

LEGGERE E VEDERE L'ITALIANO E L'ITALIA. INSEGNARE LINGUA, CULTURA E LETTERATURA ITALIANE L2/LS ATTRAVERSO IL CINEMA

di Camilla Spaliviero

ABSTRACT

L'efficacia dell'uso dell'input filmico per la didattica della lingua e della cultura italiane L2/LS è attestata da numerosi studi. Il presente articolo intende estendere questa riflessione all'impiego delle sequenze cinematografiche per avvicinare alla lettura dei testi letterari. L'obiettivo è quello di promuovere l'utilizzo del cinema per insegnare la lingua, la cultura e la letteratura italiane L2/LS. A partire dalla giornata di formazione della Scuola Estiva Itals del 7 luglio 2020, nell'articolo si esamineranno le potenzialità e le criticità legate all'uso glottodidattico dell'input filmico. In seguito, si presenteranno le fasi dell'Unità di Acquisizione (UdA) strutturate sulla visione delle sequenze cinematografiche assieme a una selezione di tecniche didattiche. Infine, si proporrà un'UdA esemplificativa basata su "Una questione privata", film di Paolo e Vittorio Taviani (2017) ispirato all'omonimo romanzo di Beppe Fenoglio (1963).

1. INTRODUZIONE

Negli ultimi decenni diversi studi hanno attestato l'efficacia dell'uso degli *input* audiovisivi, come i film, nell'insegnamento della lingua e della cultura italiane L2/LS (Fratter 2000; Pavone 2003; Triolo 2004a; Cardona 2007; Diadori, Micheli 2010; Benucci 2011; Begotti 2014; Martari 2019; Diadori, Carpiceci, Caruso 2020). Nel presente articolo estendiamo queste considerazioni alla dimensione letteraria a partire dalle interazioni esistenti tra cinema e letteratura (Dusi 2003; Manzoli 2003; Triolo 2004b; Cavalluzzi 2005; Tinazzi 2007; Fusillo 2012). L'obiettivo è quello di sostenere l'utilizzo delle sequenze filmiche per migliorare l'acquisizione della lingua italiana, sviluppare una maggiore consapevolezza interculturale sull'Italia e sugli italiani, e motivare alla lettura dei testi letterari connessi al cinema.

Questo contributo segue la strutturazione dell'omonima giornata di formazione organizzata dalla Scuola Estiva Itals il 7 luglio 2020, all'interno della Settimana Itals. Durante la mattinata, le/i partecipanti hanno riflettuto sulle potenzialità e sulle criticità legate all'uso dell'*input* filmico per la didattica dell'italiano L2/LS e hanno esaminato le principali modalità di didattizzazione a partire dalle fasi dell'Unità di Acquisizione (d'ora in poi UdA) e da una selezione di tecniche didattiche. Nel pomeriggio, le/i partecipanti hanno didattizzato degli *input* filmici a gruppi, mettendo in pratica quanto affrontato sul

piano teorico e operativo. È seguito un momento di confronto finale, in plenaria, con la presentazione e il commento delle attività elaborate.

2. INPUT FILMICO E DIDATTICA DELLA LINGUA, DELLA CULTURA E DELLA LETTERATURA ITALIANE L2/LS

Per offrire una proposta didattica comprensiva dei molteplici elementi della competenza comunicativa (Balboni 2015) è consigliabile alternare testimonianze linguistiche provenienti da fonti diverse, come i film, alle risorse tradizionali associate all'uso del libro di testo. Le narrazioni audiovisive rappresentano infatti lo "strumento glottodidattico per antonomasia" (Rossi 2020: 9), poiché integrano multimodalità e multimedialità attraverso parole, emozioni, gesti, immagini, suoni e rumori all'interno del medesimo scambio comunicativo.

