

INTEGRAZIONE E APPRENDIMENTO

I prodotti cinetelevisivi come strumento didattico linguistico e culturale per il mediatore e il migrante

FRANCESCA BIANCHI

Abstract – Finding their rightful place in the hosting country becomes easier to migrants if they acquire good knowledge of the country's culture and language. Similarly, excellent knowledge of the hosting and the migrants' cultures and languages – both general and technical – is required of cultural mediators, who find themselves operating in a range of highly sensitive specialised fields, such as the medical, educational, legal, and administrative contexts. The current paper outlines the specific features of TV and filmic productions and illustrates their educational potential, through a review of the existing literature. In fact, TV and narrative filmic productions have proven to be multifunctional and powerful tools for the teaching and (autonomous) learning of explicit as well as implicit culture, and also for improving listening-comprehension skills, reading skills and vocabulary. The ultimate aim of the chapter is to help mediators become informed and attentive viewers, able to take the greatest advantage from filmic productions in terms of language and culture learning, and to guide migrants in the use of these powerful tools for integration.

Keywords: teaching; learning; culture; language; films.

1. Introduzione

Per motivi differenti, tanto i mediatori quanto i migranti necessitano di sviluppare e/o potenziare competenze linguistiche e culturali in relazione alla lingua e alla cultura di un paese altro rispetto a quello della propria madrelingua. È importante sottolineare che in questo lavoro il termine 'competenza linguistica' è da intendersi nel senso di possesso di abilità comunicative in una specifica lingua naturale. Il concetto quindi si estende all'uso efficace e strumentale della lingua in contesti di vario genere. Più difficile è definire in poche parole cosa si intende per cultura; rimandiamo quindi questa spiegazione alla Sezione 3 del presente lavoro.

Il mediatore, per poter agire adeguatamente nel suo delicato ruolo, deve avere un'ottima conoscenza di entrambe le lingue e di entrambe le culture, tanto a livello di vita quotidiana quanto in ambiti specifici, quali quello medico, scolastico, amministrativo, e giuridico, a seconda della

circostanza in cui si trova ad operare (Russo, Mack 2005). Taft (1981, citato in Katan 1999, p. 17) fornisce un elenco dettagliato delle competenze richieste al mediatore e in esso include la conoscenza della società (ovvero della storia, del folklore, delle tradizioni, delle abitudini, dei valori, dei divieti, dell'ambiente naturale e della sua importanza, della gente comune e degli esponenti importanti di quella società) e l'abilità comunicativa, a livello scritto, orale e non verbale.

Dal canto suo, anche il migrante deve acquisire un certo livello di competenza nella lingua del Paese ospitante, poiché questo è un prerequisito indispensabile per un'adeguata integrazione nella società,¹ a livello di interazione con le persone, inserimento nel mondo del lavoro, capacità di capire e avvalersi dei diritti sociali e politici (European Commission 2011; Kluzer, Ferrari, Centeno 2011; Krumm, Plutzar 2008). Tuttavia, la competenza linguistica, per quanto importante, non è sufficiente. La Commissione Europea dichiara che “sono indispensabili conoscenze di base della lingua, della storia e delle istituzioni della società ospite; mettere gli immigrati in condizione di acquisirle è essenziale per un'effettiva integrazione” (European Commission 2005, p. 6). Krumm e Plutzar (2008) espandono questa affermazione creando un elenco dettagliato delle competenze richieste; tra di esse vi sono in particolare le seguenti:

- Knowledge of the legal and political framework of the host society, [...] as far it is necessary to understand the environment and context the person is acting in.
- Knowledge of the historical and cultural dimension of the present socio-political situation of the host society as far as it helps to understand sociological, cultural and political differences which concern the daily life of migrants [...].
- The competence to get and handle this information by being able to question them, debate them and reflect them in relation to former experiences and future developments.²

¹ Distinguiamo l'integrazione dall'assimilazione. Mentre la seconda, infatti, implica un completo adattamento del migrante alla lingua, ai comportamenti e ai valori della società che lo ha accolto e una conseguente perdita della sua lingua madre, l'integrazione è un processo bilaterale in cui sia i migranti che il paese ospitante sono aperti alla creazione di un nuovo terreno comune per una convivenza civile, nel rispetto delle reciproche identità (Krumm, Plutzar 2008, p. 1).

² Conoscenza del sistema legale e politico della società ospite, [...] nella misura necessaria per comprendere l'ambiente e il contesto in cui la persona agisce. • Conoscenza della dimensione storico-culturale alla base della situazione socio-politica corrente della società ospite, nella misura necessaria per comprendere le differenze sociologiche, culturali e politiche presenti nella vita quotidiana dei migranti [...]. • La capacità di ottenere tali informazioni e di metterle in dubbio, discuterle e riflettervi sopra in relazione a esperienze pregresse e a futuri sviluppi. (Traduzione personale)

In questa sede si illustrerà come i prodotti cinetelevisivi rappresentino uno strumento didattico e di (auto)apprendimento ricco, potente e flessibile per l'acquisizione di competenze linguistiche e culturali che ben sembra adattarsi alle esigenze dei mediatori quanto dei migranti, intendendo con il termine *prodotti cinetelevisivi* tutta la gamma di prodotti multimediali narrativi realizzati per il cinema e/o la televisione, ovvero cortometraggi, lungometraggi, film per la TV, film a puntate, soap opera, serial e telenovelas, telefilm, cartoni animati.

Questo lavoro quindi presenterà – tramite una rassegna selezionata della letteratura esistente – le potenzialità dei prodotti cinetelevisivi nell'insegnamento di contenuti culturali (Sezione 3) e nella didattica della lingua straniera (Sezione 4), con uno sguardo in particolare alle esigenze dell'autoapprendimento. Tuttavia per una completa e corretta fruizione di questi prodotti in un'ottica educativa è indispensabile essere consapevoli delle peculiarità del linguaggio filmico, in tutte le sue componenti, che verranno pertanto delineate in maniera sistematica in via preliminare (Sezione 2).

L'intento di questo contributo è principalmente quello di rendere il mediatore culturale uno spettatore esperto e consapevole, capace di trarre il massimo profitto in termini di apprendimento linguistico e culturale dai prodotti cinetelevisivi e capace, all'occorrenza, di indirizzare e guidare l'immigrato nell'uso di questo potente strumento di (auto)apprendimento e integrazione.

2. Il linguaggio filmico

I prodotti cinetelevisivi si compongono di cinque diversi linguaggi, o livelli semiotici, in costante interazione tra loro: immagine, testo scritto, musica, suoni e dialoghi. I primi due vengono percepiti dalla vista e sono definiti da Chiaro (2006, p. 198) rispettivamente “segnali non verbali visivi” e “segnali verbali visivi”; gli ultimi tre sono percepiti tramite l'udito, compongono quello che generalmente chiamiamo ‘l'audio’ e possono essere distinti in “segnali verbali acustici” e “segnali non verbali acustici” (Chiaro 2006, p. 198). Tanto gli elementi visivi quanto quelli uditivi svolgono una o più funzioni comunicative; ispirandoci alla classificazione di Zettl (1990) possiamo dire che tali elementi sono utilizzati in regia per fornire informazioni, orientamento (ovvero indirizzare lo spettatore verso elementi concreti o astratti del prodotto cinetelevisivo e della sua trama), energia (ovvero creare un'atmosfera e indirizzare l'animo dello spettatore verso un particolare stato emotivo), oppure struttura (creare coesione).

Nelle seguenti sezioni verranno descritti i vari livelli semiotici e il loro ruolo nella composizione complessiva del prodotto multimediale, secondo

un'organizzazione ispirata alla classificazione di Chiaro di cui sopra e partendo dai segnali non verbali.³

2.1. Segnali non verbali visivi: le immagini

L'immagine definisce la cornice, lo sfondo e l'ambientazione in cui si svolge l'azione e crea un'atmosfera: un'inquadratura ad apertura di film sulla Statua della Libertà, sulla Torre Eiffel, o sulla Sfinge, ad esempio, consente al regista di comunicare in modo inequivocabile che il film si svolge a New York, Parigi o al Cairo, richiamando contestualmente nella mente dello spettatore tutte le denotazioni e connotazioni che ciascuna di queste capitali si porta appresso; l'apertura di un film con l'inquadratura di un mare tempestoso che si infrange su una scogliera non potrà invece essere collocata geograficamente dallo spettatore, ma – in abbinamento ad altri elementi quali titolo del film, musica ed eventuali conoscenze già acquisite sul film – attiverà pensieri quali 'mare', 'marinai', 'pirati', 'paura', 'naufragio', 'morte', oppure 'Romanticismo' o richiami Shakespeariani, portando lo spettatore a vivere un determinato stato psicologico e a formulare una serie di ipotesi che troveranno conferma (o meno) nelle scene successive; l'immagine di gladiatori in un'arena, invece, porterà immediatamente lo spettatore in un'epoca e in una società specifica. L'immagine fornisce inoltre una concretezza visiva ai personaggi, intesa come statura, età, colore della pelle, degli occhi e dei capelli, e li caratterizza in termini socioculturali, tramite il loro aspetto, l'abbigliamento e le movenze. Sono, quindi, soprattutto le immagini a concedere al prodotto cinetelvisivo quell'aspetto di verosimiglianza con il reale. In qualsiasi caso, le immagini, agiscono contemporaneamente a livello conscio e inconscio, veicolando informazioni spazio-temporali e/o socioculturali precise, ma anche richiamando indirettamente alla mente ulteriori immagini, conoscenze e memorie collettive e individuali. Vedremo nella Sezione 3.1 come le scelte del regista cerchino inevitabilmente di far leva sulle conoscenze collettive e quanto queste ultime siano tuttavia una realtà relativa.

2.2. Segnali non verbali acustici: musica e suoni

Sebbene musica e suoni siano chiaramente due elementi distinti nella costruzione del prodotto multimediale, rappresentano entrambi esempi di segnali non verbali di tipo acustico e per tanto li tratteremo in questa sede in un unico paragrafo.

