

Paolo Pettinari

Il film come libro di testo.

E' possibile insegnare l'italiano L2 guardando un film?

[Università di Venezia, corso ITALS livello avanzato 2000-2001: tesina di fine corso]

Indice

0. Premessa.	2
1. Perché utilizzare un film? Aspetti teorici e metodologici.	
1.1. Lingua e linguaggi.	3
1.2. Competenza, esecuzione, abilità.	4
1.3. Livelli della competenza comunicativa.	6
1.4. Motivazione alle attività.	9
1.5. Funzione del testo nell'unità didattica.	10
1.6. Attività possibili con un testo.	12
1.7. Particolarità semiotiche del film.	15
1.8. Il film come testo nell'unità di acquisizione.	17
2. Come utilizzare un film? Esempi pratici.	
2.1. Segmentazione.	20
2.2. Aspetti linguistici e culturali presenti nel segmento.	22
2.3. Lavorare con un segmento breve: esempi di attività per livelli diversi con diversi obiettivi.	24
2.4. Lavorare con un segmento lungo: esempi di attività precedenti e contemporanee alla ricezione del testo.	31
2.5. Lavorare con un segmento lungo: esempi di attività successive alla ricezione del testo.	34
2.6. E tutto il resto? Osservazioni conclusive.	38
Appendice 1: scala European Language Portfolio.	41
Appendice 2: <i>Pane e tulipani</i> , dialoghi scene 30-38.	42
Riferimenti bibliografici.	46

Si ringrazia la dott.ssa Ivana Fratter per aver letto, commentato e aiutato a perfezionare questa tesina. La dott.ssa Fratter ha contribuito ad eliminare diversi errori e improprietà, ma non è certo responsabile di quelli che eventualmente restano, né di tutte le opinioni espresse in queste pagine.

0. Premessa.

Per gli insegnanti di lingue certe pratiche didattiche sono ormai un luogo comune della routine professionale: fare ascoltare un dialogo, fare svolgere degli esercizi di comprensione, evidenziare qualche regola grammaticale e/o qualche funzione comunicativa, far fare una serie di esercizi e attività più creative, somministrare un test e poi daccapo con un altro dialogo o un altro testo scritto... La didattica di una lingua straniera si basa generalmente sulla ricezione di testi prodotti in quella lingua, sulla loro comprensione da parte del discente e su una serie di riflessioni, che permettano di trarne delle ricorsività che a loro volta si possano trasformare in regole formali. Questa metodologia, comune tanto agli approcci comunicativi, quanto a quelli audio-linguistici, quanto a quelli più tradizionali di tipo grammaticale-traduttivo (magari nella loro riformulazione più aggiornata), deriva da alcune semplici constatazioni. Anzitutto che una lingua si impara affrontandola per quello che è realmente, interagendo con esempi concreti, cioè con i testi scritti, orali o di altro tipo che un parlante di quella lingua ha effettivamente prodotto. In secondo luogo che partire da un esempio concreto (da cui si ricavano regole) funziona meglio che partire da una serie di regole (su cui si tenta di costruire degli esempi concreti). E funziona meglio essenzialmente per due ragioni: perché il passaggio dalla globalità del testo all'analisi delle regole riproduce il processo cognitivo del cervello umano; ma anche perché, rispettando tale direzionalità, l'attenzione si mantiene vigile più a lungo e si facilita l'acquisizione di nuove informazioni.

Il desiderio di imparare una nuova lingua non è innato, ma scaturisce da motivazioni (talvolta di tipo pratico, talvolta di tipo culturale, talvolta di entrambi i tipi) che inducono il discente ad affrontare quella lingua, quei testi e quelle riflessioni con un atteggiamento più disponibile a svolgere delle attività di apprendimento. Quando ci mettiamo a studiare una lingua lo facciamo perché ci sentiamo spinti da un motivo, da un interesse utilitaristico o ludico che ci fa decidere di passare il nostro tempo imparando quella lingua e non, ad esempio, giocando a carte o facendo straordinari al lavoro. Anche nell'eventualità in cui si studi solo perché si è obbligati (è il caso a volte degli studenti delle scuole secondarie) è però necessario che vi siano delle motivazioni che inducano a proseguire lo studio con qualche risultato. Senza tali motivazioni l'apprendimento risulterebbe meno interessante, meno piacevole e meno proficuo. Le motivazioni nascono da diversi fattori (che vedremo un po' più in dettaglio in 1.4.), ma devono essere continuamente stimolate e ravvivate con l'uso di materiali didattici adeguati e con lo svolgimento di attività che mantengano vivi l'interesse e l'attenzione. Offrire agli studenti dei testi adeguati alle loro motivazioni e capaci a loro volta di motivarli all'apprendimento, può essere un'ottima base di partenza nella didattica di una lingua straniera. Il problema è, di solito, dove trovare tali testi e come usarli nel lavoro in classe.

Il cinema, ci sembra, offre una grande quantità di materiali utilizzabili a scopo didattico, materiali che presentano una gamma vastissima di esempi di lingua (registri, dialetti, varietà regionali, stili, ecc.) e con i quali è possibile elaborare attività motivanti ed estremamente utili. In queste pagine proveremo a riflettere su quello che ci mette a disposizione il cinema contemporaneo, non tanto in termini di quantità, ma di possibile uso didattico per insegnare l'italiano L2. Sceglieremo un film, lo segmenteremo in vari modi e cominceremo a vedere quali attività si possano fare a vari livelli di conoscenza della lingua. Come premessa a questo lavoro di esemplificazione pratica, faremo delle osservazioni di carattere teorico e metodologico che ci aiuteranno a razionalizzare le nostre proposte ¹.

¹ Sull'uso di film e materiali audiovisivi in classe si possono consultare: Troncarelli 1994; Fratter 2000. Un manuale che propone attività didattiche basate su brani di film è M.Continanza e P.Diadori, *Viaggio nel nuovo cinema italiano*, La Certosa, Firenze, 1997.

1. Perché utilizzare un film? Aspetti teorici e metodologici.

1.1. Lingua e linguaggi.

I testi cinematografici, si è accennato sopra, possono essere particolarmente utili dal punto di vista didattico perché spesso offrono diversi esempi di lingua. Questo aspetto può creare dei problemi quando gli esempi di lingua presenti in un film sono molto diversi rispetto alla lingua standard, ma può anche contribuire all'acquisizione di una migliore competenza comunicativa, rafforzando la consapevolezza che la lingua che si sta imparando è un organismo complesso, che richiede strategie d'apprendimento particolari e mirate.

La comunicazione umana avviene generalmente attraverso la trasmissione e ricezione di segni convenzionali. Le nostre lingue si possono considerare dei sistemi di segni, cui è stato attribuito un significato più o meno arbitrario e che noi utilizziamo per scambiare e conservare informazioni. La lingua verbale è stata descritta non solo come uno strumento comunicativo, ma anche come modello conoscitivo del mondo in cui viviamo, come un sistema logico che proiettando le proprie possibilità di concettualizzazione sul mondo reale ci obbliga a pensarlo in un certo modo e non altrimenti². Come tale, anzi, la lingua verbale o "naturale" rappresenterebbe il nostro "sistema primario di modellizzazione", dove l'aggettivo "primario" viene ad indicare come non si tratti, tuttavia, dell'unico sistema modellizzante, ma come ve ne siano altri "secondari", spesso dotati di diversa natura semiotica, che si strutturano e realizzano secondo i codici della lingua naturale³. Sappiamo benissimo che si comunica non soltanto attraverso la parola, ma anche attraverso codici non verbali: figurativi, gestuali, olfattivi, a volte estremamente rudimentali, a volte di grande complessità. In genere per definire l'insieme o ciascuno di questi codici comunicativi si fa uso del termine "linguaggio", parola utilizzata anche per designare la facoltà umana di emettere, ricevere ed elaborare informazioni. Il termine "lingua" viene invece di solito usato per definire quel particolare codice verbale in cui la facoltà del linguaggio si realizza⁴. Senza entrare nel labirinto delle definizioni, può essere utile sotto il profilo operativo mantenere questa distinzione: la comunicazione umana si esplica e realizza in innumerevoli linguaggi che obbediscono a codici riconducibili a quello della lingua verbale. L'apprendimento di una lingua, pertanto, non si limita al fatto di saper produrre frasi dotate di senso secondo il codice verbale, ma implica una certa dose di competenza anche in altri codici comunicativi che, per quanto secondari, costituiscono un aspetto imprescindibile della competenza comunicativa in quella lingua. In ultima analisi, l'acquisizione di una lingua non può non passare attraverso una qualche competenza nei singoli linguaggi che, nell'insieme, contribuiscono a definirne il codice.