In quanto 'materiale autentico' (Wilkins 1976), vale a dire creato originariamente per un pubblico di madrelingua nativi e quindi privo di finalità didattiche, l'impiego dei film o spezzoni di film nella classe di italiano L2/LS comporta delle potenzialità e delle criticità attinenti alle dimensioni motivazionali, linguistiche, culturali e letterarie dell'acquisizione linguistica (Spaliviero 2019).

2.1 LIVELLO MOTIVAZIONALE

La visione di sequenze filmiche può stimolare la motivazione intrinseca degli studenti, tale per cui si sentono spontaneamente interessati all'*input* per la vicinanza alle loro inclinazioni personali e preferenze di fruizione estetica. L'emozione piacevole svolge un ruolo centrale nel processo di acquisizione linguistica, poiché coinvolge gli studenti sul duplice piano emotivo e cognitivo favorendo una memorizzazione duratura e profonda delle informazioni (Cardona 2010; Balboni 2013). Nel caso dell'*input* cinematografico, la motivazione può essere collegata alla novità del materiale proposto e alla varietà delle attività che lo accompagnano, mirate a stimolare sia il piacere della sfida con se stessi sia l'interesse e la curiosità rispetto alla visione (Balboni 2014). Per queste ragioni, per attivare la motivazione autodiretta è necessario puntare sulla "qualità emozionale dell'*input*" (Diadori 2020b: 203) considerate le immagini, i suoni e i temi presentati, proporre la visione di sequenze di massimo cinque minuti di durata e non dilatare eccessivamente i tempi di lavoro sullo stesso spezzone di film. In questo modo è possibile conservare il potenziale attrattivo dell'*input* cinematografico, mantenere alta l'attenzione degli studenti e facilitare la creazione di attività che sfruttino a pieno le potenzialità didattiche del materiale proposto (Mezzadri 2015).

Ciononostante, la fruizione di film o spezzoni di film può non essere gradita dalla totalità degli studenti per questioni personali e per ragioni pregiudiziali, dovute alla convinzione aprioristica che tale strumento non sia funzionale all'acquisizione linguistica. Inoltre, l'assenza di un adeguato impianto di riproduzione audiovisiva può pregiudicare la piacevolezza della fruizione.

2.2 LIVELLO LINGUISTICO

Il carattere multisensoriale delle sequenze filmiche, basate sulla combinazione di immagini visive e *input* sonori (parole, suoni e rumori), determina il coinvolgimento di entrambi gli emisferi cerebrali e facilita l'interiorizzazione delle informazioni. Attivando la memoria visiva e uditiva, le immagini agevolano la comprensione del testo parlato ed estendono la durata degli stimoli plurisensoriali (Cardona 2010). In aggiunta, la piacevolezza della visione rende altrettanto gradevoli i processi di ripetizione e di ridondanza, necessari per l'acquisizione delle strutture linguistiche ma potenzialmente demotivanti e noiosi se proposti solo attraverso i materiali tradizionali legati all'uso del manuale. Inoltre, l'inserimento degli elementi morfosintattici, lessicali e fonetici all'interno di situazioni comunicative verosimili è preferibile rispetto al loro studio decontestualizzato poiché incentiva la comprensione e la memorizzazione. Infine, l'impiego degli *input* cinematografici può consentire di sviluppare delle riflessioni sociolinguistiche (Benucci 2015; Diadori 2020a). Simulando contesti reali di comunicazione, il cinema offre modelli linguistici diversi che testimoniano le varietà diacroniche, diatopiche, diafasiche e diastratiche del repertorio linguistico italiano, permettendo di focalizzarsi anche su particolari aspetti della pronuncia (come gli accenti), rivelatori della provenienza geografica.