³ Per una introduzione alla semiotica del testo multimediale si veda Barsam (2010), ma anche Zetti (1990) e Zabalbeascoa (2008).

La musica è un elemento molto duttile che serve innanzitutto a creare un'atmosfera e a indirizzare l'animo dello spettatore verso un particolare stato emotivo (per un'analisi dettagliata di questo ruolo della musica nei film si veda Cohen 2001). Può essere altresì finalizzata a sottolineare lo stato emotivo o il carattere di un personaggio. L'esempio più puro di questa funzione della musica è rappresentato dall'opera *Pierino e lupo* di Prokofiev, di cui peraltro esistono diversi adattamenti cinematografici.⁴ Infine la musica può aiutare a creare un riferimento intertestuale, interno o esterno al prodotto stesso. Nel film *Pride & Prejudice* del regista Joe Wright,⁵ ad esempio, il brano che una sorella della protagonista suona al pianoforte in apertura di film è ripetuto varie volte all'interno del film, suonato dalla protagonista stessa, da altri personaggi o come parte della colonna sonora, creando così una struttura circolare che annuncia e anticipa l'esito della storia (Antinucci 2012). Come esempio di riferimento intertestuale esterno citiamo invece l'uso che Quentin Tarantino fa di temi tratti da film spaghetti-western nel suo ultimo lavoro *Django Unchained*⁶ – un'opera di denuncia della pratica della schiavitù nella storia americana – e in particolare di un famoso brano tratto dal film *Lo chiamavano Trinità*;⁷ come dichiarato dallo stesso regista, questo brano, posto quasi alla fine del film, è utilizzato in maniera iconica per descrivere il trionfo del protagonista (Ibarraran-Bigalondo 2015).

Infine, i suoni rendono l'immagine più realistica, ma, servono principalmente per indirizzare l'attenzione dello spettatore verso un particolare evento. Inoltre, esattamente come nel mondo reale, possono avere un ruolo funzionale alla trama (si pensi ad esempio all'abbaiare di un cane da guardia che mette in fuga due rapinatori).

2.3. Segnali verbali acustici: dialoghi e canzoni

Come ben sappiamo, i dialoghi dei prodotti cinetelevisivi non sono battute spontanee, bensì testi scritti da un singolo individuo, lo sceneggiatore, per essere recitati da una pluralità di attori, tanti quanti i personaggi (Taylor 1999). Inoltre il prodotto cinetelevisivo ripropone gli eventi di un lungo arco temporale in un lasso di tempo ben più limitato (da pochi minuti per i cortometraggi, a un massimo di due ore o poco più per un film) e l'intero prodotto è scritto in funzione dello spettatore, ovvero di un osservatore

⁴ Per i dettagli degli adattamenti, tutti in forma di cartone animato, si veda la pagina inglese di Wikipedia dedicata a *Peter and the Wolf*, nella sottosezione "Adaptations of the work".

⁵ Opera del 2005, prodotta da Focus Films.

⁶ Opera del 2015, prodotta da Warner Bros.

⁷ Western italiano del 1970 con Bud Spencer e Terence Hill, prodotto da West Film, regia di E.B. Clucher alias Enzo Barboni.

esterno agli eventi e alla narrazione. Nonostante ciò, lo spettatore condivide l'illusione di essere di fronte ad una rappresentazione della vita reale.

Cercheremo quindi in questi paragrafi di evidenziare le differenze e le somiglianze tra conversazione spontanea e dialogo filmico, seguendo gli spunti offerti dall'analisi linguistica di prodotti originali e doppiati in diverse lingue.⁸ Per la messa in luce delle differenze, seguiremo la struttura argomentativa di Romero-Fresco (2009), molto chiara e funzionale.

Innanzitutto i dialoghi dei film si distinguono dal parlato spontaneo per la loro funzione extradiegetica, ovvero di comunicazione con lo spettatore. I dialoghi infatti agiscono a livello narrativo – ovvero ai fini dell'orientamento interno, secondo la terminologia di Zetl (1990) – in molteplici modi (Kozloff 2000, citato in Pavesi 2005). Sono un momento di avanzamento della trama: si pensi ad esempio alla confessione di un imputato, al verdetto di un tribunale o a una dichiarazione d'amore, che possono essere considerati dei veri e propri *eventi verbali*. Guidano e supportano gli spettatori nell'interpretazione della narrazione, ad esempio tramite il recupero a livello verbale di eventi pregressi necessari per capire l'attuale o l'esplicitazione dei nessi causali tra gli eventi. Inoltre ancorano i personaggi a livello spaziotemporale, esplicitano le relazioni tra i personaggi e consentono allo spettatore di cogliere l'atteggiamento, lo stato d'animo e il carattere dei protagonisti. In secondo luogo, i tempi interni al film obbligano la sceneggiatura a una precisa cura dei dialoghi (Taylor 1999), che dovranno quindi essere più mirati e compatti rispetto alle interazioni spontanee e anche facilmente comprensibili. Queste caratteristiche sono state descritte con i termini 'relevance', in riferimento alla rilevanza che ogni singola parola del dialogo filmico assume rispetto a una o più delle funzioni narrative, e 'predictability', in riferimento all'utilizzo di formule linguistiche ricorrenti e quindi prevedibili (Romero-Fresco 2009, pp. 47-48).⁹ Infine, i dialoghi dei film si differenziano dal parlato spontaneo per una serie ricorrente di caratteristiche linguistiche, riconducibili a mio parere alle specificità funzionali descritte sopra. Si nota generalmente, una prosodia particolarmente nitida, una cura morfologica più simile a quella tipica dei testi scritti, una struttura sintattica e dialogica mirata a eliminare ridondanze, ambiguità e sovrapposizioni e a livello lessicale una notevole densità informativa, accompagnata dall'uso di frasi fatte (ibid., p. 48).

⁸ Questo articolo si concentrerà sulle lingue italiano e inglese. Per altre lingue si vedano, ad esempio, i seguenti: per lo spagnolo Chaume Varela (2001) e Baños Piñero (2009), per il tedesco Herbst (1997) e Baumgarten (2005), per il francese Goris (1993) e Pettit (2005) e per il doppiaggio inglese Perego e Taylor (2009).

⁹ Per una interessante discussione sulla forma e la funzione di formule di routine nei film inglesi e americani, si veda Freddi (2009).

I dialoghi filmici, tuttavia, condividono con il parlato spontaneo numerosi elementi, il che consente di definirli realistici o verosimili:

[...] nel film si trova l'intera gamma dei dialoghi possibili, fittizi ma pur con un intento di verosimiglianza [...]. Varia ovviamente da film a film il grado di realismo verbale perseguito, come varia nel tempo e in funzione di culture diverse il concetto stesso di realismo, quanto convenzionalmente, se pur non esplicitamente, viene inteso, e percepito o accettato come plausibile rappresentazione della lingua parlata fuori dallo schermo [...]. (Pavesi 2005, p. 30)

I prodotti americani e britannici, ad esempio, sembrano aver raggiunto un livello di realismo piuttosto alto. Taylor (1999) osserva come si sia passati nel tempo da dialoghi assolutamente poco realistici, quali, ad esempio, quelli che si riscontrano nei vecchi film western, a dialoghi che riproducono fedelmente almeno alcune delle caratteristiche distintive della conversazione spontanea, in particolare in film di registi di un certo spessore. Tra le caratteristiche del parlato riprodotte con maggiore fedeltà descrive l'uso di strutture paratattiche, elisioni verbali, dislocazioni dell'oggetto e del soggetto, l'uso di linguaggio creativo (ad esempio giochi di parole e metafore innovative) privo di valenza intertestuale, l'abbondante presenza di vocativi, allocutivi, interiezioni e riempitivi, forme di mitigazione e turpiloquio. Più recentemente, analisi quantitative¹⁰ hanno dimostrato che sia i dialoghi dei film americani (Forchini 2012), che quelli di sitcom come *Friends*¹¹ (Quaglio 2008, 2009) mostrano caratteristiche linguistiche molto simili a quelle della conversazione faccia a faccia. Nel cinema italiano, invece, i dialoghi, sebbene sembrino già da tempo capaci di riprodurre almeno in parte la variazione diatopica e diastratica dell'italiano a livello morfosintattico, lessicale, ma anche pragmatico (Rossi 1999), presentano tuttavia caratteristiche linguistiche intermedie tra quelle del parlato e dello scritto,¹² quali sintassi standard, turni brevi e frasi monoclausola, uso della subordinazione ma in una gamma limitata di tipi, ricchezza lessicale limitata, assenza di espressioni marcatamente gergali così come di espressioni letterarie (Diadori 2006; Rossi 1999, 2002).

Facciamo cenno in questa sede anche alla lingua del doppiaggio italiano, in quanto tra le possibilità didattiche che descriveremo nelle

¹⁰ Entrambi gli autori hanno applicato la tecnica di analisi multidimensionale di Biber (1988).

¹¹ Sitcom americana prodotta da David Crane e Marta Kauffman e trasmessa negli Stati Uniti dal 1994 al 2004.

¹² Secondo Marzà i Ibàñez e Chaume Varela (2009), nel continuum tra registro scritto e registro orale il linguaggio filmico si colloca in una posizione a tre quarti del continuum, spostata verso l'oralità. Il linguaggio del doppiato si colloca invece tra la metà e i tre quarti di questo continuum, sempre verso l'estremo dell'oralità.

prossime sezioni vi è anche quella di fruire di un film straniero in versione doppiata, con sottotitoli nella lingua originale (sottotitolazione inversa). Sebbene il doppiaggio produca un testo orale (come orale era l'originale), esso non rappresenta una forma di traduzione bensì di adattamento, legato a questioni tecniche specifiche. Le battute nella nuova lingua, infatti, devono rispettare i vincoli di sincronia tra la durata complessiva di ciascuna battuta e la durata complessiva del movimento della bocca dell'attore, plausibilità del movimento labiale rispetto al suono delle parole e corrispondenza dei contenuti rispetto alle immagini.¹³ Il doppiaggio italiano ha una storia molto lunga e, a partire dagli anni Settanta, si è indirizzato sempre più verso una rappresentazione più realistica della lingua italiana parlata. Diverse ricerche hanno dimostrato che, sebbene i testi doppiati non rappresentino le varietà diatopiche (geografiche) che contraddistinguono la nostra lingua, riescono tuttavia a proporre le forme morfosintattiche tipiche e che, nonostante una certa tendenza a utilizzare ripetutamente alcune formulazioni lessicali non naturali nell'italiano (il cosiddetto 'doppiaggese'), l'influenza della lingua di partenza risulta comunque inferiore a quella della lingua di arrivo.¹⁴

In ogni caso, possiamo dire che il dialogo filmico, originale o doppiato in italiano, sebbene non possa mai essere considerato un vero esempio di parlato reale, rispecchia comunque a molti livelli la lingua nazionale. Inoltre, essendo di servizio allo spettatore, presenta generalmente poche sovrapposizioni di voci e un eloquio spesso più chiaro e più lento rispetto alle situazioni comunicative reali (Pavesi 2005). Per questi motivi ben si presta come materiale per l'apprendimento della lingua straniera.