Quando impariamo una nuova lingua non possiamo pensare di limitarci ad acquisire quella che viene definita lingua standard, anche perché nella comunicazione quotidiana tale modello fa da sfondo agli enunciati che vengono effettivamente prodotti, ma non ne regola ogni singolo tratto. Al codice standard si arriva mediando fra i vari linguaggi settoriali, varietà, microlingue su cui si producono gli enunciati e i discorsi reali. Nella didattica delle lingue è importante offrire proprio questo tipo di enunciati e discorsi, e ci sembra che in un film, nella pluralità dei suoi codici e della sua semiosi, si possa ritrovare quella pluralità di linguaggi che è alla base della lingua verbale standard. Ora però

² Cfr. Cardona 1976, pp.63-67 con le relative indicazioni bibliografiche.

³ Cfr. Lotman e Uspenskij 1975; Ferrari-Bravo 1975.

⁴ La distinzione fra lingua, linguaggio e linguaggi, con tutte le sue ambiguità terminologiche, è alla base di libri come Beccaria (a cura) 1973 e Sobrero (a cura) 1993b.

dobbiamo porci la domanda: tale caratteristica può aiutarci a fare acquisire ai nostri studenti delle abilità nella L2?

1.2. Competenza, esecuzione, abilità.

Saremmo propensi a rispondere subito di sì, ma vorremmo anche capire che tipo di aiuto può venirci, per quali abilità e, magari, anche per quali studenti.

Per usare un linguaggio è necessario sia conoscerne il codice, vale a dire la sua lingua specifica, sia essere capaci di applicare le regole di quel codice nella pratica comunicativa⁵. Bisogna cioè avere **competenza** (*competence*) del sistema di norme che consente di produrre e comprendere sintagmi comunicativi; e parallelamente occorre essere capaci dell'**esecuzione** pratica (*performance*) di ciò che è consentito dal codice⁶. Per raccontare eventi passati in italiano, ad esempio, dobbiamo conoscere le forme temporali adeguate, ma dobbiamo anche farle uscire dalla bocca in modo che qualcun altro possa capire quello che andiamo raccontando. E ciò che diciamo dovrà essere non solo corretto, ma anche appropriato in quel determinato contesto. La pratica comunicativa si realizza in innumerevoli modi che, benché tutti riconducibili al codice generale della lingua verbale, si differenziano sia per i mezzi utilizzati per trasmettere e ricevere i messaggi, sia nell'aspetto pragmatico della comunicazione, cioè nel ruolo svolto da mittente e ricevente del messaggio. Si può comunicare utilizzando le onde sonore, ma anche i fogli di carta o altri supporti solidi su cui si possa scrivere. A questi potremmo aggiungere schermi televisivi, monitor di computer e una quantità non ben definibile di altri mezzi. Utilizzando tali strumenti talvolta produciamo e inviamo messaggi, talvolta li riceviamo e decifriamo, talvolta infine compiamo entrambe le azioni impegnandoci in uno scambio comunicativo. Sapere una lingua significa saper fare tutte queste cose: dobbiamo essere dotati di abilità che ci consentano di parlare a qualcuno e di capire quello che qualcun altro dice; se poi apparteniamo a una cultura alfabetizzata, dovremmo anche poter capire quello che qualcuno ha scritto ed essere in grado a nostra volta di scrivere qualcosa dotato di senso. L'esecuzione della pratica comunicativa, pertanto, ci impone di assumere di volta in volta il ruolo di mittente e di ricevente, ricorrendo ad almeno quattro fondamentali **abilità**: parlare, ascoltare, scrivere, leggere, ciascuna delle quali ha proprie peculiarità esecutive che, a loro volta, presuppongono delle specificità anche a livello di competenza⁷.

Le quattro abilità linguistiche

	produttive (esecuzione da parte del mittente)	ricettive (esecuzione da parte del ricevente)
mezzo orale	PARLARE	ASCOLTARE
mezzo scritto	SCRIVERE	LEGGERE

Fatte queste osservazioni, rimane la domanda: guardare un film aiuta a migliorare le abilità dei nostri studenti? Sicuramente guardando un film se ne possono praticare alcune, in particolare le abilità ricettive associate alla lingua parlata e, in alcuni casi, anche quelle ricettive associate alla lingua scritta. Quando parliamo di abilità dobbiamo però

⁵ Fra i linguisti che per primi hanno basato le loro ricerche postulando questa distinzione fra codice e pratica comunicativa vanno citati almeno F. de Saussure (1916, il quale distingue fra *langue* e *parole*) e L. Hjelmslev (1943, che distingue invece fra "sistema" e "uso").

⁶ La coppia *competence* / *performance* è stata proposta da N. Chomsky (cfr. ad esempio Chomsky 1967, pp.107-110).

⁷ Cfr. Widdowson 1978, pp.64-84.

fare attenzione alla situazione pragmatica in cui vengono esercitate: sia quelle produttive sia quelle ricettive sia quelle orali sia quelle scritte possono esplicarsi in situazioni dialogiche o monologiche. Ascoltare le notizie alla radio è ben diverso da ascoltare una persona che ci fa una domanda: nel primo caso la comunicazione è a senso unico, dal mittente al ricevente; nel secondo caso la comunicazione è a doppio senso, perché il ricevente per rispondere alla domanda si trasforma a sua volta in mittente. Le abilità orali tendono a sdoppiarsi in

- dialogiche, dove c'è scambio di conversazione;
- monologiche, dove non c'è scambio ma comunicazione a senso unico.

Per le abilità dialogiche sono stati proposti i termini di "dire" e "ascoltare"; per quelle monologiche sono stati proposti i termini di "parlare" e "udire"⁸.

Abilità associate alla lingua parlata

	produttive	ricettive
	(conversare)	
orali / dialogiche	dire	ascoltare
orali / monologiche	parlare	udire

L'attività pura e semplice di guardare un film permette anzitutto di praticare l'abilità di "udire" (perché non si può interagire con i personaggi dello schermo), ma anche di vedere delle simulazioni delle abilità dialogiche "dire" e "ascoltare", complete di tutti quegli elementi paralinguistici che entrano in gioco nella conversazione e negli scambi comunicativi in genere. Guardare un film dunque consente non solo di esercitare la comprensione auditiva della lingua verbale nei suoi tratti segmentali e sovrasegmentali, comprese le interiezioni, le esitazioni, le intonazioni particolari; ma anche di osservare e apprendere alcuni aspetti non verbali della comunicazione come la cinesica, la prossemica e tutte le altre modalità basate sulla posizione, i movimenti, l'abbigliamento del corpo.

In un film compaiono a volte anche messaggi scritti, talvolta letti ad alta voce da uno degli attori, altre volte semplicemente mostrati per essere letti dallo spettatore. Anche per la lingua scritta si potrebbero fare le stesse osservazioni già fatte per quella parlata: scrivere una lettera a una persona da cui si aspetta una risposta è diverso dallo scrivere delle istruzioni o una relazione per un pubblico generico. Nel primo caso chi scrive si mette in qualche modo nei panni del ricevente e modifica il proprio linguaggio per avvicinarlo il più possibile a quello del destinatario; quest'ultimo a sua volta leggerà la lettera nella prospettiva di dover rispondere, quindi cercherà di interpretare le parole del mittente per selezionare le informazioni funzionali alla risposta. Nel secondo caso non dobbiamo invece adeguarci al linguaggio di un destinatario specifico, dobbiamo semplicemente applicare le regole della sintassi e scegliere il registro adatto; dopo di che il ricevente dovrà decifrare il testo e mostrare di averlo capito, per esempio eseguendo le istruzioni o discutendo con i colleghi il contenuto della relazione. Anche le abilità scritte tendono dunque a sdoppiarsi in

- dialogiche, dove c'è scambio di comunicazione nei due sensi;
- monologiche, dove la comunicazione è a senso unico.

Per le abilità dialogiche sono stati proposti i termini di "scrivere" e "leggere"; per quelle monologiche sono stati proposti i termini di "comporre" e "comprendere"⁹.