Tuttavia, nei film l'imitazione della lingua parlata avviene pur sempre entro certi limiti per la diversità esistente tra la comunicazione spontanea e il parlato artificiale del copione scritto. Per queste ragioni, il linguaggio filmico si definisce anche "parlato riprodotto" (Benucci 2011: 221), "parlato cinematografico" (Diadori 2020b: 214) e "parlato simulato, realistico e antirealistico insieme, al contempo mimetico ed espressionistico" (Patota, Rossi 2017b: 8). Inoltre, l'assenza di gradualità dell'*input* determina la compresenza di un ampio ventaglio di varietà linguistiche (espressioni dialettali, termini ricercati, modi di dire, lingue straniere ecc.) (Rossi 2017) che, assieme all'interpretazione volutamente espressiva degli autori (pronuncia poco chiara, eloquio veloce ecc.) e alla mancata coincidenza tra sonoro e immagini (Diadori 2020b), può compromettere la comprensione del messaggio.

2.3 LIVELLO CULTURALE

Grazie all'utilizzo di codici linguistici ed extralinguistici all'interno di situazioni comunicative verosimili, il cinema può trasmettere dei messaggi socio-culturali funzionali alla costruzione e alla diffusione dei tratti più rappresentativi dell'identità italiana nel mondo (Setti 2011). L'impiego didattico delle sequenze filmiche permette di stimolare delle riflessioni culturali in una prospettiva diacronica, attinente all'evoluzione dei costumi nazionali nel corso del tempo, e sincronica, riguardante le percezioni di due o più registi coevi sulla stessa tematica. Gli studenti di italiano L2/LS possono così avere uno sguardo sempre aggiornato sulle trasformazioni socio-culturali in atto, sulle tendenze più recenti e sui dibattiti attuali. In particolare, la visione delle sequenze

filmiche consente di approfondire lo studio della componente pragmatica della comunicazione. Le interazioni, infatti, possono riflettere precise convenzioni sociolinguistiche e culturali da analizzare considerando le strategie comunicative e l'interpretazione degli attori (per esempio, i turni di parola) (Benucci 2011). Inoltre, gli spezzoni di film permettono di osservare i modelli di comunicazione non verbale, attinenti alla distanza interpersonale, ai gesti, ai movimenti corporei e all'uso simbolico di oggetti e vestiti (Balboni, Caon 2015). In una prospettiva interculturale, la rappresentazione degli stereotipi sull'Italia che definiscono l'immaginario italiano all'estero (legati non solo alla gestualità ma anche, per esempio, all'italiano mammone e *latin lover*) offre l'occasione di superare tali visioni semplicistiche, di riflettere consapevolmente su pregiudizi, tabù e generalizzazioni, e di stimolare le abilità di decodifica e di interpretazione degli elementi culturali in un'ottica comparativa.

Data la natura autentica del cinema, comunque, negli *input* proposti possono essere presenti impliciti storici e culturali che, se non evidenziati e chiariti, rischiano di inficiare le sopraccitate potenzialità.

2.4 LIVELLO LETTERARIO

Le opere cinematografiche condividono con i testi letterari l'inclinazione alla narrazione (categorie di spazio e tempo, personaggi, voce narrante ecc.), le tematiche (relazioni personali, eventi storici, vite di personalità illustri ecc.) e i procedimenti stilistici (analessi o *flashback*, riassunto o sequenza di montaggio, ellissi ecc.). Su queste basi, Dusi (2003: 9) equipara il film a un "testo estetico". La visione delle sequenze cinematografiche può quindi svolgere una funzione di 'ponte' tra le esperienze di fruizione estetica quotidiane degli studenti e le proposte letterarie 'canoniche' avanzate dall'insegnante. In primo luogo, l'*input* filmico può essere usato per introdurre un testo letterario. La sensibilità estetica che gli studenti hanno allenato durante la visione è così trasferita al percorso di lettura critica del brano. In secondo luogo, la sequenza cinematografica può essere presentata dopo lo studio del testo letterario, per approfondirlo da una prospettiva differente e complementare. In terzo luogo, l'opera cinematografica e quella letteraria possono essere analizzate in modo equo e comparate sul piano contenutistico e formale. Tra i principali modelli di interazione tra cinema e letteratura si identificano: i film scritti dai letterati; gli adattamenti cinematografici delle opere; le trasposizioni cinematografiche dei testi letterari; il citazionismo e l'intertestualità con riferimenti fedeli e liberi; i film sulle biografie dei letterati (Spaliviero 2019).