In alcuni film, accanto ai dialoghi veri e propri, troviamo un ulteriore segnale verbale acustico: una voce narrante fuori campo. Questa voce può assumere tante forme (per una discussione dettagliata si veda Kozloff 1988), ad esempio essere anonima e onnisciente, oppure coincidente con uno dei personaggi del film. In tutti i casi agisce a livello di orientamento, informazione e struttura.

Oltre al dialogo e al narratore, anche il canto, se presente, ricade nei segnali verbali acustici. La canzone viene utilizzata in alcuni casi per dare voce al pensiero dei personaggi (come accade nei musical o, ad esempio, nei classici Disney). In altri casi può servire a fornire importanti dettagli di contorno, al pari di una voce fuori campo (in *Django Unchained* di Quentin Tarantino, per esempio, la canzone iniziale è tributo al film *Django*,¹⁵ cui il regista si è ispirato e presenta all'ascoltatore i temi del film: schiavitù, libertà

¹³ Per una discussione dettagliata del doppiaggio e dei suoi problemi traduttivi, si veda Chaume (2012).

¹⁴ Per un'analisi dettagliata della lingua del doppiaggio italiano si veda ad esempio Pavesi (2005).

¹⁵ Western italiano del 1966, per la regia di Sergio Corbucci.

e amore; Ibarraran-Bigalondo 2015). Per questo motivo la localizzazione di un film per il mercato straniero include anche la traduzione delle canzoni, almeno quando queste svolgono una funzione diegetica.

2.4. Segnali verbali visivi: il testo scritto

In un prodotto multimediale possiamo trovare tre diversi tipi di testo scritto: scritte interne alle immagini; scritte in sovrimpressione; sottotitoli.

Le immagini possono includere elementi testuali, ovvero scritte interne all'immagine stessa e da essa inscindibili, che prendono il nome di *scritte di scena* o *display*: il nome di una ditta di trasporti sulla fiancata di un camion, il tabellone con il nome della città sulla pensilina di una stazione; l'insegna di un negozio, ecc. La visibilità di un *display* non è mai una circostanza accidentale, bensì una precisa volontà del regista, che detta l'inquadratura, lo zoom e la posizione dei personaggi e degli oggetti rispetto all'ambiente, e può essere funzionale, tra le altre cose, alla comprensione della trama, alla creazione di umorismo o a delineare specifici tratti di un personaggio. Nel film *Il mio grosso grasso matrimonio greco*,¹⁶ ad esempio, in una delle primissime scene viene inquadrata la porta del ristorante di famiglia della protagonista, su cui campeggia luminescente e ben leggibile il nome del ristorante, Dancing Zorba. Questa informazione risulterà preziosa più avanti, quando il corteggiatore/futuro marito della protagonista, ignaro del fatto e pensando di fare una cosa gentile, propone come luogo per il primo appuntamento proprio questo "bellissimo posticino"; il pubblico, che ha notato l'insegna, vivrà così in quello stesso momento tutte le perplessità della protagonista. Un uso particolarmente creativo dei *display* viene invece fatto dal regista de *Il diario di Bridget Jones*,¹⁷ quando, al posto delle pagine del diario, utilizza i cartelloni stradali di Londra per riportare i pensieri della protagonista,¹⁸ con un forte effetto comico oltre che informativo.

In taluni casi sullo schermo può comparire in sovrimpressione un altro tipo di scritta, detto *didascalia* o *caption*. Si tratta di brevi scritte aggiunte in fase di post-produzione che specificano dettagli quali il luogo, l'ora o la data dell'azione e che servono a guidare lo spettatore nella comprensione dell'immagine e della trama. Le didascalie non disturbano lo spettatore e veicolano velocemente informazioni senza interrompere il flusso dell'azione o del dialogo; esiste infatti una priorità dell'input visivo sul quello verbale, a cui si aggiunge il fatto che la lettura è un'attività che, una volta appresa, il

¹⁶ Titolo originale: *My Big Fat Greek Wedding*; film americano-canadese del 2002, per la regia di Joel Zwick.

¹⁷ Titolo originale: *Bridget Jones's Diary*; commedia romantica inglese del 2001, per la regia di Sharon Maguire.

¹⁸ Si veda ad esempio dal minuto 00:27:48 al minuto 00:27:56.

nostro cervello compie in maniera semi-automatica (d'Ydewalle *et al.* 1991; d'Ydewalle, Gielen 1992).

Infine, nel momento in cui un prodotto cinetelevisivo viene proiettato o visualizzato con i sottotitoli, questi diventano parte integrante dell'immagine, e assumono nel testo multimediale una posizione di pari rango rispetto a tutti gli altri elementi (Taylor 2012, p. 32). I sottotitoli possono essere nella stessa lingua dei dialoghi (sottotitolazione intralinguistica) o in una lingua differente (sottotitolazione interlinguistica). In entrambi i casi è indispensabile ricordare che i sottotitoli non rappresentano una trascrizione o traduzione, bensì una forma di adattamento testuale. La necessità di ricorrere a un adattamento è dettata da numerosi fattori concomitanti, diversi da quelli descritti per il doppiaggio. Innanzitutto vi è un passaggio da oralità a scrittura: i sottotitoli sono a tutti gli effetti un testo scritto e aderiscono alle convenzioni e alle consuetudini dei testi scritti. Inoltre, la lettura, per quanto avvenga quasi automaticamente nei soggetti adulti, richiede un tempo di elaborazione del testo superiore rispetto a quello richiesto dall'ascolto. A questo si aggiunga il fatto che la lettura del sottotitolo non è libera, ma vincolata ai tempi imposti dal film e dal sottotitolatore e, in situazioni ordinarie, lo spettatore non può o non desidera fermare ripetutamente un film e rivedere la stessa scena più volte per poter rileggere un sottotitolo poco scorrevole o non chiaro; questo infatti interromperebbe e rovinerebbe la fruizione del prodotto nel suo insieme. Infine, esistono vincoli spaziali imposti dal mezzo tecnico, quali un numero massimo di due righe per ciascun sottotitolo e 36 caratteri per riga, e dei vincoli temporali imposti dai tempi di lettura rispetto a quelli di ascolto. Di conseguenza i sottotitoli differiranno da una traduzione delle battute degli attori in vari modi. La necessità di un passaggio da forma orale a forma scritta è responsabile per i seguenti tratti distintivi dei sottotitoli: la presenza di punteggiatura (indispensabile per aiutare lo spettatore nella corretta lettura), l'assenza di elementi tipici del parlato, quali esitazioni, false partenze, ripetizioni, balbuzie e sovrapposizioni, l'eliminazione o riduzione di interiezioni, l'uso di lessico, morfosintassi e ortografia tipiche della lingua standard (in contrasto con eventuali forme lessicali o morfosintattiche non-standard) ovvero correttezza grammaticale, pur nel rispetto delle variazioni di registro, e la neutralizzazione di elementi non riproducibili in forma scritta, quali accenti regionali ed espressioni dialettali. I vincoli spaziotemporali, invece, sono responsabili per i casi di condensazione ovvero di parafrasi che accorcia il testo di origine, di semplificazione sintattica e lessicale e di esplicitazione di elementi quali catene anaforiche, connettori logici, ed elementi di coesione testuale. È interessante sottolineare come, in media, un sottotitolo sia più corto del 40%, in termini di lettere/parole, rispetto al corrispondente dialogo. Tuttavia la perdita di informazioni è solo apparente. Una parte di questa perdita, infatti, è dettata dalla necessità di passare dalla

forma orale a quella scritta ed è innocua a livello semantico; inoltre la perdita di parole nel dialogo è compensata dalle informazioni provenienti dalle immagini e dai suoni.¹⁹

2.5. Interazione tra i livelli semiotici e vantaggi della multimedialità nella didattica

I diversi codici semiotici descritti sopra sono in costante interazione tra loro: talvolta forniscono informazioni differenti che si completano l'un l'altra, altre volte veicolano uno stesso significato con l'intento di rafforzare il concetto e facilitare la comprensione, in altri casi ancora significati contrastanti nei diversi codici vengono accostati volontariamente per ottenere effetti particolari, quali mitigazione o ironia.²⁰ In tutti i casi viene sfruttata la capacità umana di gestire contemporaneamente il codice uditivo-verbale e quello delle immagini, spiegata dalla teoria del doppio codice di Paivio (1986). Secondo il modello di Paivio il nostro sistema cognitivo include due sottosistemi, uno per l'elaborazione degli elementi verbali, l'altro per l'elaborazione delle immagini. I due sistemi, sebbene funzionalmente indipendenti, sono collegati attraverso un sistema di riferimenti, per cui un'informazione appartenente a uno dei sistemi attiva anche l'altro.