⁸ Cfr. Widdowson 1978, pp.65-68.

⁹ Cfr. Widdowson 1978, pp.68-72.

Abilità associate alla lingua scritta

	produttive		ricettive
		(interpretare)	
scritte / dialogiche	scrivere		leggere
scritte / monologiche	comporre		comprendere

Starsene seduti a guardare un film non è il modo più proficuo di esercitare questo tipo di abilità, tuttavia nei casi in cui sullo schermo compaiono messaggi scritti è in genere la sola abilità di "comprendere" che viene chiamata in gioco. Per esercitare le altre bisognerà ricorrere ad attività specifiche che avremo modo di vedere più avanti.

Le precisazioni che siamo venuti facendo, comunque, hanno mostrato che un testo cinematografico può essere utile se non altro per due ragioni:

- obbliga ad attivare le abilità ricettive monologiche, soprattutto quelle di comprensione auditiva;
- mostra in quali modi, nella L2, si possano mettere in gioco le abilità dialogiche orali ("dire" e "ascoltare") in diverse situazioni di interazione comunicativa.

Il film, insomma, è prima di tutto un esempio di esecuzione comunicativa (*performance*) da cui si può partire, attraverso l'attivazione di alcune abilità ricettive, per un percorso di apprendimento che, però, dovrà essere arricchito di attività didattiche (se ne veda una schematica ricognizione in 1.6.) che permettano di attivare e praticare tutte le abilità, sia ricettive che produttive. Solo in questo modo si potranno poi derivare quelle ricorsività e quelle norme che, una volta interiorizzate, andranno a costituire la competenza linguistica (*competence*).

1.3. Livelli della competenza comunicativa.

Una prima conclusione l'abbiamo raggiunta: un film può aiutare a migliorare le abilità dei nostri studenti, ma non ci si dovrebbe limitare a guardarlo tutto di seguito, soffermandoci soltanto a spiegare le battute difficili. Va in qualche modo "didattizzato", perché gli studenti possano acquisire alla fine della visione (e del lavoro connesso) una migliore competenza nella L2. Ma anche per il termine competenza, come già per abilità, dobbiamo fare delle precisazioni.

La lingua, lo si è già accennato, si presenta come un organismo complesso che obbedisce non ad uno, ma a un repertorio di codici verbali e non verbali che, in rapporto alla situazione pragmatica in cui vengono utilizzati, costituiscono quella che è stata definita "competenza comunicativa" ¹⁰.

La competenza del sistema formale (quella, per intenderci, linguistica o grammaticale) non è che una delle competenze necessarie alla padronanza di una lingua: potremmo definirla come uno dei diversi componenti della competenza comunicativa, anche se forse è il componente essenziale, quello senza il quale non sarebbe possibile produrre enunciati dotati di senso. E' stata definita come "padronanza del codice linguistico, l'abilità di riconoscere i tratti *lessicali, morfologici, sintattici e fonologici* di una lingua e di manipolare questi tratti per formare parole e frasi. La competenza grammaticale non è collegata a nessuna singola teoria della grammatica, né presuppone l'abilità di rendere *esplicite* le regole dell'uso (...). Una persona dimostra competenza grammaticale usando una regola, non enunciandola" ¹¹. I personaggi di un film possono essere indicati come parlanti che usano le regole senza enunciarle, e in questo modo le battute di dialogo

¹⁰ Cfr. Savignon 1983, pp. 1-57.

¹¹ Savignon 1983, p.39.

possono costituire la base per osservazioni e approfondimenti metalinguistici.

Fra gli altri componenti della competenza comunicativa possiamo identificare:

- competenza discorsiva,
- competenza sociolinguistica,
- competenza (inter)culturale,
- competenza strategica.

In alcuni casi, particolarmente in quelli delle competenze sociolinguistica e culturale, potremo rilevare anche tutta una serie di sottocompetenze ¹².

La competenza discorsiva estende, in un certo senso, gli ambiti di quella grammaticale, occupandosi non dei singoli enunciati ma della loro concatenazione in un insieme coerente, coeso e dotato di senso. Prendiamo questa serie di frasi tratte da un racconto di Gianni Celati, lievemente modificate e messe in disordine.

- Il ponte attraversava il Po.
- Il ponte portava a una fabbrica con ciminiera di mattoni non ancora anneriti.
- Uno dei suoi dirigenti è scomparso senza lasciar traccia.
- A Sermide un tempo esisteva un ponte di barche.
- Quest'uomo aveva una figlia.
- Molti anni dopo sua moglie moriva e la figlia andava ad abitare in una metropoli per studiare all'università.
- Un giorno quella fabbrica ha dovuto chiudere.
- Qui incontrava uno studente con i capelli dritti e si metteva a vivere con lui.
- Alla figlia prima di scomparire aveva intestato la proprietà d'una grande villa e le rendite di altre proprietà fondiarie.

La nostra competenza discorsiva ci indurrà anzitutto a ritrovarne la coerenza, individuando la relazione delle frasi rispetto al significato globale del brano, e provando a rimetterle in ordine. Successivamente saremo indotti a ricercare le connessioni tra le frasi stesse e, se non ci sono, ad aggiungere quelle che ci sembrano opportune e pertinenti. E' quello che ha fatto l'autore dandoci un testo che, nonostante un uso particolare dell'imperfetto, risulta ineccepibile per coerenza e coesione.

A Sermide un tempo esisteva un ponte di barche che attraversava il Po e portava a una fabbrica con ciminiera di mattoni non ancora anneriti. Un giorno quella fabbrica ha dovuto chiudere e uno dei suoi dirigenti è scomparso senza lasciar traccia. Quest'uomo aveva una figlia, alla quale prima di scomparire aveva intestato la proprietà d'una grande villa e le rendite di altre proprietà fondiarie. Molti anni dopo sua moglie moriva e la figlia andava ad abitare in una metropoli per studiare all'università. Qui incontrava uno studente con i capelli dritti e si metteva a vivere con lui ¹³.

La competenza discorsiva è dunque "la capacità di interpretare una serie di frasi o enunciati in modo da formare un insieme significativo e di realizzare testi coerenti che siano pertinenti rispetto a un dato contesto. Il successo in entrambi i casi dipende dalle conoscenze condivise dallo scrivente/parlante e dal lettore/ascoltatore - la conoscenza del mondo reale, la conoscenza del codice linguistico, la conoscenza della struttura del discorso e la conoscenza della situazione sociale" ¹⁴. In un film i dialoghi sono costituiti da serie di frasi o enunciati che formano sempre degli insiemi significativi. Esercitare la comprensione auditiva, con attività finalizzate a individuare le connessioni e il significato globale del testo, può essere un modo per migliorare la competenza discorsiva a livelli di abilità ricettive.

Forse non altrettanto essenziali, almeno ai livelli più elementari, sono le competenze sociolinguistica e culturale, ma la loro acquisizione è indispensabile se si vuole fare il

¹² Cfr. Savignon 1983, pp. 38-52; Marangon 1987; Ciliberti 1994, pp.133-142; Santipolo 2000; Ballarin e Begotti 2000.

¹³ G. Celati, *La ragazza di Sermide*, in *Narratori delle pianure*, Feltrinelli, Milano, 1985.