Tanto l'analisi semantica e formale degli echi letterari presenti nelle sequenze filmiche come la lettura dei brani associati ai film sulla base dei sopraccitati modelli presuppongono il possesso di un adeguato livello di competenza linguistica. L'integrazione delle finalità letterarie alle attività di italiano L2/LS sull'*input* cinematografico è quindi consigliata per apprendenti di livello intermedio e avanzato.

3. INPUT FILMICO E UDA: FASI E TECNICHE DIDATTICHE

L'insegnante svolge una funzione di mediatore tra gli obiettivi didattici previsti dal programma e l'impiego delle sequenze filmiche. Inoltre, assume un ruolo chiave per esaltarne le potenzialità, al fine di renderle effettive, e limitarne al contempo le criticità. In particolare, l'uso didattico dei materiali mediatici autentici implica la loro scelta, a partire dal contesto di apprendimento specifico in cui si intendono utilizzare, e il loro adattamento, per esempio attraverso la segmentazione dell'*input* (Martari 2019). Una volta individuate le finalità linguistiche, culturali e letterarie che si intendono perseguire con la visione filmica è necessario selezionare le sequenze sulla base di diversi criteri, esterni e interni all'*input*, come il livello e l'età degli studenti, la durata limitata, la ridondanza e la complementarità tra sonoro e immagini (Mezzadri 2015; Caruso 2020). All'interno di un corso di italiano L2/LS è possibile proporre delle Uda sul cinema alternandole a quelle più tradizionali del manuale per affrontare i contenuti in una chiave autentica (Benucci 2015). Le Uda sulle sequenze filmiche si fondano sulle teorie della psicologia della Gestalt (Balboni 2014), in base alla quale la percezione si articola nelle sequenze naturali di globalità-analisi-sintesi. Riferite all'*input* cinematografico, tali sequenze si concretizzano nelle attività da svolgere 'prima', 'durante' e 'dopo la visione'.

3.1 PRIMA DELLA VISIONE

Le attività prima della visione mirano ad attivare la "motivazione affettiva" e "cognitiva" degli studenti (Mezzadri 2015: 65), poiché intendono stimolare la curiosità nei confronti dei temi dell'Uda ed esplicitare le conoscenze linguistiche, culturali e letterarie pregresse. L'obiettivo è quello di creare delle condizioni favorevoli a introdurre la sequenza filmica, focalizzare l'attenzione degli studenti e recuperare il lessico di riferimento, senza creare disistima nelle loro capacità personali.

Le strategie da utilizzare in questa fase comprendono la formulazione di ipotesi a partire dalla propria enciclopedia del mondo per incoraggiare le inferenze sullo spezzone di film e attivare l'*expectancy grammar*, e lo sfruttamento della ridondanza di paratesto, contesto e cotesto (titolo di film e sequenza, locandina, anno e luogo di produzione, nomi di regista e attori, genere ecc.)(Balboni 2014). Tra le tecniche didattiche da impiegare in questa fase si ricordano il *brainstorming* su un elemento significativo dell'*input*; lo *spidergram* a partire da parole chiave o immagini; l'abbinamento di parole o brevi testi a immagini; l'accoppiamento di parole e definizioni; l'incastro di parole o brevi frasi sulla sequenza filmica; domande aperte sulle esperienze personali degli studenti relative al tema dell'Uda (Balboni 2018).

3.2 DURANTE LA VISIONE

Le attività durante o immediatamente dopo la visione, proposta generalmente due o più volte, puntano ad accertare la comprensione del senso generale dello spezzone di film

attraverso la verifica delle ipotesi iniziali e l'esplorazione estensiva dell'*input* (Mezzadri 2015). La finalità è quella di guidare gli studenti a 'entrare' nella sequenza cinematografica in modo sempre più consapevole, dettagliato e mirato. Si tratta di esercizi economici in termini di tempo, soprattutto se rivolti a studenti di livello iniziale, e che per questo richiedono una limitata produzione scritta.