In questa sede ci interessa però soprattutto il fatto che è proprio la natura multimediale dei prodotti cinetelevisivi, insieme alla loro forma narrativa, a determinarne la grande utilità didattica, a livello generale.²¹ Grazie alla presenza e all'interazione di diversi livelli semiotici, infatti, i prodotti multimediali stimolano il cervello umano a più livelli e fanno leva contemporaneamente su diversi tipi di intelligenza, quella linguistica, quella spaziale, quella musicale e quella emotiva, sia interpersonale che intrapersonale (Berk 2009). I film, inoltre, risultano inoltre efficaci nello stimolare l'attenzione, la fantasia e il dibattito critico e i loro contenuti hanno un forte impatto a lungo termine sulla memoria umana (Mathews, Fornaciari, Rubens 2012).

Non stupisce quindi che i prodotti cinetelevisivi siano preferiti dagli apprendenti rispetto ad altre forme di didattica più tradizionale (Kluzer, Ferrari, Centeno 2011), né che da diversi anni siano utilizzati nella didattica di varie discipline, sia a livello scolastico che universitario (si veda ad esempio Alves 2014 per la geografia; Efthimiou, Llewellyn 2004 per la scienza; Mathews, Fornaciari, Rubens 2012 per il management). Nelle

¹⁹ Per una trattazione dettagliata degli aspetti teorici della sottotitolazione si veda ad esempio Diaz-Cintas e Remael (2007).

²⁰ In merito a quest'ultimo punto si veda ad esempio di Cohen (2005).

²¹ Per una illustrazione delle teorie cognitive e didattiche alla base di queste affermazioni si veda ad esempio Berk (2009) e Mathews, Fornaciari e Rubens (2012).

prossime sezioni vedremo alcuni possibili utilizzi dei film per l'apprendimento e/o l'autoapprendimento di aspetti culturali e linguistici.

3. Film e cultura

La parola *cultura* comprende un numero molto alto di accezioni: rientrano infatti nel concetto di cultura elementi che potremmo definire 'concreti' come la storia, la geografia, la cucina, le espressioni artistiche, gli usi e costumi di un Paese o di un popolo, ma anche questioni più astratte come i valori, gli orientamenti, le aspettative, gli stereotipi. Dei primi, che chiameremo *cultura esplicita*, siamo generalmente tutti consapevoli; i secondi, che appartengono almeno in parte alla *cultura implicita*, sfuggono, invece, ai più.²² In qualsiasi caso, entrambi i livelli della cultura risultano fondamentali per favorire e raggiungere comprensione reciproca e comunicazione interetnica. In questa sezione vedremo come i film possano essere di aiuto nell'acquisizione di conoscenze culturali concrete, ma soprattutto come possano essere utilizzati per acquisire sensibilità e cognizione dei valori, degli orientamenti e degli stereotipi della cultura propria o di un gruppo altro.

Storia, geografia, cucina, espressioni artistiche, usi e costumi sono chiaramente identificabili, si trovano facilmente descritti nei libri, talvolta perfino illustrati nelle guide turistiche, e sono spesso rappresentati nei film come fulcro concettuale (si pensi ad esempio ai vari film sulla seconda guerra mondiale, o sulle indagini di mafia in Italia) o come elemento collaterale ma tuttavia ben visibile. Inutile menzionare qui titoli di prodotti cinetelevisivi specifici, poiché qualsiasi film o serial italiano o ambientato in Italia include inevitabilmente più di un elemento di potenziale interesse.

Più interessante invece cercare di capire l'apporto dei film nell'acquisizione di una sensibilità cross-culturale, ovvero per riconoscere la relatività di valori e orientamenti. Illustreremo pertanto il concetto di stereotipo e l'uso che di questo viene fatto nei film; vedremo inoltre come sia possibile, sebbene non semplice, utilizzare prodotti cinetelevisivi per acquisire maggiore sensibilità cross-culturale, contrastando o mettendo in dubbio gli stereotipi rappresentati.

3.1. La cultura implicita nei film

I film mettono in scena la vita dei personaggi e, mostrando relazioni interpersonali all'interno della comunità, illustrano i comportamenti sociali

²² Nella distinzione tra cultura implicita ed esplicita ci stiamo rifacendo a Trompenaars e Hampden-Turner (1997), citato in Katan (1999).

accettabili e non accettabili e i concetti soggiacenti. Sono inoltre in grado di mostrare i paradossi, le ambiguità e le tensioni che coesistono nella maggior parte delle culture, stimolando così l'identificazione della varietà che compone ciascun aspetto (Mallinger, Rossy 2003, p. 609). Tuttavia si avvalgono in maniera massiccia di rappresentazioni semplicistiche e stereotipate che, se da un lato facilitano l'identificazione di differenze culturali sottili e generalmente poco ovvie anche da parte di osservatori meno esperti (Mallinger, Rossy 2003), dall'altro rischiano di rafforzare il pensiero razzista da cui nascono (Hall 1990, 1997; Park, Gabbadon, Chernin 2006; Schulman 1992).

Per poter capire l'uso degli stereotipi nei film è utile disporre di una definizione di stereotipo e di una descrizione della natura di questo fenomeno. Possiamo definire lo *stereotipo* come l'attribuzione di tratti, caratteristiche e comportamenti specifici a tutti i membri di un determinato gruppo (Hilton, von Hippel 1996), secondo logiche di semplificazione e generalizzazione (Cox *et al.* 2012). L'attribuzione dei vari tratti è spesso accompagnata da teorie che spiegano come e perché certe caratteristiche risultino abbinata tra loro (Hilton, von Hippel 1996). Le caratteristiche attribuite dallo stereotipo possono essere negative (essere criminali), positive (essere bravi in matematica) o neutre (giocare a basket) (Cox *et al.* 2012). In alcuni casi si tratta di caratteristiche effettivamente riscontrabili nella realtà locale della persona o del gruppo che crea lo stereotipo. In questo caso, lo stereotipo include quelle caratteristiche che meglio di altre distinguono un gruppo dall'altro (Hilton, von Hippel 1996). In altri casi, si tratta invece di meccanismi psicologici determinati da aspetti ambientali quali, rapporti sociali, conflitti tra gruppi, disequilibri di potere, necessità di giustificare lo status quo o di creare un'identità sociale (Hilton, von Hippel 1996). Qualsiasi sia la sua origine, lo stereotipo può essere individuale (esistere nella mente di una sola persona) oppure condiviso dai membri di un gruppo (Cox *et al.* 2012). Infine, gli stereotipi creano nella mente immagini plausibili, vivide e accattivanti, sulla base delle quali le persone sviluppano aspettative, preconcetti e azioni (Cox *et al.* 2012)

Il cinema e la televisione si avvalgono da sempre di stereotipi ampiamente condivisi (non individuali), che vengono delineati tramite tutti i canali semiotici disponibili, dall'abito del personaggio al suo modo di gesticolare, dalle scelte lessicali alla pronuncia, dalle azioni che compie alla musica che le accompagnano. In questo genere di prodotti la rappresentazione stereotipata di personaggi e situazioni assolve indubbiamente un'importantissima funzione di economia: il regista deve riuscire già dalle prime inquadrature e comunque in un arco di tempo estremamente limitato a fornire allo spettatore informazioni di base sui personaggi e sulle azioni che questi potrebbero compiere (Park, Gabbadon,

Chernin 2006, p. 158). A livello cognitivo, infatti, lo stereotipo facilita l'elaborazione delle informazioni in quanto consente allo spettatore di sfruttare conoscenze già acquisite anziché di dover utilizzare nuove informazioni in entrata (Hilton, von Hippel 1996). Tuttavia, l'uso dello stereotipo nei prodotti cinetelevisivi è talmente radicato nella tradizione e nella storia del settore da essere ormai diventato un elemento imprescindibile della narrazione filmica, al punto che in un film western, ad esempio, lo spettatore si aspetta la presenza di un bandito messicano, così come si aspetta quella di un deserto o di un *saloon*, restando fortemente stupito da una sua eventuale assenza ma non certo dalla sua presenza (Berg 2009, p. 19)

Gli italiani sono quindi storicamente rappresentati nei prodotti americani come mangiatori di spaghetti, mafiosi o provenienti da famiglia mafiosa, furbetti, di umili origini, tradizionalisti, reazionari, religiosi, focosi, gelosi, dialettofoni (Rossi 2007). È però interessante notare come

(l)e recenti eccezioni a questa tendenza sembrano più numerose nel cinema straniero di qualità [...] che in quello nostrano, dove anche i film d'autore collegano l'italiano all'estero [...] ai miti del latin lover e dell'arte d'arrangiarsi venata di qualunquismo (Fratelli e sorelle, di Avati; My Name is Tanino, di Virzi) e l'italoamericano alla mafia (I cento passi). (Rossi 2007, p. 146)

Sempre nei film americani l'uomo afroamericano è stereotipicamente immaginato come sportivo, aggressivo, violento, volgare, privo di autocontrollo, dedito al crimine, di origini umili, meno intelligente dei bianchi. La donna afroamericana invece è dipinta come una domestica amabile, leale, materna, inoffensiva, obbediente, sottomessa e intelligente seppure poco istruita (una *'mammy'*), oppure, in antitesi, come una giovane dalla sensualità prorompente.²³ Viceversa gli abitanti dall'America centrale o meridionale nonché gli immigrati originari di queste regioni sono messi in scena nei ruoli di banditi, narcotrafficienti, prostitute, amanti focosi (Berg 2009). Inoltre la rappresentazione stereotipata non riguarda solo specifici gruppi etnici, ma più in generale può essere utilizzata per rappresentare qualsiasi gruppo sociale, come gli adolescenti, gli anziani, i medici, gli insegnanti, i marinai, le donne, gli uomini, gli omosessuali, gli sportivi, ecc. È stato rilevato, ad esempio, che nel cinema e nella televisione americana gli anziani sono tipicamente rappresentati come più cocciuti, più eccentrici, più ingenui, meno amichevoli, con meno vita romantica e più sfortunati rispetto ai giovani (Bazzini *et al.* 1997). Ci possiamo tuttavia aspettare che, in una cultura con valori profondamente diversi e una diversa visione del ruolo dell'anziano nella società, quale ad esempio quella giapponese, gli anziani

²³ Si veda la ricca pagina di Wikipedia inglese su *Stereotypes of African Americans*.

vengano rappresentati con altre caratteristiche. Le rappresentazioni nei media popolari, infatti, sono il riflesso degli atteggiamenti, del pensiero e delle abitudini di una determinata società (Park, Gabbadon, Chernin 2006, p. 532), in altre parole, un riflesso della sua cultura.