¹⁴ Savignon 1983, p.43.

salto verso una competenza comunicativa più completa. Delle due, che abbiamo messo insieme perché entrambe orientate sia verso il gruppo dei parlanti che verso il codice linguistico, una si occupa principalmente delle varietà e variazioni della lingua, l'altra dei vari modi in cui l'atteggiamento culturale può interferire nella comunicazione. "La competenza sociolinguistica richiede la comprensione del contesto sociale in cui la lingua è usata: i ruoli dei partecipanti, le informazioni che essi condividono e le funzioni dell'interazione. Soltanto in un contesto completo di questo tipo si possono esprimere dei giudizi sull'*appropriatezza* [socioculturale] di un particolare enunciato"¹⁵. Si può comunicare un senso anche attraverso enunciazioni non appropriate, ma il senso può essere frainteso o arricchito di connotazioni e la comunicazione può avvenire in modo non corretto. Usare delle forme di cortesia quando non è necessario, ricorrere a termini gergali o ad espressioni sconvenienti, usare espressioni regionali nella regione sbagliata, sono tutti aspetti dell'interazione comunicativa che, a seconda delle situazioni e dei contesti, possono risultare inappropriati e quindi denotare una sorta di incompetenza sociolinguistica. Allo stesso modo usare un tono di voce troppo alto, parlare a distanza troppo ravvicinata, ricorrere a gesti, toccare l'interlocutore, guardarlo o non guardarlo in faccia, sono altri aspetti che, se occorrono in modo inappropriato rispetto al contesto, possono indicare una incompetenza culturale che può compromettere la comunicazione. "Conoscere una lingua straniera non significa necessariamente conoscerne la cultura - i valori, le norme, i modi tipici di agire. Scopo dell'insegnamento di una lingua non può dunque essere soltanto quello di sviluppare la competenza linguistica (...) della L2, bensì anche quello di sviluppare la competenza nella cultura straniera". La quale, tuttavia, "non si riferisce necessariamente al possesso di una cultura diversa dalla nostra, bensì all'essere consapevoli di che cosa la differenzi dalla nostra"¹⁶. In un film, grazie al fatto che si realizza come linguaggio visivo oltre che verbale, molti di questi aspetti legati alle varietà sociolinguistiche e agli atteggiamenti culturali possono essere osservati ed evidenziati con opportune attività. In tal modo sarà possibile lavorare sull'acquisizione di queste competenze rilevando varietà legate alla provenienza regionale, ai gruppi sociali, al contesto dell'interazione, oppure l'uso dei gesti, del corpo, dell'abbigliamento per comunicare messaggi. In pratica si potranno generare o rinforzare, attraverso l'osservazione di simulazioni filmiche, alcune sottocompetenze nelle varietà diatopiche, diafasiche, diastatiche, ecc., o nella comunicazione non verbale: cinesica, prossemica, ecc.

La competenza comunicativa, non solo in una lingua straniera, ma anche nella nostra madre lingua è sempre relativa e imperfetta, anche perché talvolta la situazione in cui ci troviamo a parlare è inaspettata e non sappiamo cosa dire. A volte non troviamo la parola, a volte abbiamo bisogno di riflettere pur continuando la comunicazione, oppure vogliamo mostrare di non aver capito senza fare brutta figura, o anche dire all'altro che ha frainteso senza offenderlo. In questi e in altri casi assimilabili dobbiamo ricorrere a strategie comunicative che ci permettano, attraverso ripetizioni, esitazioni, circonlocuzioni ed altri espedienti, di sostenere la comunicazione evitando che si interrompa e fallisca. Dobbiamo cioè ricorrere alla nostra capacità di comunicare anche in presenza di restrizioni o difficoltà dovute alla situazione. "La riformulazione, la ripetizione, il rilievo, la ricerca di chiarimenti, la circonlocuzione, l'evitare (parole, strutture, argomenti) e perfino il modificare un messaggio (...) [es.: 'Un caffè, per favore. Anzi no: un cappuccino. No, mi scusi: meglio il caffè!'] sono tra le strategie che noi usiamo per rispondere alle esigenze della comunicazione in corso"¹⁷. Per ricorrervi dobbiamo possedere una competenza strategica che ci consenta di superare le difficoltà comunicative dovute ad una imperfetta conoscenza della lingua, ma anche ad altri fattori come distrazione, disattenzione o fatica, permettendoci di sostenere la comunicazione e ottenere gli effetti deside-

¹⁵ Savignon 1983, p.40.

¹⁶ Ciliberti 1994, p.139.

¹⁷ Savignon 1983, p.46.

rati. La competenza strategica si esplica soprattutto nel parlare: nei dialoghi, nelle conversazioni, nelle discussioni. I film sono pieni di queste situazioni, pieni di dialoghi in cui i personaggi fanno ricorso a strategie comunicative per esprimere quello che vogliono dire. Proporre attività didattiche che evidenzino questi aspetti può essere il modo migliore per cominciare a lavorare sulla competenza strategica.

1.4. Motivazione alle attività.

Di buone ragioni per utilizzare un film nella didattica delle lingue ce ne sono insomma parecchie, dal momento che può aiutare ad acquisire abilità e competenze che con altri materiali linguistici verrebbero meno sollecitate. Perché questo accada, però, i discenti devono anche essere in qualche modo ben disposti a ricevere queste sollecitazioni.

L'apprendimento linguistico avviene perché alla base del processo ci sono motivazioni che mettono in azione alcune aree del cervello, permettendoci di elaborare informazioni e acquisire nuove conoscenze. E' stato osservato come l'emisfero sinistro (che presiede alle operazioni di natura analitica, sequenziale e logica) e l'emisfero destro (cui spettano operazioni di natura globalistica, simultanea e analogica) agiscano in modo interrelato nell'elaborazione dei diversi tipi di messaggi. Tanto che si è parlato di *bimodalità*, per definire il continuo rimando fra i due emisferi nel processo di acquisizione; e di *direzionalità*, per indicare come i progressi nell'apprendimento partano generalmente dall'emisfero destro (globalità) per spostarsi successivamente in quello sinistro (analisi), proseguendo poi con una sorta di movimento pendolare¹⁸. E' però necessario qualcosa che faccia scattare il desiderio di apprendere, una *motivazione* che predisponga la nostra mente a ricevere e ad elaborare nuove informazioni¹⁹.

Ancor prima è necessario che non ci siano filtri affettivi, cioè ostacoli di tipo psicologico che rendano difficile accostarsi alla L2, che la situazione di apprendimento non sia vista come ostile, che l'immersione nella L2 avvenga in modo il più possibile sereno e senza stress. A questo scopo è utile ridurre gli elementi di estraneità presenti nella lingua e nella cultura che ci si appresta a studiare, evidenziando invece i tratti di familiarità che rendono la L2 e la sua cultura più vicine al mondo del discente: "Si tratta di un processo di avvicinamento psicologico che risulta essenziale per la costruzione ed il sostegno della motivazione all'acquisizione dell'italiano, basata sui bisogni e sul piacere"²⁰.

L'uso di materiali appropriati è uno dei mezzi che possono servire per abbattere i filtri affettivi. Un testo audiovisivo, nella fattispecie un brano di film, grazie al fatto che i linguaggi visivi possono essere parzialmente decodificati anche da chi ignora completamente la lingua verbale, può risultare utile a pacificare lo studente con le difficoltà, a prima vista insormontabili, del parlato. Un film è un genere familiare in tutto il mondo, spesso associato con l'idea di divertimento, riposo, svago piacevole, e talvolta è già stato visto in traduzione o con i sottotitoli. Ogni insegnante sa per esperienza che gli studenti, quando sanno di dover vedere qualche scena di film, si predispongono a farlo con un atteggiamento positivo, generalmente senza opporre filtri affettivi precostituiti.

Una volta stabilito questo avvicinamento psicologico, può risultare più facile costruire e/o mantenere la motivazione allo studio. In genere le motivazioni si basano sui bisogni o sul piacere. Chi studia una lingua lo fa per delle necessità di tipo utilitaristico (cavarsela in varie situazioni personali o professionali, integrarsi meglio nel paese straniero, ecc.) o formativo (ampliare la propria cultura personale, comprendere meglio un'altra cultura); ma spesso ciò non è sufficiente se le attività di apprendimento non danno anche un piacere che può essere di vari tipi: piacere di apprendere, di superare le sfide,

¹⁸ Balboni 1994, pp.52-53.

¹⁹ Balboni 1994, 75-79.

²⁰ Balboni 1994, p.76.

di scoprire il diverso, di variare argomento, di comprendere, di giocare ²¹. Con un film, ci sembra, entrambe le categorie di motivazioni possono venire assecondate e rafforzate. Quelle basate sui bisogni, perché le situazioni filmiche consentono spesso di evidenziare e praticare funzioni, nozioni, lessico, ecc. esattamente come i testi scritti o auditivi (e talvolta in modo più efficace). Quelle basate sul piacere, in primo luogo perché al cinema viene naturalmente associata l'idea di divertimento e svago; secondariamente perché la polisemioticità dei suoi linguaggi permette di associarvi una quantità innumerevole di attività didattiche, variando il tipo, l'obiettivo e le abilità coinvolte, rendendo possibile di volta in volta superare sfide, scoprire il diverso, variare argomento, comprendere, giocare e infine rendersi conto di avere imparato qualcosa.