Le tecniche didattiche da proporre in questa fase comprendono il *cloze* (e varianti); la scelta binaria e multipla; l'individuazione di errori; l'incastro di frasi o intere battute; il riempimento di tabelle e griglie; l'abbinamento di parole o brevi testi a immagini; l'accoppiamento di parole e definizioni; domande aperte riferite all'*input* considerato nella sua interezza (Balboni 2018).

3.3 DOPO LA VISIONE

Le attività successive alla visione intendono innanzitutto verificare la comprensione analitica di alcuni elementi specifici della sequenza filmica. L'obiettivo è quello di focalizzarsi sui meccanismi di funzionamento di uno o più elementi dell'*input*, di tipo comunicativo, linguistico, extralinguistico, culturale e letterario, individuati proprio perché presenti in modo consistente nello spezzone proposto (Balboni 2014; Mezzadri 2015). Successivamente, le attività mirano a stimolare il reimpiego critico ed emotivo dei contenuti mediante la riflessione metalinguistica, la sistematizzazione delle regole, la creazione di collegamenti interdisciplinari e la valutazione personale dei materiali. Oltre a esercitare determinate strutture e ad ampliare certi contenuti, la finalità è quella di collocare la sequenza filmica nel contesto storico-culturale originario, rapportarla al brano di riferimento e stimolare il dibattito tra gli studenti sulle interpretazioni di uno o entrambi gli *input* cinematografici e letterari (Spaliviero 2020).

Tra le tecniche didattiche suggerite per la fase di analisi si ricordano la segnatura della sequenza filmica trascritta (sottolineare, evidenziare, cerchiare termini o frasi); il riempimento di tabelle e griglie su elementi specifici; il completamento (per esempio con la scoperta induttiva di regole grammaticali e stilistiche); il riempimento di spazi; l'insiemistica (inclusione, esclusione, seriazione e sequenziazione) (Balboni 2018). Le tecniche didattiche adatte alla fase di sintesi, invece, si evolvono dagli esercizi di tipo strutturale alle attività più libere e creative. Corrispondono, per esempio, ai *pattern drills* (esercizi di manipolazione); alle attività ludiche (cruciverba, battaglia navale, trova le differenze ecc.); al monologo; alla drammatizzazione; al dialogo a catena e aperto; ai *role-taking*, *roleplay*, *role-making*; alle interviste impossibili a registi e letterati; alle attività di produzione scritta creativa; alla transcodificazione (per esempio, con la progettazione della locandina o l'identificazione della colonna sonora).

4. UN'UDA ESEMPLIFICATIVA: "UNA QUESTIONE PRIVATA"

Per concretizzare le riflessioni teoriche e operative dei paragrafi precedenti proponiamo un'UdA esemplificativa di lingua, cultura e letteratura italiane L2/LS basata sulla

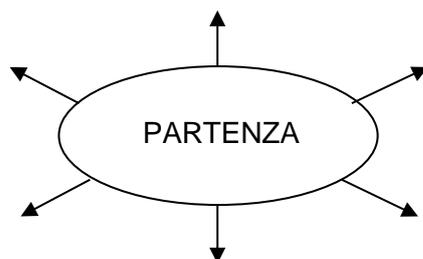
sequenza filmica "La partenza"¹. L'*input* audiovisivo è tratto dal film "Una questione privata" di Paolo e Vittorio Taviani (2017), liberamente ispirato all'omonimo romanzo di Beppe Fenoglio (1963).