Lo stereotipo, che già di suo – come abbiamo visto – crea un’immagine plausibile, vivida e accattivante (Cox *et al.* 2012), incide in maniera ancora più profonda quando è inserito, come accade nei prodotti cinetelevisivi, in una struttura narrativa che viene accolta dagli spettatori come se si trattasse di una storia vera, rischiando così di favorire il perpetrarsi dello stereotipo.²⁴ Questo pericolo incombe in ogni tipo di prodotto cinetelevisivo, inclusi quelli appartenenti al genere comico/commedia. Nella commedia, gli stereotipi, oltre a garantire tipologie di personaggi facilmente e velocemente identificabili, vengono utilizzati come fonte di umorismo tramite meccanismi quali l’accentuazione esasperata dei tratti stereotipici, lo scambio di ruoli e caratteristiche o l’utilizzo di battute a sfondo razziale (Park, Gabbadon, Chernin 2006). Sebbene il genere stesso della commedia suggerisca agli spettatori di non prendere sul serio gli stereotipi lì rappresentati, poiché differentemente lo spettatore starebbe interpretando in maniera erronea gli intenti del regista, esiste tuttavia un’ampia letteratura scientifica che sostiene che la commedia in realtà contribuisca al rafforzamento degli stereotipi (Park, Gabbadon, Chernin 2006). Tra le principali argomentazioni vi è la leggerezza d’animo con cui uno spettatore si avvicina alla commedia, che lo rende incapace di attivare ragionamento critico nei confronti di ciò che è messo in scena. Ne consegue il rafforzamento delle strutture concettuali esistenti nella società, quali ad esempio le gerarchie razziali o le differenze di genere.

Nel prossimo paragrafo cercheremo di vedere come sia possibile utilizzare i film per acquisire maggiore sensibilità cross-culturale, contrastando o mettendo in dubbio gli stereotipi rappresentati.

3.2. Film e acquisizione di sensibilità cross-culturale

Innanzitutto, per comprendere le dinamiche culturali è indispensabile che l’osservatore possieda competenze teoriche sulla cultura implicita, ovvero che disponga di modelli teorici attraverso cui analizzare ciò che vede. In quest’ottica i film possono essere utilizzati, sotto la guida di un esperto, per insegnare le teorie culturali, ovvero per analizzare e paragonare culture in

²⁴ Scrivono Bazzini *et al.* (1997, p. 532): “Whether accurate descriptions of daily living, or wishful-thinking on the part of film-makers, media tells a story that is eagerly received by consumers. To the extent that consumers digest such material as truth, rather than fiction, the depictions laid forth by the media can be influential in the propagation and maintenance of stereotypes.”

termini di orientamenti e valori. Mallinger e Rossy (2003) propongono un percorso didattico basato su uno schema semplificato delle varie dimensioni (o orientamenti) della cultura, che potrà essere applicato nell'analisi di un film a scelta dell'esperto/docente. Così facendo, si raggiungono diversi scopi: familiarizzare l'apprendente con le teorie culturali, illustrare un metodo di analisi della cultura, evidenziare aspetti culturali specifici del film in oggetto.

Inoltre, come illustra Cardon (2010), è possibile utilizzare i film e gli stereotipi su cui si basano per sensibilizzare le persone alle dinamiche degli stereotipi e scardinarle. In una interessante sperimentazione didattica realizzata con studenti americani, l'autore ha utilizzato a questo fine il film *The Millionaire*,²⁵ abbinandolo all'osservazione e discussione guidata dei risultati di un sondaggio legato a quella pellicola ed effettuato tra studenti indiani residenti negli Stati Uniti. I materiali proposti da Cardon (tutti disponibili online) venivano presentati agli studenti in un percorso didattico composto da diverse fasi. La fase preliminare mostrava agli studenti la visione stereotipata che persone di una diversa cultura (nella fattispecie, gli indiani) hanno della cultura americana; si tratta di un passaggio fondamentale, mirato a far 'scontrare' gli studenti con i limiti della stereotipizzazione e renderli più sensibili al fastidio che anche gli altri possono provare nel vedere la propria cultura dipinta in maniera semplicistica. Nella fase successiva veniva messo in evidenza come i film possano influenzare e perpetuare gli stereotipi. Nella terza fase, gli studenti erano guidati a ragionare sul concetto di *projected cognitive similarity*, ovvero l'istinto che ciascuno di noi ha di proiettare sugli altri le proprie percezioni, i propri giudizi, atteggiamenti e valori, e come questo influenzi la creazione di stereotipi. La fase successiva affrontava invece il cosiddetto *outgroup omogeneity effect*, ovvero la tendenza innata di ciascuno a vedere il gruppo (culturale, sociale, religioso, ecc.) a cui appartiene come un insieme variegato, composto da persone con caratteristiche individuali, e a concepire invece i gruppi a cui non appartiene come omogenei al loro interno. Infine, l'ultima fase del percorso didattico mostrava come vorrebbero essere considerati i membri della cultura altra. Se da un lato la visione del film avrebbe portato gli spettatori americani ad acquisire o rafforzare una visione stereotipata della cultura indiana, dall'altro i dati del sondaggio presentati tramite questo percorso strutturato hanno portato gli studenti a mettere in dubbio tali stereotipi.

Per concludere, i prodotti cinetelevisivi sono importanti portatori di informazioni culturali, sia in relazione alla cultura esplicita che a quella implicita. Questa seconda, tuttavia, non è facile da identificare, riconoscere e comprendere. È pertanto fondamentale che lo spettatore sia consapevole

²⁵ Titolo originale: *Slumdog millionaire*; film del 2008, per la regia dell'inglese Danny Boyle.

dell'esistenza di un livello implicito di cultura e che si ponga sempre in atteggiamento di osservazione attiva e critica, per non subire passivamente gli stereotipi imposti nei film. Allo stesso tempo, tuttavia deve essere consapevole del fatto che ciascuno di noi è portatore di preconcetti, legati alla nostra stessa cultura; anche questi preconcetti devono essere messi in discussione durante la visione di un film, altrimenti agiranno come filtri distorsivi e ci impediranno di osservare correttamente.

4. Film e apprendimento linguistico

In senso assoluto, apprendere una lingua significa imparare a padroneggiare diverse abilità. Si distinguono innanzitutto le abilità di ascolto, produzione orale, lettura e scrittura. Ciascuna di queste implica a sua volta un'ulteriore gamma di competenze. Nell'ascolto ad esempio, potremmo identificare le seguenti abilità, tutte ugualmente importanti: distinguere e identificare i suoni, intendere l'intonazione, comprendere accenti differenti, comprendere il significato del testo ascoltato, ma anche competenze cognitive quali intuire e prevedere, la cui attivazione è indispensabile per colmare input acustici poco chiari o sconosciuti (Noblitt 1995). Similmente, la lettura parte dall'identificazione dei grafemi (le lettere dell'alfabeto), per arrivare – attraverso la comprensione della sillaba, della parola, del sintagma, della punteggiatura, ecc. – fino alla comprensione del significato dell'intero testo. Per le loro caratteristiche, i testi audiovisivi espongono lo spettatore a una gamma molto ampia di registri linguistici, situazioni comunicative, argomenti e accenti differenti. Inoltre, la possibilità di visualizzare contestualmente dei sottotitoli rappresenta un forma di esercizio di lettura, oltre che di ascolto.

Sono state considerazioni come queste che hanno spinto i ricercatori a studiare con metodi sperimentali l'utilizzo dell'audiovisivo e dei sottotitoli nell'apprendimento delle lingue. Vedremo nei seguenti paragrafi, sebbene in maniera riepilogativa, i principali risultati di queste ricerche, quali competenze linguistiche possono essere meglio sviluppate con l'ausilio dei prodotti cinetelevisivi e quali modalità di utilizzo apportino maggiori vantaggi per lo sviluppo di queste competenza.

Prima di entrare nel merito del discorso, elenchiamo brevemente le diverse modalità in cui si può utilizzare il prodotto audiovisivo. Innanzitutto si può guardare un film senza alcun ausilio scritto (ovvero senza attivare nessuna forma di sottotitolo); chiameremo questa situazione modalità *solo audio L2*, dove *L2* identifica la lingua che il migrante o il mediatore desidera apprendere o perfezionare. In alternativa è possibile attivare i sottotitoli nella stessa lingua dell'audio (es. audio in inglese, sottotitoli in inglese); chiameremo questa situazione modalità di *sottotitolazione intralinguistica*. Una terza modalità, che chiameremo *sottotitolazione da L2 a L1*, prevede

l'audio in un lingua straniera (L2) e i sottotitoli in una lingua ben conosciuta al mediatore o al migrante (L1), tipicamente la sua lingua madre. Infine, considereremo la modalità di *sottotitolazione inversa*, che prevede l'audio nella L1 e i sottotitoli nella L2 (es., per un mediatore madrelingua italiano: audio in italiano e sottotitoli in inglese). Le ultime due modalità rappresentano due diverse forme di sottotitolazione interlinguistica, ovvero caratterizzate da audio e sottotitoli in lingue differenti.

Per finire, menzioniamo un'ulteriore modalità in cui il migrante potrebbe fruire di un film ai fini di velocizzare l'apprendimento linguistico della lingua straniera: si tratta dell'attivazione dell'audiodescrizione. Nata per favorire la fruizione di prodotti multimediali e artistici da parte di persone non vedenti, l'audiodescrizione di un film è una forma di traduzione audiovisiva in cui – sfruttando le pause tra un dialogo e l'altro – viene fornita una descrizione orale delle immagini del film. La più recente letteratura sull'argomento suggerisce che l'audiodescrizione possa essere utilizzata anche per favorire l'apprendimento delle lingue in particolari fasce di utenti, quali, ad esempio, gli anziani, gli analfabeti e gli immigrati (Perego 2014, p. 38). Tuttavia, poiché gli studi empirici relativi all'apporto dell'audiodescrizione in spettatori vedenti e con lingue straniere sono estremamente limitati e poiché sono ancora molto scarsi i prodotti cinetelvisivi completi di audiodescrizione, in questa sede si porrà l'attenzione sulla sottotitolazione. Non è da dimenticare, però, che, in presenza di particolari condizioni, quali problemi temporanei o permanenti alla vista o in concomitanza con lavori che impediscono di guardare lo schermo televisivo, l'audiodescrizione possa rappresentare una valida alternativa all'ascolto dei soli dialoghi.