1.5. Funzione del testo nell'unità didattica.

Ma una volta deciso che i prodotti cinematografici sono utili per insegnare e imparare l'italiano L2, in quali modi potremmo utilizzarli nel nostro lavoro in classe? Possiamo considerare il film come "testo", nel senso che questo termine ha nella struttura dell'unità didattica? Proviamo a fare qualche riflessione.

Tenendo conto del fenomeno della direzionalità, oggi si tende ad agevolare l'apprendimento linguistico proponendo attività che partano da una fase di ricezione globale e passino successivamente ad una o più fasi di analisi del messaggio. La fase di globalità si realizza solitamente nella ricezione di un testo, che può essere più o meno lungo, più o meno complesso, più o meno standardizzato, ma che comunque evidenzia un certo grado di coesione e coerenza, insieme ad un livello di coreferenzialità che consenta di situarlo in un contesto riconoscibile e definibile. Il testo rappresenta il primo contatto fra lo studente e la lingua straniera, l'oggetto misterioso che ognuno di noi si trova davanti quando entriamo in contatto con una lingua che non è la nostra e che non conosciamo: quando apriamo il manuale di un elettrodomestico, quando ascoltiamo una canzone straniera, quando esploriamo le stazioni radio di altri paesi, quando ci perdiamo nei labirinti dei siti internet, e in tante altre situazioni. Nell'apprendimento delle lingue si tende a riprodurre questo incontro con il testo (perché è ciò che avviene normalmente nel mondo reale quando incontriamo una lingua diversa dalla nostra), aiutando poi lo studente a decifrarlo e a riconoscerne delle regolarità che potranno permettergli di capire e produrre egli stesso altri testi. La tradizione glottodidattica degli ultimi quaranta anni si è caratterizzata per una segmentazione dell'apprendimento in unità didattiche basate su testi considerati, in qualche modo, esemplari. L'unità didattica si è venuta delineando come un modello operativo in cui vengono chiamate in causa tutte le abilità: partendo da quelle ricettive, si passa a quelle manipolative, per giungere infine a quelle produttive. Ma vediamo uno schema semplificato in quattro fasi ²².

I - Testo. Si tratta di un segmento più o meno ampio di discorso che può presentarsi sotto forma scritta, orale o anche audiovisiva. La sua funzione primaria è quella di fornire allo studente un modello di esecuzione linguistica da cui operare successive generalizzazioni. In questo primo momento si realizzano di solito tre tipi di attività didattica.

- Presentazione di una o più funzioni comunicative all'interno di una situazione specifica (per esempio, nella situazione "al ristorante" la funzione "ordinare qualcosa").
- Esercizi di pronuncia e intonazione (nel caso di un testo scritto o riprodotto su nastro).
- Esercizi di comprensione del testo.

II - Induzione delle funzioni e/o delle strutture. L'attività didattica consiste essenzialmente

²¹ Balboni 1994, pp.77-79.

²² Lo schema è desunto da Freddi 1974, pp.114-127; lo stesso autore lo ha poi riformulato e aggiornato in Freddi 1994. Uno schema più articolato è proposto in Balboni 1994, pp.61-74.

nella evidenziazione delle funzioni comunicative e/o delle strutture grammaticali introdotte per la prima volta dal testo.

III - Esercizi applicativi. Si tratta di tutta una serie di attività che coinvolgono soprattutto gli studenti, volte a fissare le singole funzioni comunicative e grammaticali introdotte dal testo con esercizi che permettano di praticarle, laddove è possibile, separatamente. Si può dividere questo tipo di esercizi in due gruppi.

- Esercizi condizionati (*drills*, esercizi strutturali, *cloze tests*, automatismi in genere): sono in pratica quegli esercizi per i quali è possibile fornire una "chiave" univoca.
- Esercizi creativi (*open dialogues*, pratica dell'espressione orale, alcuni tipi di attività scritte come composizioni e riassunti): sono quegli esercizi che quasi sempre consentono un numero indefinito di soluzioni e per i quali, ovviamente, non è possibile fornire alcuna "chiave".

IV - Consolidamento, reimpiego, controllo. E' il momento finale e conclusivo dell'unità didattica, quello in cui le funzioni introdotte dal testo vengono praticate non più separatamente ma nell'insieme, con attività simili a quelle della fase precedente. Per cui avremo ancora esercizi condizionati ed esercizi creativi.

In questo modello operativo il testo funziona da punto di partenza, da campione di lingua percepito in modo globale, sul quale operare diversi livelli di analisi in modo da assecondare i principi di direzionalità e bimodalità. Partire da un testo rappresentativo e motivante è pertanto un elemento chiave per poter fare delle attività adeguate a raggiungere gli obiettivi di apprendimento dell'unità didattica.

Imparare una lingua, però, non è soltanto il risultato di un processo di apprendimento, ma è anche l'effetto di fenomeni di acquisizione dovuti ad una esposizione diretta e casuale alla lingua. Gli studiosi di glottodidattica hanno cercato di precisare questa differenza: l'apprendimento avviene in modo programmato e strutturato, e l'unità didattica, con la sua compiutezza e circolarità, ne rappresenta il modello operativo tipico; l'acquisizione invece avviene in modo meno sistematico, attraverso l'esplorazione di testi, enunciati, discorsi, ma anche di atteggiamenti e comportamenti linguistici alla ricerca di significati e sistematicità da verificare, confermare o modificare via via che si viene a contatto con altre situazioni reali. "L'acquisizione (...) è un processo ricostruttivo che utilizza tutti i tipi di conoscenze possedute: da quelle linguistiche - della propria lingua ed, eventualmente, di altre lingue - a quelle metalinguistiche, alle conoscenze del mondo. Ed è un processo evolutivo molto spesso parziale, frazionato ed approssimativo, che prevede, o perlomeno permette, una revisione ed un affinamento progressivi in base ai nuovi dati con cui il discente viene via via a contatto"²³.

Molto spesso il testo che introduce un'unità didattica è adattato o quanto meno orientato a presentare solo determinate funzioni o nozioni grammaticali. In fondo è stato scelto o prodotto proprio per questo: perché, ad esempio, si presta bene a introdurre la funzione "descrivere se stessi e gli altri", oppure a esemplificare l'uso di certe forme pronominali. Anche quando abbiamo a che fare con un testo autentico si tratta quasi sempre di una autenticità *ad hoc*, perché lo studente viene indotto, dalla natura stessa del testo, a concentrarsi solo su alcuni aspetti. Il lato positivo di tutto ciò sta nel fatto che tali aspetti vengono sicuramente affrontati in modo sistematico e lo studente, alla fine dell'unità, avrà aggiunto un tassello alle sue competenze. Il lato negativo può risiedere nel fatto che, se il testo fosse stato un po' meno orientato, quello stesso studente avrebbe potuto acquisire spontaneamente qualche altro elemento, magari non previsto dall'autore dell'unità didattica. Per ovviare a questo inconveniente, molti dei manuali più aggiornati presentano testi supplementari o suggerimenti per attività che presuppongono il contatto e l'esplorazione di documenti, registrazioni, siti internet, video, ecc., perché attraverso

²³ Ciliberti 1994, p.10.

l'interazione con altri testi l'apprendimento possa essere arricchito dall'acquisizione non programmata di altri elementi: parole, forme, espressioni, e così via ²⁴.