I destinatari 'ideali' dell'UdA sono studenti adolescenti e universitari di italiano L2/LS di livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (d'ora in poi QCER) (Council of Europe 2020). Le attività mirano a valorizzare le potenzialità motivazionali, linguistiche, culturali e letterarie dell'*input* filmico (par. 2). Gli obiettivi che si intendono raggiungere riguardano la conoscenza e la competenza d'uso dell'avverbio 'mica' (livello linguistico), lo studio delle tappe principali della seconda guerra mondiale (livello culturale) e l'analisi comparata dell'*input* cinematografico e di quello letterario (livello letterario). Inoltre, le attività rispettano la successione delle fasi 'prima', 'durante' e 'dopo la visione' e rimandano alle relative tecniche didattiche (par. 3).

4.1 PRIMA DELLA VISIONE

Con la prima attività di *spidergram* (a continuazione) si chiede agli studenti di scrivere tutte le parole che è possibile associare al termine 'partenza'. Nella seconda attività si mostrano delle immagini tratte dalla sequenza filmica "La partenza" e si invitano gli studenti, divisi a coppie, a ipotizzare le battute degli attori.

Attività 1. Cosa vi viene in mente se pensate alla parola "partenza"?



4.2 DURANTE LA VISIONE

Dopo aver visto per la prima volta la sequenza filmica, si propone una terza attività di scelta multipla per verificare la comprensione globale. Successivamente, con la quarta attività di *cloze* (a continuazione) gli studenti guardano una seconda volta lo stesso spezzone e si focalizzano sulla scrittura delle parole mancanti dei dialoghi.

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=KktVECKmjAM> (ultimo accesso: 20/01/2021).

Attività 4. *Guarda di nuovo il video e scrivi le parole mancanti.*

FULVIA Non varco mica l'oceano! Devo partire ma tornerò. Ho un padre e una madre anche io, o pensate che non li abbia?
GIORGIO Sì ... Fulvia, io non riesco a _____, a pensarti, se non sola.
FULVIA Ma _____ inglesi mica bombarderanno questo treno?
GIORGIO Gli _____ volano solo di notte, per ora. _____, comunque, il tuo viaggio è tutto _____ galleria.
MILTON Non partire!
FULVIA Quando arrivo in _____ voglio trovarci una tua lettera. La _____ trovare, capisci?
MILTON Che lettera vuoi?
FULVIA Una _____ tue lettere. Tu hai un tale _____ di metter fuori le parole ... Come _____ comincerai? Come?
MILTON La prossima la comincerò con "Fulvia, splendore ... Splendore".

4.2 DOPO LA VISIONE

Con la quinta attività di scoperta induttiva delle regole (a continuazione) si guidano gli studenti a comprendere il significato e l'uso dell'avverbio 'mica' attraverso il lavoro individuale e a coppie. Nella sesta attività si chiede agli studenti, divisi a piccoli gruppi, di sottolineare i riferimenti alla guerra presenti nei dialoghi e, a partire dall'osservazione di una tabella in cui si riportano le tappe principali del secondo conflitto mondiale, di ipotizzare l'anno in cui è ambientata la sequenza filmica.

Attività 5. *Leggi le due frasi del video:*

1. "Non varco *mica* l'oceano!"
2. "Ma gli inglesi *mica* bombarderanno questo treno?"

Cosa significa "mica" secondo te? Evidenzia le opzioni corrette.

- A. "Mica" è un avverbio di *luogo* – *affermazione* – *negazione*.
- B. Serve a *rafforzare* – *diminuire* – *nascondere* il senso della frase.
- C. È tipico dell'italiano *scritto* – *parlato* – *cantato*.
- D. È necessaria la doppia negazione quando "mica" si trova *prima* – *durante* – *dopo* il verbo.
- E. Non è necessaria la doppia negazione quando "mica" si trova *prima* – *durante* – *dopo* il verbo.

A coppie, trasformate le due frasi del video. Nella frase 1 spostate "mica" prima del verbo. Nella frase 2 spostate "mica" dopo il verbo.