4.1. Apporto della sottotitolazione intralinguistica

I sottotitoli intralinguistici hanno dimostrato eccellenti risultati nel favorire l'alfabetizzazione e lo sviluppo della capacità di lettura nella L1, sia con alfabeti occidentali che con altri tipi di scrittura. In India l'attenzione si è concentrata principalmente sulla sottotitolazione di canzoni in lingua gujarati,²⁶ all'interno di programmi musicali e film di grande successo popolare, ed è risultata di grande efficacia sia con adulti (Kothari, Pandey, Chudgar 2004), sia con bambini (Kothari *et al.* 2002; Kothari, Takeda 2000). In Nuova Zelanda, invece, sono stati utilizzati film, sottotitolati in inglese, in abbinamento ad attività didattiche di lettoscrittura (Parkhill, Davey 2014). La sperimentazione è stata condotta su larga scala, su bambini delle scuole elementari. I dati raccolti hanno attestato miglioramento della capacità di

²⁶ Il gujarati, derivante dal sanscrito, è una delle 23 lingue ufficiali dell'India.

lettura, migliore capacità di comprensione del testo e arricchimento lessicale, indistintamente rispetto ai parametri di età, situazione socio-economica, e zona geografica e con un impatto particolarmente alto nei bambini Maori, Pasifika e in quelli con apprendimento più lento.

I sottotitoli intralinguistici hanno inoltre dimostrato di essere efficaci anche nell'apprendimento delle lingue straniere. La letteratura in proposito è veramente ampia e risale agli anni Ottanta.²⁷ Citeremo quindi qui una meta-analisi effettuata da Montero Perez, Van Den Noortgate e Desmet (2013) sui dati riportati negli studi precedenti, che sembra confermare l'apporto positivo di questa forma di sottotitolazione rispetto alla condizione solo audio a livello di comprensione dei contenuti e di acquisizione del vocabolario, indipendentemente dal livello di competenza nella L2. Non mancano tuttavia studi che suggeriscono invece scarse differenze tra la modalità solo audio e la presenza di sottotitoli intralinguistici, almeno a livello di acquisizione lessicale (Etemadi 2012; Karakaş, Sariçoban 2012; Selim 2010; Yuksel, Tanriverdi 2009).

Infine questo tipo di sottotitoli facilitano l'acquisizione della fonetica e la capacità di riproduzione delle parole in L2 (Mitterer, McQueen 2009), nonché la capacità di leggere, identificare e comprendere le parole tanto in L1 quanto in L2, anche da parte di bambini che hanno da poco iniziato a leggere (Linebarger, Taylor Piotrowski, Greenwood 2010).

Alla luce del fatto che nella totalità dei migranti si riscontra una percentuale di adulti analfabeti (Kluzer, Ferrari, Centeno 2011; Sbertoli, Arnesen 2014), mentre altri possiedono competenze di lettura ma non nell'alfabeto occidentale, i benefici attestati sopra nell'uso di sottotitoli intralinguistici acquisiscono una particolare rilevanza nel contesto della migrazione.

4.2. Apporto della sottotitolazione interlinguistica

La letteratura sull'uso della sottotitolazione interlinguistica dimostra in generale un ruolo positivo del sottotitolo nell'apprendimento del lessico.²⁸ Si vedano ad esempio gli studi Koolstra e Beentjes (1999), Bianchi e Ciabattini (2007), Zarei (2009), Fazilatfar, Ghorbani e Samavarki (2011) e Hayati e Mohmedi (2011) per l'attestazione dell'impatto della sottotitolazione da L2 a L1 e gli studi di Čepón (2011) e Garnier (2014) per un'illustrazione dei

²⁷ Per un elenco in continuo aggiornamento degli studi sperimentali sull'argomento si veda il sito a cura di Burger: <http://www.fremdsprache-und-spielfilm.de/Captions.htm>

²⁸ Sono stati eseguiti esperimenti anche in relazione all'acquisizione della grammatica tramite i sottotitoli, ma hanno dato tutti risultati negativi (si vedano ad es. d'Ydewalle 2002; Lommel, Laenen 2006; Čepón 2011).

vantaggi della sottotitolazione inversa. Inoltre, vari esperimenti di comparazione tra sottotitolazione da L2 a L1 e sottotitolazione inversa sembrano mostrare una netta superiorità della sottotitolazione inversa in relazione all'acquisizione lessicale, sia nei bambini (Holobow, Lambert, Sayegh 1984; Lambert, Boehler, Sidoti 1981), sia negli adulti (Danan 1992; Fazilatfar, Ghorbani, Samavarki 2011; Gorjian 2014).

4.3. Ulteriori variabili da considerare

I paragrafi precedenti rappresentano un tentativo di riepilogare i principali risultati della ricerca del settore tramite una semplificazione del panorama complessivo. Gli studi sperimentali pubblicati, infatti, non sono facilmente comparabili poiché si differenziano per numerosi parametri che possono teoricamente influire sui risultati. Tra questi parametri vi sono i seguenti: età dei soggetti, L1 ed L2 coinvolte, competenza linguistica, tipologia e lunghezza del video proposto, metodologia di verifica utilizzata, periodo in cui è stata effettuata la verifica.

Un chiaro esempio di come i risultati dipendano dall'intersecarsi dei diversi parametri è il lavoro di Bianchi e Ciabattini (2007). Tramite l'utilizzo di un apposito ambiente computerizzato e due brevi estratti filmici in lingua inglese, gli autori hanno potuto comparare i risultati dell'uso di materiale originale nell'apprendimento della lingua inglese in studenti universitari italiani, tenendo sotto controllo un ampio numero di parametri: corrispondenza semantica tra immagini e parole all'interno del video, modalità di presentazione del video (solo audio, sottotitoli intralinguistici e sottotitoli da L2 a L1), livello di competenza dello studente nella L2, elemento appreso (contenuto o lessico) e acquisizione a breve o a lungo termine. I dati hanno mostrato che la presenza di coincidenza semantica tra parole e immagini aveva favorito l'acquisizione lessicale sia a breve che a lungo termine e migliorato la capacità di comprensione del contenuto a breve termine. È inoltre emerso che i benefici tratti nelle diverse modalità di sottotitolazione variavano al variare della competenza linguistica dello studente. A livello generale i principianti hanno beneficiato maggiormente dall'uso di sottotitolazione da L2 a L1, mentre gli studenti di livello avanzato dalla sottotitolazione intralinguistica. La comprensione lessicale a breve termine era stata favorita dai sottotitoli in L1 più che da quelli interlinguistici (e ancor meno dalla modalità solo audio), in particolare negli studenti con basse competenze nella L2 e nel video privo di corrispondenza semantica tra immagini e parole. Una tendenza diversa però è emersa in relazione alla ritenzione a lungo termine del lessico; in questo caso i principianti hanno tratto i benefici maggiori dalla sottotitolazione intralinguistica, immediatamente seguita dalla modalità solo audio, mentre gli studenti di livello intermedio e avanzato hanno registrato risultati migliori con la

modalità di sottotitolazione da L2 a L1 e a seguire con la sottotitolazione intralinguistica.

5. Conclusioni

L'integrazione, auspicata dalla Comunità Europea e dagli organismi istituzionali a tutti i livelli, passa imprescindibilmente attraverso l'acquisizione di competenze sia linguistiche sia culturali, senza le quali i migranti e i richiedenti asilo non possono trovare il loro giusto posto nel mondo del lavoro e più in generale nella società che li accoglie.

Come abbiamo visto, i prodotti cinetelevisivi ben si prestano come materiale didattico per l'apprendimento e l'autoapprendimento linguistico e culturale, grazie al loro mettere in scena una gamma molto ampia di situazioni realistiche, grazie a dialoghi con limitate sovrapposizioni di voci, a un eloquio spesso più chiaro e più lento rispetto alle situazioni comunicative reali e all'utilizzo di strutture linguistiche e lessicali in linea con il parlato reale. Inoltre, grazie alla copresenza di diversi livelli semiotici (immagini, testo scritto, elementi acustici) e all'utilizzo della forma narrativa, i prodotti cinetelevisivi attivano contemporaneamente diversi tipi di intelligenza, stimolano l'attenzione, la fantasia e il dibattito critico, con un forte impatto a lungo termine sulla memoria umana.

La visione di prodotti multimediali narrativi consente di acquisire informazioni culturali, sia in relazione alla cultura esplicita che a quella implicita, sebbene la seconda richieda particolare esperienza e sensibilità per essere compresa. Inoltre, tramite l'attivazione di sottotitoli intralinguistici o interlinguistici, è possibile potenziarne l'impatto sull'acquisizione della L1 come della L2. Infatti, i sottotitoli intralinguistici hanno dimostrato eccellenti risultati nel favorire l'alfabetizzazione e lo sviluppo della capacità di lettura nella L1, sia con alfabeti occidentali che con altri tipi di scrittura; hanno inoltre dimostrato di essere efficaci nell'apprendimento delle lingue straniere, in particolare a livello di comprensione dei contenuti e di acquisizione del vocabolario, di facilitare l'acquisizione della fonetica e di accrescere la capacità di riproduzione delle parole in L2, negli adulti così come nei bambini. Similmente la sottotitolazione interlinguistica, e in particolare la sottotitolazione inversa, si è dimostrata un ottimo strumento per l'apprendimento del lessico.