Proporre un film come testo consente di sfruttare entrambi i processi: sia quello di apprendimento, sia quello di acquisizione. Un film non è mai un prodotto glottodidattico costruito attorno a un sillabo, un curriculum e un programma. Siamo noi che ne selezioniamo alcuni segmenti quando risultano funzionali al programma che dobbiamo svolgere in un determinato momento del corso. In ogni caso anche quelle scene selezionate non presentano mai situazioni "da manuale", dove, ad esempio, alla ricezione di un albergo si svolge un dialogo come quelli riportati nei manuali di lingua per il turismo; o in un colloquio di lavoro si svolge una conversazione come quelle dei manuali di lingua degli affari. Il film è un prodotto artistico ed è normale che il suo linguaggio fuoriesca dallo standard. Così è normale che un colloquio di lavoro si svolga in modo grottesco come nei film *Borotalco* di Carlo Verdone, *Ratataplan* di Maurizio Nichetti, *Pane e tulipani* di Silvio Soldini. Mettendo insieme i tre esempi si potrebbe ricostruire una situazione standard che in realtà, comunque, non esisterebbe. Vedere questi brani può non aiutare molto a riflettere sulla lingua verbale (nel film di Nichetti la selezionatrice parla in inglese), ma può comunicare dei contenuti, anche non previsti dall'insegnante, attraverso i linguaggi visivi e visivo-verbali: gli studenti possono notare le espressioni del volto mentre si dicono certe cose, i gesti e i movimenti che accompagnano il parlato, possono rendersi conto delle intonazioni, della loro espressività, possono cogliere le esitazioni. Insomma, mentre l'insegnante fa riflettere su certi aspetti della scena che si ricollegano all'argomento del programma, cercando di favorirne l'apprendimento, gli studenti possono notarne altri, chiedendo conferme o facendo verifiche successive, attivando così un parallelo processo di acquisizione. Si potrebbe osservare che utilizzare brani di film nella fase di ricezione globale del testo può creare qualche problema alla sistematicità del processo di apprendimento, ma può favorire un'acquisizione della L2 forse meno strutturata ma non necessariamente meno solida. Questo ci fa pensare che probabilmente un testo-film funzioni meglio all'interno di un modello operativo meno standardizzato rispetto all'unità didattica, in un segmento didattico che è stato chiamato "unità di acquisizione"²⁵.

1.6. Attività possibili con un testo.

Ora che abbiamo deciso di poter usare un film come testo all'interno di un'unità didattica o di acquisizione, può essere utile passare velocemente in rassegna le attività possibili con un testo, sia esso scritto o auditivo o audiovisivo, cominciando a renderci meglio conto di quali abilità linguistiche possano essere attivate e praticate. A questo scopo faremo riferimento all'insieme di attività suggerite in *Lettura e lingua straniera* di Claudia Scipioni ²⁶. Anzitutto distingueremo tre grandi gruppi: attività che precedono la ricezione del testo, attività contemporanee alla ricezione, attività che seguono la ricezione. Nel primo gruppo ci sono tutte quelle attività che servono a preparare la lettura o l'ascolto o la visione, utili a facilitare la comprensione ma anche a rafforzare la motivazione. Nel secondo gruppo ci sono le attività che durante la ricezione servono a mantenere la concentrazione sul contenuto del testo senza pregiudicarne la comprensione globale. Nel terzo gruppo ci sono attività utili alla comprensione analitica, al reimpiego di ciò che si è imparato, alla valutazione dei progressi. L'elenco che segue è stato elaborato pensando all'utilizzo di testi scritti. Gran parte delle sue voci indicano però attività adatte anche a

²⁴ Un esempio di questo tipo di manuali può essere, per l'italiano, M. Mezzadri e P.E. Balboni, *Rete!*, Guerra, Perugia, 2000.

²⁵ Cfr. l'intervento di P. Balboni in AA.VV. 2000, pp. 15-16.

²⁶ Scipioni 1990, pp.91-145.

materiali audiovisivi, mentre alcune altre, per esempio certe attività di *scanning* e *skimming* o di completamento, sono possibili solo se al brano di film si associa anche la trascrizione dei dialoghi o la sceneggiatura originale. Ora proviamo a ripercorrere una ad una tutte queste attività, limitandoci a contrassegnare con **v** quelle che ci sembra si possano adattare anche ai testi audiovisivi, e con **t** quelle che invece si potrebbero svolgere solo con l'ausilio di una trascrizione. Nella seconda parte di questa trattazione (2.3., 2.4. e 2.5.) vedremo poi degli esempi pratici, di cui forniamo i rimandi nell'elenco, che ci aiuteranno a farci un'idea più precisa di alcune delle attività possibili.

- **Attività che precedono la ricezione del testo**

- Inferenza

- *Prevedere* (scrivere il titolo alla lavagna e chiedere agli studenti di fare supposizioni sul contenuto del testo) **v** - cfr. 2.3.2., p.29.
 - *Anticipare* (gli studenti leggono un capoverso o un capitolo di un testo e devono anticipare gli sviluppi e poi la fine) **v** - cfr. 2.4.1., p.32.
 - *Predire* (dare agli studenti un'immagine – disegno o altro – collegata al contenuto del testo, far descrivere e attivare il vocabolario) **v**.
 - *Impiegare le proprie conoscenze* (fare agli studenti delle domande più o meno generali sull'argomento) **v** - cfr. 2.3.1., p.25; 2.3.2., p.29; 2.4.1., p.32; 2.5.2., p.35.

- **Vocabolario in contesto**

- *Fare una lista di parole* (chiedere agli studenti di scrivere una serie di parole facendo ricorso alle proprie conoscenze. Per esempio se il testo che si leggerà è una ricetta, chiedergli di scrivere il nome di 10 possibili ingredienti) **v** - cfr. 2.3.1., p.26.
 - *Indovinare il significato delle parole* (l'insegnante scrive alla lavagna una serie di parole contenute nel testo e controlla se gli studenti ne conoscono il significato) **v** - cfr. 2.3.1., p.25; 2.3.2., p.29; 2.4.1., p.32; 2.5.2., p.35.

Attività contemporanee alla ricezione del testo

- **Lettura esplorativa (scanning)**

- *Individuare l'informazione* (si chiede agli studenti di trovare nel testo delle informazioni specifiche. Per esempio, se diamo la pagina del giornale dove sono riportate le mostre: trovare tutte quelle aperte di domenica) **vt** - cfr. 2.3.1., p.25; 2.5.2., p.35.
 - *Fare una scelta* (in un testo che descriva diverse possibilità, si chiede agli studenti di scegliere quella che soddisfa certe condizioni. Per esempio, nella pagina dei ristoranti: trovare quello dove si mangia pesce e si paga con la carta Visa) **vt**.

- **Lettura cursoria (skimming)**

- *Individuare l'argomento del testo* (senza fare attività di inferenza, si dà un testo agli studenti e gli si chiede di scoprire di cosa parla) **vt** - cfr. 2.3.2., p.29.
 - *Individuare il concetto principale di un capoverso* (in un testo abbastanza lungo e complesso, si chiede agli studenti di isolare le frasi che contengono i concetti principali dei vari capoversi).

- **Riconoscimento**

- *Sottolineare* (si chiede agli studenti di sottolineare certe parole – es. verbi all'imperfetto, parole o frasi che esprimono disaccordo o accordo... Questa attività si può fare durante, ma anche dopo, la prima lettura/ricezione) **t** - cfr. 2.5.1., p.34.
 - *Prendere appunti* (durante la ricezione di un testo, gli studenti devono annotare delle informazioni specifiche, seguendo indicazioni su cosa annotare, riempiendo una griglia...) **v** - cfr. 2.3.1., p.25-26; 2.4.2., p.33.
 - *Riconoscere le relazioni coesive* (ad esempio si chiede agli studenti di riconoscere ed esplicitare i connettivi o dire a chi si riferiscono i pronomi) **t**.

- *Riconoscere le intenzioni comunicative* (gli studenti devono riconoscere le funzioni comunicative – es. scusarsi, persuadere, ordinare...) **vt**.
- **Domande e test di comprensione**
 - *Vero/falso* **v**
 - *Sì/no* **v**
 - *Scelta multipla* **v**
 - *Domande polari* (come / cosa / chi / quando / perché...?) **v** - cfr. 2.3.2., p.29.
- **Completamento**
 - *Riempire gli spazi vuoti* (si dà agli studenti un testo incompleto – da cui siano state cancellate alcune parole – e gli si chiede di completarlo mentre lo leggono) **t** - cfr. 2.4.2., p.33.
 - *Esercizi cloze* (si dà agli studenti un testo scritto da cui siano state cancellate delle parole ad intervalli regolari e gli si chiede di completarlo. Particolarmente indicato con brani che siano la trascrizione di testi audio-video o canzoni: gli studenti ascoltano e completano la trascrizione) **t**.