1. "Non varco *mica* l'oceano!" → _____
2. "Ma gli inglesi *mica* bombarderanno questo treno?" → _____

Con la settima attività si propone la lettura di un frammento del romanzo "Una questione privata" di Beppe Fenoglio (1963), riferito alla stessa scena in cui Giorgio e Milton, alla stazione, salutano Fulvia, che parte per Torino. Agli studenti si chiede di sottolineare nel brano gli elementi di comunanza con lo spezzone di film e, successivamente, di individuare almeno tre differenze tra l'*input* filmico e quello letterario. Infine, nell'ottava attività (a continuazione) gli studenti, divisi a piccoli gruppi, sono invitati ad aggiornare la scena della partenza ambientandola nella loro quotidianità e a recitare la propria versione di fronte alla classe.

Attività 8. A gruppi, immaginate la scena della partenza al giorno d'oggi. Quale mezzo userebbe Milton per comunicare con Fulvia? Con quale frase inizierebbe il suo messaggio? Quali parole sceglierebbe per esprimere i suoi sentimenti? Costruite i dialoghi e recitate la vostra versione alla classe.

5. CONCLUSIONI

Dopo aver esaminato le potenzialità e le criticità più rilevanti associate all'uso dell'*input* filmico per insegnare italiano L2/LS e aver affrontato le principali modalità di didattizzazione corredate da una proposta esemplificativa, concludiamo il nostro contributo considerando le finalità che è possibile raggiungere grazie al cinema sulla base della relazione di reciproco scambio tra educazione linguistica ed educazione letteraria (Spaliviero 2020).

Se è possibile proporre la visione di *input* cinematografici a fini linguistici e culturali alla totalità dei livelli di competenza degli studenti, suggeriamo di integrare gli obiettivi letterari con la proposta di brani connessi a vario titolo ai film a partire dal raggiungimento del livello soglia (B1 del QCER). Per cogliere la profondità dei significati dei testi associati alle sequenze filmiche è infatti essenziale possedere delle adeguate abilità di comprensione, analisi e interpretazione della ricchezza contenutistica e delle specificità espressive delle opere. Allo stesso tempo, la lettura dei testi letterari relazionati agli spezzoni filmici consente agli studenti di livello intermedio e avanzato di migliorare le abilità in italiano L2/LS, che sono a loro volta funzionali alla fruizione di opere cinematografiche e letterarie sempre più complesse.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI P. E., 2013, "Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico", *EL.LE. Educazione Linguistica, Language Education*, 1, 7-30.
<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2013/1/art-10.14277-2280-6792-1063.pdf>
- BALBONI P. E., 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Bonaccioloescher, Torino.
- BALBONI P. E., 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- BALBONI P. E., 2018, *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino.
- BALBONI P. E., CAON F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- BEGOTTI P., 2014, "L'utilizzo del cinema nella didattica", in BALBONI P. E., CARUSO G., LAMARRA A. (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera. Competenze d'uso e integrazione*, Carocci, Roma, 11-19.
- BENUCCI A., 2011, "Insegnare l'italiano attraverso il cinema", in CAON F., MARASCHIO N. (a cura di), *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*, UTET, Torino, 217-230.
- BENUCCI A., 2015, "Insegnare lingua e cultura italiana a stranieri con il cinema. Immaginario e migrazioni", in LAMARRA A., DIADORI P., CARUSO G. (a cura di), *Scuola di Formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione, V edizione, 7-11 luglio 2014*, Carocci, Roma, 171-181.
- CARDONA M., 2007, *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, UTET, Torino.
- CARDONA M., 2010, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*, UTET, Torino.
- CARUSO G., 2020, "Esempi ragionati di didattizzazione di sequenze cinematografiche", in DIADORI P., CARPICECI S., CARUSO G. (a cura di), *Insegnare italiano L2 con il cinema*, Carocci, Roma, 285-308.
- CAVALLUZZI R., 2005, *Cinema e letteratura*, B. A. Graphis, Bari.