Il mediatore culturale, oltre ad avvalersi degli strumenti descritti in questo lavoro per un costante aggiornamento personale, è quindi invitato a suggerire ai migranti la visione di prodotti cinetelevisivi. Dopo aver valutato le competenze specifiche del migrante e le sue necessità, il mediatore potrà indirizzare il migrante verso l'attivazione di sottotitoli ora intralinguistici, ora interlinguistici, a seconda del tipo di apprendimento linguistico che si

desidera conseguire. Potrà inoltre prevedere incontri individuali o di gruppo con i migranti per una visione e discussione di film appositamente scelti per mostrare la cultura del paese ospite, stimolando una discussione attiva mirata a evidenziare i reciproci stereotipi, i pericoli e i danni della stereotipizzazione e a mettere in luce le variabili individuali rispetto alle categorizzazioni generalizzanti. Similmente, il mediatore potrebbe progettare un analogo percorso di sensibilizzazione culturale indirizzato ai cittadini della nazione ospite, al fine di favorire l'accoglienza priva di pregiudizio. Tuttavia si ricorda che la sensibilizzazione culturale è un lavoro delicato e non semplice, che richiede preparazione teorica e ricerca di materiali specifici, mirati rispetto alle culture in campo. Si suggerisce pertanto di seguire e trarre ispirazione dai percorsi didattici descritti nella sezione 3.2, delineati da esperti del settore e già sperimentati con ottimi risultati.

Laureata in Traduzione a Trieste e addottorata in Linguistica a Lancaster (UK), Francesca Bianchi è Docente di Lingua e Traduzione Inglese presso l'Università del Salento e da sempre svolge ricerca nell'ambito della didattica e della ricerca linguistica tramite le tecnologie. Da alcuni anni i suoi interessi includono la traduzione audiovisiva, settore in cui ha pubblicato diversi articoli con impianto sperimentale, analitico e/o didattico.

Riferimenti bibliografici

- Alves G.A. 2014, *Os filmes como recurso didático para o ensino de geografia no Ensino Fundamental II*, Monografia, Bacharelado em Geografia, Universidade de Brasília, Brasília. <http://bdm.unb.br/handle/10483/9888> (10.08.2015).
- Antinucci R. 2012, *Variations on a Theme: Openings, Closings, and Returns in Pride & Prejudice*, in "Persuasions On-Line" 33 [1]. <http://www.jasna.org/persuasions/on-line/vol33no1/antinucci.html> (4.10.2015).
- Baños Piñero R. 2009, *Estudio descriptivo-contrastivo del discurso oral prefabricado en un corpus audiovisual comparable en español: oralidad prefabricada de producción propia y de producción ajena*, in Cantos P. e Sánchez A. (a cura di), *Panorama de investigaciones basadas en corpus*, Asociación Española de Lingüística del Corpus: Murcia, pp. 399-413. <http://www.um.es/lacell/aelinco/contenido/pdf/28.pdf> (15.12.2015).
- Barsam R. 2010. *Looking at Movies. An Introduction to Film. Third Edition*, W. W. Norton & Company, New York.
- Baumgarten N. 2005, *The secret agent: Film dubbing and the influence of the English language on German communicative preferences. Towards a model for the analysis of language use in visual media*. Pd.D. thesis, University of Hamburg. <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/LUO3CIZOEQZXY34GMF4ILQD7BV73H4XX/full/1.pdf> (13.12.2015)
- Bazzini D.G., McIntosh W.D., Smith S.M., Cook S. e Harris C. 1997, *The aging woman in*

- popular film: Underrepresented, unattractive, unfriendly, and unintelligent*, in “Sex Roles: A Journal of Research” 36 [7-8], pp. 531-543.
- Berg C.R. 2009, *Latino Images in Film: Stereotypes, Subversion, and Resistance*, University of Texas Press, USA.
- Berk R.A. 2009, *Multimedia Teaching with Video Clips: TV, Movies, YouTube, and mtvU in the College Classroom*, in “International Journal of Technology in Teaching and Learning” 5 [1], pp. 1-21.
- Bianchi F. e Ciabattoni T. 2007, *Captions and Subtitles in EFL Learning: an Investigative Study in a Comprehensive Computer Environment*, in Baldry A., Pavesi M., Taylor-Torsello C. e Taylor C. (a cura di), *From DIDACTAS to ECOLINGUA: An Ongoing Research Project on Translation and Corpus Linguistics*, E.U.T. Edizione Università di Trieste, Trieste, pp.69-90.
- Biber D. 1988, *Variation across Speech and Writing*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Cardon P.W. 2010, *Using Films to Learn about the Nature of Cross-Cultural Stereotypes in Intercultural Business Communication Courses*, in “Business Communication Quarterly” 73 [2], pp. 150-165.
- Čepon S. 2011, *Interlingual Subtitling as a Mode of Facilitating Incidental Foreign Language Acquisition*, in “English for Specific Purposes World” 33. http://www.esp-world.info/Articles_33/Issue_33.htm (4.10.2015).
- Chaume F. 2012, *Audiovisual Translation: Dubbing*, St. Jerome Publishing, Manchester.
- Chaume Varela F. 2001, *La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción*, in Agost R. e Chaume F. (a cura di), *La traducción en los medios audiovisuales*, Universitat Jaume I, Castelló de la Plana, pp. 77-88.
- Chiaro D. 2006, *Verbally Expressed Humour on Screen: Reflections on Translation and Reception*, in “The Journal of Specialised Translation” 6, pp. 198-208.
- Cohen A.J. 2001, *Music as a Source of Emotion in Film*, in Juslin P.N. e Sloboda J.A. (a cura di), *Music and emotion: Theory and research. Series in affective science*, Oxford University Press, New York, pp. 249-272.
- Cohen A.J. 2005, *How Music Influences the Interpretation of Film and Video: Approaches from Experimental Psychology*, in Kendall R.A. e Savage R.W.H. (a cura di), *Perspectives in Systematic Musicology*, Selected Reports in Ethnomusicology Vol XII, Dept. of Ethnomusicology, University of California, Los Angeles, CA, pp. 15-36.
- Cox W.T.L., Abramson L.Y., Devine P.G. e Hollon S.D. 2012, *Stereotypes, Prejudice, and Depression: The Integrated Perspective*, in “Perspectives on Psychological Science” 7, pp. 427-449.
- d’Ydewalle G. 2002, *Foreign-Language Acquisition by Watching Subtitled Television Programs*, in “Journal of Foreign Language Education and Research” 12, pp. 59-77.
- d’Ydewalle G. e Gielen I. 1992, *Attention Allocation with Overlapping Sound, Image, and Text*, in Rayner K. (a cura di), *Eye Movements and Visual Cognition: Scene Perception and Reading*, Springer-Verlag, New York, pp. 414-427.
- d’Ydewalle G., Praet C., Verfaillie K. e Van Rensbergen J. 1991, *Watching subtitled television: Automatic reading behavior*, in “Communication Research” 18, pp. 650-666.
- Danan M. 1992, *Reversed Subtitling and Dual Coding Theory: New Directions for Foreign Language Instruction*, in “Language Learning” 42 [4], pp. 497-527.
- Diaz-Cintas J. e Remael A. 2007, *Audiovisual Translation: Subtitling*, St. Jerome Publishing, Manchester.
- Efthimiou C. e Llewellyn R.A. 2004, *“Physics in Films.” A New Approach to Teaching Science*. <http://arxiv.org/pdf/physics/0404064.pdf> (4.10.2015).

- Etemadi A. 2012, *Effects of Bimodal Subtitling of English Movies on Content Comprehension and Vocabulary Recognition*, in “International Journal of English Linguistics” 2 [1], pp. 239-248.
- European Commission 2005, *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social committee and the Committee of the Regions - A Common Agenda for Integration - Framework for the Integration of Third-Country Nationals in the European Union*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52005DC0389> (26.09.2015).
- European Commission 2011, *Communication from the Commission to the European Parliament. The Council. The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. European Agenda for the Integration of Third-Country Nationals*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52011DC0455> (26.09.2015).
- Fazilatfar A.M., Ghorbani S. e Samavarki L. 2011, *The Effect of Standard and Reversed Subtitling versus No Subtitling Mode on L2 Vocabulary Learning*, in “The Journal of Teaching Language Skills” 3 [1], pp. 43-64.
- Forchini P. 2012, *Movie Language Revisited. Evidence from Multi-Dimensional Analysis and Corpora*, Peter Lang, Berna.
- Freddi M. 2009, *The Phraseology of Contemporary Filmic Speech: Formulaic Language and Translation*, in Freddi M. e Pavesi M. (a cura di), *Analysing Audiovisual Dialogue. Linguistic and Translational Insights*, CLUEB, Bologna, pp. 101-123.
- Garnier M. 2014, *Intentional Vocabulary Learning from Watching DVDs with Subtitles: A Case Study of an ‘Average’ Learner of French*, in “International Journal of Research Studies in Language Learning” 3 [1], pp. 21-32.
- Goris O. 1993, *The Question of French Dubbing: Towards a Frame for Systematic Investigation*, in “Target” 5 [2], pp. 169-190.
- Gorjian B. 2014, *The Effect of Movie Subtitling on Incidental Vocabulary Learning among EFL Learners*, in “International Journal of Asian Social Science” 4 [9], pp. 1013-1026.
- Hall S. 1990, *The Whites of their Eyes: Racist Ideologies and the Media*, in Alvarado M. e Thompson J.O. (a cura di), *The media reader*, BFI, Londra, pp. 7-23.
- Hall S. 1997, *The Spectacle of the ‘Other’*, in Hall S. (a cura di), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, Sage, Londra, pp. 223-290.
- Hayati A. e Mohmedi F. 2011, *The Effect of Films with and without Subtitles on Listening Comprehension of EFL Learners*, in “British Journal of Educational Technology” 42 [1], pp. 181-192.
- Herbst T. 1997, *Dubbing and the Dubbed Text – Style and Cohesion: Textual Characteristics of a Special Form of Translation*, in Trosborg A. (a cura di), *Text Typology and Translation*, Benjamins, Amsterdam, pp. 291-308.
- Hilton J.L., e von Hippel W. 1996, *Stereotypes*, in “Annual Review of Psychology” 47, pp. 237-271.
- Holobow N.E., Lambert W.E. e Sayegh L. 1984, *Pairing Script and Dialogue: Combinations that Show Promise for Second or Foreign Language Learning*, in “Language Learning” 34 [4], pp. 59-74.
- Ibarraran-Bigalondo A. 2015, *Music, Sampling and Musical Intertextuality in Quentin Tarantino’s Django Unchained*, in “Iperstoria – Testi Letterature Linguaggi” 5, pp. 138-146.
- Karakaş A. e Sariçoban A. 2012, *The Impact of Watching Subtitled Animated Cartoons on Incidental Vocabulary Learning of ELT Students*, in “Teaching English with