Attività che seguono la ricezione del testo

- **Associazione**
 - (si chiede agli studenti di abbinare o associare due elementi. Ad esempio nella colonna A ci sono delle domande, nella colonna B ci sono le risposte in disordine: lo studente deve abbinare ciascuna domanda alla relativa risposta) **v**.
- **Sviluppo del lessico**
 - *Trovare la parola giusta* (si danno delle definizioni e gli studenti devono cercare nel testo le parole che corrispondono a quelle definizioni) **t**.
 - *Trovare la parola opposta* (si danno delle parole e gli studenti devono cercare nel testo i contrari di quelle parole) **t**.
 - *Trovare la parola equivalente* (si danno delle parole e gli studenti devono cercare nel testo i sinonimi di quelle parole) **t**.
 - *Raggruppare le parole* (si chiede agli studenti di raggruppare alcune parole che abbiano una qualche relazione fra loro – es. i verbi culinari, le espressioni superlative...) **t**.
- **Inferenza**
 - *Spiegare il perché* (si chiede agli studenti di dare una spiegazione di un fatto o di un comportamento) **v**.
 - *Chi l'ha detto?* (se il testo ha dei personaggi, si presentano delle affermazioni e si chiede chi potrebbe averle fatte) **v** - cfr. 2.3.2., p.29.
- **Ripristino**
 - *Ripristinare l'ordine dei paragrafi*
 - *Riassumere il testo* **v**
 - *Confrontare riassunti diversi* **v**
 - *Correggere un riassunto* (si presenta un riassunto scorretto o con informazioni non vere e gli studenti devono correggerlo) **vt** - cfr. 2.6., p.38.
 - *Completare un riassunto* **v**
 - *Riempire i fumetti* **v**
- **Transcodificazione**
 - *Mettere le etichette a un diagramma* (es. l'insegnante cancella i numeri e gli studenti devono rimetterli ricavandoli dal testo).
 - *Rappresentare un diagramma* (si deve disegnare un diagramma con le informazioni del testo)
 - *Utilizzare un diagramma* (gli studenti ricevono un testo incompleto che devono com-

- pletare con i dati di un diagramma).
- *Utilizzare una griglia* (gli studenti ricevono una griglia da riempire dopo la lettura. La griglia si potrà poi utilizzare per ulteriori attività non direttamente legate al testo) **V**.
- **Domande e test di comprensione**
 - *Vero/falso* **V**
 - *Sì/no* **V**
 - *Scelta multipla* **V**
 - *Domande polari* (come / cosa / chi / quando / perché...?) **V**.
 - *Formulare domande* **V** - cfr. 2.3.2., p.29.
- **Valutazione critica**
(tutte queste attività, a nostro avviso, sono possibili sia con un testo audiovisivo sia con la trascrizione del parlato)
 - *Confrontare testi di diverso genere*
 - *Distinguere i fatti dalle opinioni*
 - *Riconoscere le intenzioni comunicative dell'autore*
 - *Riconoscere il valore comunicativo delle proposizioni*
 - *Riconoscere il tono del discorso*
 - *Riconoscere l'atteggiamento dell'autore*
 - *Riconoscere le figure stilistiche*
 - *Proporre un titolo*
 - *Scegliere la frase più significativa*
 - *Domande con risposta personale*

Giunti alla fine di questa lunga disamina si ha contemporaneamente l'impressione del "troppo e "troppo poco". Il tratto distintivo di tutte queste attività è che sono direttamente collegate al testo, ma proprio per questa loro caratteristica non sembrano bastare, da sole, a completare un'unità di acquisizione. Ciò che ancora manca, in effetti, sono quelle attività di espressione orale, espressione scritta, riflessione grammaticale, suggerite dalla situazione ma non direttamente dipendenti dal testo, che possano consentire agli studenti di razionalizzare, reimpiegare in altri contesti e consolidare quanto appreso, attivando le diverse abilità. In 2.3., 2.4. e 2.5. cercheremo di proporre alcuni esempi.

1.7. Particolarità semiotiche del film.

La differenza fra un brano di racconto letterario e un brano di film, fra un testo scritto e un testo audiovisivo, consiste anzitutto nella diversità dei codici utilizzati. Il film è un testo con una natura semiotica complessa, che produce significato utilizzando una pluralità di codici. A un primo livello di analisi possiamo notare come un film comunichi utilizzando segni visivi, verbali e visivo-verbali²⁷.

I linguaggi visivi hanno delle peculiarità che li rendono spesso decodificabili anche da persone che non condividono la stessa lingua verbale. Questo perché i segni visivi sono (generalmente) meno arbitrari o convenzionali di quelli verbali, e anzi talvolta vengono visti come motivati dalla loro somiglianza con il referente²⁸. Descrivere una stanza a parole è molto diverso dal descriverla mostrandola in un video: nel primo caso la descrizione può essere decodificata solo da chi conosce la lingua in cui viene fatta; nel secondo caso possono capire anche persone che parlano lingue differenti. Questo

²⁷ La natura semiotica dei linguaggi cinematografici è stata indagata soprattutto negli anni '60 e '70 del '900. Si veda Lotman 1979 e, in ambito italiano, Bettetini 1968.

²⁸ Non vogliamo addentrarci nelle discussioni sulla motivazione o arbitrarietà dei segni iconici e figurativi, ci limitiamo a rimandare a Eco 1975, pp.256-284; Lotman 1973, pp.21-27; Lotman 1978; Caprettini 1980, pp.83-113; Calabrese 1985, 120-140; Contemori e Pettinari 1993, pp.29-34 e 82-90.

aspetto appare di grande importanza nella didattica di una lingua straniera, perché consente di comunicare e far comprendere dei contenuti che attraverso la sola lingua verbale andrebbero persi o verrebbero recepiti molto più lentamente ²⁹.

Accanto a questa minore arbitrarietà del segno visivo, il linguaggio del film presenta anche delle peculiarità a livello verbale. Anzitutto: quella che ascoltiamo in un film è lingua scritta o lingua parlata? Potremmo rispondere che si tratta di lingua scritta, poiché ogni enunciato deriva da un altro enunciato presente nella sceneggiatura; ma dovremmo subito precisare che l'interpretazione degli attori talvolta cambia il testo della sceneggiatura, aggiunge o toglie elementi in base a necessità di ritmo e interazione del dialogo, oppure di verosimiglianza rispetto al registro linguistico imposto dalla situazione comunicativa. Per cui a volte è necessario aggiungere interiezioni, modificare parole e frasi, cambiarne la pronuncia, trasformare dalla lingua standard al dialetto o viceversa. Si vedano gli esempi seguenti tratti dal film *Pane e tulipani* di Silvio Soldini. Questo è un brano tratto dalla sceneggiatura originale ³⁰:

Scena 24. Negozio di fiori - Interno giorno

Fermo: Se è qui per la corona, può tornare nel pomeriggio. Ho avuto un incidente.

Rosalba: Come è successo?

Fermo: Sono caduto. Torni più tardi.

Rosalba: Veramente sono qua per il cartello.

Fermo: Che cartello?

Rosalba: Quello sulla vetrina.

Fermo: Conosce qualcuno che può darmi una mano?

Rosalba: Io.

Fermo: Cerco un giovane robusto, io.

Rosalba: Sbaglia. Qua dentro c'è bisogno di una donna.

Fermo: E lei da dove salta fuori?

Rosalba: Vengo da Pescara. Perché?

Fermo: Le hanno mai detto che assomiglia a Vera Zasulic?

Rosalba: No... chi è?

Fermo: Una libertaria. Ha tirato fuori una rivoltella da sotto il mantello e ha sparato a Trepov, governatore di Pietroburgo.

Rosalba: Ohmmadonna. E quando è successo?

Fermo: Il 24 gennaio 1878.

E perché dovrei prendere proprio lei?

Rosalba: Ho il pollice verde e mio padre faceva il giardiniere.

Fermo: Il giardiniere?

Rosalba: Alla Reggia di Caserta.

Questo è lo stesso brano come risulta dalla trascrizione fedele dei dialoghi, con le parole effettivamente pronunciate dagli attori:

Scena 24. Negozio di fiori - Interno giorno

Rosalba: Buon giorno.

Fermo: Se è qui per la corona, passi nel pomeriggio. Ho avuto un incidente.

Rosalba: Uh, un incidente! E come?

Fermo: Sono caduto. Passi più tardi.

Rosalba: No, veramente io ero qua per il cartello.

Fermo: Quale cartello?

Rosalba: Quello che è attaccato sul vetro.

Fermo: Lei! No, lei non va bene. Ci ho bisogno di un giovane robusto, io.

Rosalba: Secondo me, scusi eh se sbaglio, qua c'è bisogno di una donna.

Fermo: Le hanno mai detto che somiglia a Vera Zasulic?

Rosalba: No... chi è?