- COUNCIL OF EUROPE, 2020, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume Complementare*, traduzione italiana a cura di BARSÌ M., LUGARINI E., CARDINALETTI A., *Italiano LinguaDue*, 2, 1-285. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>
- DIADORI P., 2020a, "Come parla il cinema italiano", in DIADORI P., CARPICECI S., CARUSO G. (a cura di), *Insegnare italiano L2 con il cinema*, Carocci, Roma, 91-162.
- DIADORI P., 2020b, "Il cinema per l'insegnamento dell'italiano L2", in DIADORI P., CARPICECI S., CARUSO G. (a cura di), *Insegnare italiano L2 con il cinema*, Carocci, Roma, 199-284.
- DIADORI P., CARPICECI S., CARUSO G. (a cura di), 2020, *Insegnare italiano L2 con il cinema*, Carocci, Roma.
- DIADORI P., MICHELI P., 2010, *Cinema e didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- DUSI N., 2003, *Il cinema come traduzione. Da un medium all'altro: letteratura, cinema, pittura*, UTET, Torino.
- FRATTER I., 2000, "Video e didattica ITALS", in DOLCI R., CELENTIN P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma, 187-200.
- FUSILLO M., 2012, *Feticci. Letteratura, cinema, arti visive*, Il Mulino, Bologna.
- MANZOLI G., 2003, *Cinema e letteratura*, Carocci, Roma.
- MARTARI Y., 2019, *Insegnare italiano L2 con i mass media*, Carocci, Roma.
- MEZZADRI M., 2015, *I nuovi ferri del mestiere*, Bonacci-Loescher, Torino.
- PATOTA G., ROSSI F., 2017b, "Premessa", in PATOTA G., ROSSI F. (a cura di), *L'italiano al cinema, l'italiano nel cinema*, Accademia della Crusca, Firenze, 5-8.
- PAVONE L., 2003, *Il video nella didattica delle lingue straniere*, CUECM, Catania.
- ROSSI F., 2017, "L'italiano al cinema, l'italiano nel 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, 11-32.
- ROSSI F., 2020, "Introduzione. Cinema italiano e glottodidattica", in DIADORI P., CARPICECI S., CARUSO G. (a cura di), *Insegnare italiano L2 con il cinema*, Carocci, Roma, 9-15.

SETTI R., 2011, "Identità e unità della lingua del cinema italiano", in CAON F., MARASCHIO N. (a cura di), *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*, UTET, Torino, 204-216.

SPALIVIERO C., 2019, "Cinema, letteratura e immaginario italiano all'estero: la prospettiva glottodidattica", in MOSCARDA MIRKOVIĆ E., HABRLE T. (a cura di), *Sguardi sull'immaginario italiano. Aspetti linguistici, letterari e culturali*, Università Juraj Dobrila di Pola, Gallesano (Croazia), 141-155.

SPALIVIERO C., 2020, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, Edizioni Ca' Foscari-Digital Publishing, Venezia.
https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-464-6/978-88-6969-464-6_6YQr7vs.pdf

TINAZZI G., 2007, *La scrittura e lo sguardo. Cinema e letteratura. Nuova edizione aggiornata e ampliata*, Marsilio, Venezia.

TRIOLO R., 2004a, *Vedere gli immigrati attraverso il cinema. Guida alla formazione interculturale*, Guerra, Perugia.

TRIOLO R., 2004b, "Dal libro al film, dal DVD alla classe. La letteratura al cinema", in BALBONI P. E. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, UTET, Torino, 103-124.

WILKINS D. A., 1976, *Notional Syllabuses*, University Press Oxford, Oxford.

OPERE CINEMATOGRAFICHE E LETTERARIE

FENOGLIO B., 1963, *Una questione privata*, Garzanti, Milano.

TAVIANI P., TAVIANI V., 2017, *Una questione privata*, Eagle Pictures, Rai Cinema.