologici di ricerca*. Atti del XL Congresso della SLI (Vercelli, 21-23 settembre 2006), Roma, Bulzoni, pp. 569-579.
- TAGUCHI N. (2015), Instructed Pragmatics at a Glance: Where Instructional Studies Were, Are, and Should Be Going, *Language Teaching*, 48, pp. 1-50.
- TAGUCHI N., KIM Y. (2018), *Task-Based Approaches to Teaching and Assessing Pragmatics*, Amsterdam, Benjamins.
- TAGUCHI N., ROEVER C. (2017), *Second Language Pragmatics*, Oxford, Oxford University Press.
- VAN DE BRANDEN K., BYGATE M., NORRIS J.M. (2009), *Task-Based Language Teaching: A Reader*, Amsterdam, Benjamins.

MANUALI CONSULTATI

- BACCI S., BIRELLO M., BONAFACCIA S., COSTA M., VILAGRASA A., ZAMBIASI C. (2023), *DAI! 1. Corso d’italiano*, Barcellona, Casa delle Lingue [livello A1-A2].
- BATTAGGION B.M., FONTANA E., TABAGLIO C. (2003), *Primo Piano. Lehr- und Arbeitsbuch Italienisch für Anfänger*, Halle, Niemeyer [livello A1-A2].
- BATTAGLIA A., TARINI L. (2008), *dimmi... Manuale per la comunicazione di Primo livello*, Perugia, Guerra [livello A1-A2].
- BETTINELLI G., FAVARO G., FRIGO M., PICCARDI E. (2009), *Nuovo Insieme. Corso di italiano per stranieri: livelli A1-A2-B1*, Firenze, La Nuova Italia [livello A1-A2].
- BOZZONE COSTA R., GHEZZI C., PIANTONI M. (2014), *Nuovo contatto A1. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*, Torino, Loescher [livello A1-A2].
- BRIGHETTI C., MINUZ F., CONTENTO S. (1995), *Presto detto. Corso di lingua italiana: Livello principiante*, Bologna, Pitagora [livello A1-A2].
- COLOMBO F., FARACI C., DE LUCA P. (2011), *Arrivederci! 2*, Roma, Edilingua [livello A1-A2].
- COZZI N., FEDERICO F., TANCORRE A. (2005), *Caffè Italia 1. Corso di italiano*, Recanati, Eli [livello A1-A2].
- DENTE A., FUMAGALLI M., JING W. (2018), *Sempre più italiano. Corso di italiano per cinesi*, Torino, Loescher [livello B1].
- DIACO M.F., TOMMASINI M.G. (2011), *Spazio Italia. Corso di italiano per stranieri*, Torino, Loescher [livello A1-A2].
- FAVARO G., BETTINELLI G., PICCARDI E. (2002), *Insieme. Corso di italiano per stranieri*, Firenze, La Nuova Italia [livello A1-A2].
- GARCÍA HERAS M., MARTÍN ROMANO Y. (1993), *Italiano 1*, La Plata, Hespérides [livello generico].

- JANFRANCESCO E. (1993), *Parla e scrivi. La lingua italiana come L2 a livello elementare e avanzato*, Firenze, Laure & Cendali [livello B1].
- KATERINOV K., KATERINOV BORIOSI M.C., BERRETTINI L., DI GREGORIO P., ZAGANELLI G. (1983), *Sì, parlo italiano*, Milano, Bruno Mondadori [livello generico].
- MARIN T., CAON F. (2022), *Nuovo progetto italiano junior 1. Corso d'italiano per ragazzi stranieri*, Roma, Edilingua [livello A1-A2].
- MUSSI V., MAMBELLI M. (2024), *Italiano in corso A1. Manuale di italiano L2*, Torino, La Linea Edu [livello A1-A2].
- NADDEO C.M., ORLANDINO E. (2019), *Dieci lezioni di italiano A1. Corso di lingua italiana per stranieri*, Firenze, Alma [livello A1-A2].
- NADDEO C.M., ORLANDINO E. (2019), *Dieci lezioni di italiano B2*, Firenze, Alma [livello B2].
- TOFFOLO L., NUTI N. (2003), *Allegro 1. Libro dello studente ed esercizi*, Roma, Edilingua [livello A1-A2].
- TRIFONE M., SGAGLIONE A. (2021), *L'italiano in testa. Corso di lingua italiana per stranieri (Vol. A1)*, Firenze, Le Monnier [livello A1-A2].