- Technology” 12 [4], pp. 3-15.
- Katan D. 1999, *Translating Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*, St. Jerome Publishing, Manchester.
- Kluzer S., Ferrari A. e Centeno C. 2011, *Language Learning by Adult Migrants: Policy Challenges and ICT Responses. Policy Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Koolstra C.M. e Beentjes J.W.J. 1999, *Children’s Vocabulary Acquisition in a Foreign Language through Watching Subtitled Television Programs at Home*, in “Educational Technology Research & Development” 47 [1], pp. 51-60.
- Kothari B., Pandey A. e Chudgar A.R. 2004, *Reading Out of the “Idiot Box”: Same-Language Subtitling on Television in India*, in “Information Technologies and International Development” 2 [1], pp. 23-44.
- Kothari B. e Takeda J. 2000, *Same Language Subtitling for Literacy: Small Change for Colossal Gains*, in Bhatnagar S.C. e Schware R. (a cura di), *Information and Communication Technology in Development*, Sage Publications, New Delhi.
- Kothari B., Takeda J., Joshi A. e Pandey A. 2002, *Same Language Subtitling: a Butterfly for Literacy?*, in “International Journal of Lifelong Education” 21 [1], pp. 55–66.
- Kozloff S. 1988, *Invisible Storytellers. Voice-over Narration in American Fiction Film*, University of California Press, Berkeley.
- Kozloff S. 2000, *Overhearing Film Dialogue*, University of California Press, Berkeley.
- Krumm H.-J. e Plutzer V. 2008, *Tailoring Language Provision and Requirements to the Needs and Capacities of Adult Migrants*, Thematic study V, Council of Europe, Strasburgo.
- Lambert W.E., Boehler I. e Sidoti J. 1981, *Choosing The Language of Subtitles and Spoken Dialogues for Media Presentations: Implications for Second Language Education*, in “Applied Psycholinguistics” 2, pp. 133-148.
- Linebarger D., Taylor Piotrowski J. e Greenwood C.R. 2010, *On-screen Print: The Role of Captions as a Supplemental Literacy Tool*, in “Journal of Research in Reading” 33 [2], pp. 148–167.
- Lommel S.V. e Laenen A. 2006, *Foreign-grammar Acquisition while Watching Subtitled Television Programmes*, in “British Journal of Educational Psychology” 76, pp. 243-258.
- Mallinger M. e Rossy G. 2003, *Film as a Lens for Teaching Culture: Balancing Concepts, Ambiguity, and Paradox*, in “Journal of Management Education” X27 [5], pp. 608-624.
- Marzà i Ibàñez A. e Chaume Varela F. 2009, *The Language of Dubbing: Present Facts and Future Perspectives*, in Freddi M. e Pavesi M. (a cura di), *Analysing Audiovisual Dialogue. Linguistic and Translational Insights*, CLUEB, Bologna, pp. 31-39.
- Mathews C.S., Fornaciari C.J. e Rubens A.J. 2012, *Understanding the Use of Feature Films to Maximize Student Learning*, in “American Journal of Business Education” 5 [5], pp. 563-574.
- Mitterer H. e McQueen J.M. 2009, *Foreign Subtitles Help, but Native-Language Subtitles Harm Foreign Speech Perception*, in “PLoS ONE” 4 [11]. <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0007785> (4.10.2015).
- Montero Perez M., Van Den Noortgate W. e Desmet P. 2013, *Captioned Video for L2 Listening and Vocabulary Learning: A Meta-analysis*, in “System” 41, pp. 720-739.
- Noblitt J. S. 1995, *Cognitive Approaches to Listening Comprehension*, in Terry R.M. (a cura di), *Dimension '95: The Future is Now. Selected Proceedings of the 1995 Joint Conference of the Southern Conference on Language Teaching and the South*

- Carolina Foreign Language Teachers' Association, Valdosta (GA), Valdosta State University.
- Paivio A. 1986, *Mental Representation: A Dual-coding Approach*, Oxford University Press, New York.
- Park J.H., Gabbadon N.G. e Chernin A.R. 2006, *Naturalizing Racial Differences through Comedy: Asian, Black, and White Views on Racial Stereotypes in Rush Hour 2*, in "Journal of Communication" 56, pp. 157-177.
- Parkhill F. e Davey R. 2014, *'I Used to Read One Page in Two Minutes and now I Am Reading Ten': Using Popular Film Subtitles to Enhance Literacy Outcomes*, in "Literacy Learning: The Middle Years" 22 [2], pp. 28-33.
- Pavesi M. 2005, *La traduzione filmica. Aspetti del parlato doppiato dall'inglese all'italiano*, Carocci, Roma.
- Perego E. 2014, *Da dove viene e dove va l'audiodescrizione filmica per i ciechi e gli ipovedenti*, in Perego E. (a cura di), *L'audiodescrizione filmica per i ciechi e gli ipovedenti*, EUT – Edizioni Università di Trieste, Trieste, pp. 15-46. <http://hdl.handle.net/10077/9997> (16.10.2015).
- Perego E. e Taylor C. 2009, *An Analysis of the Language of Original and Translated Film: Dubbing into English*, in Freddi M. e Pavesi M. (a cura di), *Analysing Audiovisual Dialogue. Linguistic and Translational Insights*, CLUEB, Bologna, pp. 57-73.
- Pettit Z. 2005, *Translating Register, Style and Tone in Dubbing and Subtitling*, in "Journal of Specialised Translation" 4 [4], pp. 49-65. http://gala.gre.ac.uk/4957/1/art_pettit.pdf (15.12.2015).
- Quaglio P. 2008, *Television Dialogue and Natural Conversation: Linguistic Similarities and Functional Differences*, in Ädel A. e Reppen R. (a cura di), *Corpora and Discourse: The Challenges of Different Settings*, Benjamins, Amsterdam, pp. 189-210.
- Quaglio P. 2009, *Television Dialogue: The sitcom Friends vs. Natural Conversation*, Benjamins, Amsterdam.
- Romero-Fresco P. 2009, *The Fictional and Translational Dimensions of the Language Used in Dubbing*, in Freddi M. e Pavesi M. (a cura di), *Analysing Audiovisual Dialogue. Linguistic and Translational Insights*, CLUEB, Bologna, pp. 41-55.
- Rossi F. 1999, *Le parole dello schermo. Analisi linguistica di sei film dal 1984 al 1957*, Bulzoni, Roma.
- Rossi F. 2002, *Il dialogo nel parlato filmico*, in Bazzanella C. (a cura di), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Guerini, Milano, pp. 161-175.
- Rossi F. 2007, *Lo straniero in Italia e l'italiano all'estero visti dal cinema (e dal teatro)*, in Pistolesi E. e Schwarze S. (a cura di), *Vicini/lontani. Identità e alterità nella/della lingua*, Peter Lang, Francoforte sul Meno, pp. 131-153.
- Russo M. e Mack G. (a cura di) 2005, *Interpretazione di trattativa. La mediazione linguistico-culturale nel contesto formativo e professionale*, Hoepli, Milano.
- Sbertoli G. e Arnesen H. 2014, *Language and Initial Literacy Training for Immigrants: the Norwegian Approach*, in Mallovs D. (a cura di) *Language Issues in Migration and Integration: Perspectives from Teachers and Learners*, British Council, Londra, pp. 125-134.
- Schulman N.M. 1992, *Laughing across the Color Barrier: In Living Color*, in "Journal of Popular Film and Television" 20 [1], pp. 2-5.
- Selim A.A-M. 2010, *The Effect of Using Same Language Subtitling (SLS) in Content Comprehension and Vocabulary Acquisition in Arabic as a Foreign Language (AFL)*, M.Phil. Thesis, The American University in Cairo.

<http://dar.aucegypt.edu/bitstream/handle/10526/1332/2010taflayshaselim.pdf>
(4.10.2015).

- Taft R. 1981, *The Role and Personality of the Mediator*, in Bochner S. (a cura di), *The Mediating Person: Bridges between Cultures*, Schenkman, Cambridge, pp. 53-88.
- Taylor C. 1999, *Look Who's Talking. An Analysis of Film Dialogue as a Variety of Spoken Discourse*, in Lombardo L, Haarman L., Morley J. e Taylor C. (a cura di), *Massed Medias: Linguistic Tools for Interpreting Media Discourse*, LED, Milano, pp. 247-278.
- Taylor C. 2012, *Multimodal Texts*, in Perego E. (a cura di), *Eye Tracking in Audiovisual Translation*, Aracne, Roma, pp. 13-35.
- Trompenaars F. e Hampdem-Turner C. 1997, *Riding the Waves of Culture*, Nicholas Brearley, Londra.
- Yuksel D. e Tanriverdi B. 2009, *Effects of Watching Captioned Movie Clip on Vocabulary Development of EFL Learners*, in "The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET" 8 [2]. <http://www.tojet.net/articles/v8i2/824.pdf> (4.10.2015).
- Zabalbeascoa P. 2008, *The Nature of the Audiovisual Text and its Parameters*, in Diaz-Cintas J. (a cura di), *The Didactics of Audiovisual Translation*, Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 21-38.
- Zarei A.A. 2009, *The Effect of Bimodal, Standard, and Reversed Subtitling on L2 Vocabulary Recognition and Recall*, in "Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji" 49, Special Issue, English, pp. 65-85.
- Zettl H. 1990, *Sight, Sound, Motion. Applied media aesthetics*, Wadsworth Pub. Co., Belmont.