Fermo: Una libertaria. Ha tirato fuori da sotto il suo mantello un revolver, l'ha puntato contro Trepov, governatore di Pietroburgo, e gli ha sparato.

²⁹ E' il principio su cui si fondavano certi corsi di lingue per immagini, basati su disegni accompagnati da frasi. Per tutti citiamo AA.VV., *Il russo per immagini*, Garzanti, Milano, 1975.

³⁰ Soldini e Leondieff 2000, pp.88-89.

Rosalba: E quando è successo tutto questo?
Fermo: Il 24 gennaio 1878.
Rosalba: Ah!
Fermo: Perché dovrei prendere proprio lei?
Rosalba: Perché ci ho il pollice verde: mio padre faceva il giardiniere.
Fermo: Il giardiniere?
Rosalba: Sì, alla Reggia di Caserta.

Lo stesso regista ha ricordato questo fenomeno in una intervista:

"Quando mi chiedono: "Ma il film quanto è lontano dalla sceneggiatura, quanto è stato improvvisato?" Che ne so? Voglio dire, se lo vedi, i dialoghi sono più o meno quelli e i movimenti degli attori che entrano ed escono sono quelli. Però poi è ciò che avviene tra una battuta e l'altra, è la verità di ciò che accade in quel momento a portare in vita una situazione"
³¹

In altri casi questo non succede, per esempio quando invece di un dialogo c'è una voce narrante fuori campo che racconta o descrive o commenta. Un caso classico può essere *Caro diario* di Nanni Moretti. Si vedano queste due brevi scene dal terzo episodio ("I medici"). Prima abbiamo una classica situazione dialogica, con un medico che esprime le sue opinioni al protagonista:

- lo la vedo perdente, secondo me è più un fatto psicologico, dipende da lei e io... mi dispiace la vedo perdente, guardi... guardi adesso, perché si sta grattando?
- Eh, il prurito...
- Non c'è un bisogno così urgente, però lei si gratta... Comunque: Trimeton fiale... ..lo le medicine glielie ho date, però si ricordi... dipende da lei.

Poi lo stesso protagonista si ritrova da solo in macchina e commenta, con voce fuori campo, quanto detto dal medico:

"Oggi mi sono convinto che la causa del mio prurito è solo di natura psicologica, dipende da me, è colpa mia, è solo colpa mia. Cerco di ricordarmi cosa ho fatto, cosa è successo otto mesi fa, quando è cominciato il prurito. Tutto dipende da me. Il medico mi dice che devo collaborare, che mi devo sforzare di non grattarmi. Tutto dipende da me... e se dipende da me sono sicuro che non ce la farò."

E' evidente (ed è anche implicito nella finzione del genere "diario") che in quest'ultimo caso la voce narrante legge un testo scritto. Un film, insomma, può presentare una gamma estremamente variegata di generi discorsivi: dialogo, anzitutto, ma anche descrizione, narrazione, monologo, perorazione, meditazione... che possono coprire infinite situazioni comunicative, da quelle più comuni della vita quotidiana a quelle più inverosimili caratteristiche del genere fantastico.

Ma un film produce significato anche dall'intersezione del codice visivo con quello verbale. Talvolta parole e immagini sono fra loro ridondanti oppure si assecondano (es.: durante un viaggio in treno vediamo un bucolico paesaggio dal finestrino mentre uno dei personaggi parla della sua vita felice in campagna); talvolta invece i due codici appaiono indipendenti: a livello visivo si comunicano dei contenuti che non hanno niente a che vedere con quelli del livello verbale (es.: mentre dal finestrino scorre un bucolico paesaggio, uno dei personaggi parla del suo lavoro in ufficio); altre volte, infine, i due livelli comunicano contenuti contrastanti (es.: uno dei personaggi parla della sua vita felice, mentre si addensano nubi e sta per scatenarsi un temporale). Nell'uso didattico di un film può essere utile prendere in considerazione anche questi aspetti, prima di decidere le attività che si possono elaborare e il livello linguistico per cui si possono considerare adeguate.

³¹ Soldini e Leondeff 2000, p.21.

1.8. Il film come testo nell'unità di acquisizione.

A questo punto alcune cose possiamo darle per assodate. Un film si può considerare a tutti gli effetti un testo, secondo il significato che questo termine è venuto assumendo nelle teorie linguistiche di fine '900: presentando tratti di coesione (fra i vari enunciati), coerenza (enunciati corretti e adeguati al contesto discorsivo) e coreferenza (parole o enunciati con un referente comune) soddisfa i tratti distintivi essenziali di un testo³². In secondo luogo: se alla base del modello operativo dell'unità didattica c'è un testo considerato come segmento esemplare di esecuzione linguistica, un film può essere senz'altro utilizzato con questa funzione. Infine: guardare un film, cercare di capire la storia, riuscire a descriverne poi i luoghi, i personaggi, gli intrecci narrativi è cosa diversa dall'utilizzarlo come base per attività didattiche finalizzate all'acquisizione di funzioni comunicative e nozioni grammaticali. Fortunatamente la complessità e la polisemioticità del testo ci consentono un uso didattico utile sia a rafforzare la motivazione, sia come spunto per osservazioni analitiche, sia come base per attività di reimpiego.

Una parte della complessità del testo-film è data dalla sua lunghezza. Problema di non poco conto, perché le sessioni di lingua si misurano ad ore, non sempre si ha la possibilità di fare due ore consecutivamente in modo da vedere tutto un film senza interruzioni, e poi perché, nell'economia dell'unità didattica, non è consigliabile dilatare così tanto il tempo dedicato alla ricezione globale del testo. I film però, nella quasi totalità dei casi, sono testi segmentabili in unità anch'esse coese e coerenti, che appaiono invece ben adattabili alla scansione temporale dell'unità didattica. Si può andare dai pochi minuti, due o tre, di una singola scena, ai venti o trenta minuti di un insieme di scene fra loro collegate, dove sia possibile enucleare ed evidenziare una situazione, una o più funzioni comunicative, una o più aree semantiche specifiche, una o più nozioni grammaticali tipiche di quelle funzioni. L'uso didattico di un testo complesso e lungo, obbliga a delle scelte preliminari che avranno delle conseguenze nell'utilizzo pratico del materiale selezionato.

La prima di tali scelte è se usare tutto il film o soltanto uno o più segmenti. Nel primo caso il film viene quasi ad assumere lo status di "libro di testo", uno strumento con cui lavorare in modo continuativo, anche se per un periodo abbastanza limitato di tempo, non più di 10 - 12 ore in classe, e dal quale derivare analisi, esercizi e altre attività di apprendimento. In questo caso ci troviamo di fronte a tre opzioni.

- Far vedere tutto il film durante una sessione iniziale di due ore e poi, nelle lezioni successive, riprenderne alcune scene e lavorarci su con gli studenti. In questo modo gli studenti conoscono già il contenuto globale di tutto il testo e possono quindi concentrarsi sull'analisi di singoli aspetti linguistici e comunicativi.
- Far vedere segmenti di film di 10 o 15 o 20 minuti a lezione, abbinandovi ogni volta delle attività didattiche, così da completare la visione del film nel giro di 6 o 7 lezioni. In questo modo gli studenti non fanno subito "come va a finire" e, se il film gli piace, si creano delle aspettative che aiutano a mantenere la motivazione.
- Far vedere alcune scene del film, non più di 4 o 5 minuti a lezione, selezionandole in base all'adeguatezza rispetto al programma del corso, utilizzandole non necessariamente nello stesso ordine in cui compaiono nel film, e poi, quando si pensa di non utilizzare altre scene, far vedere tutto il film. Così gli studenti acquistano familiarità con i personaggi, formulano ipotesi sulla storia e, alla fine, sono facilitati nella comprensione del film.

Nel caso in cui invece si scelga di utilizzare solo pochi minuti *una tantum* di qualche in-

³² Sulla linguistica testuale si possono consultare Dressler 1972; Conte (a cura) 1977; Altieri Biagi 1985, pp.277-297.

quadratura o di qualche scena, il film viene ad essere uno strumento integrativo del libro di testo, che possiamo usare tutte le volte che una particolare scena ci sembra utile a presentare una determinata funzione.

Un'altra scelta riguarda l'uso o meno delle trascrizioni dei dialoghi, e anche in questo caso ci troviamo di fronte ad almeno tre opzioni:

- l'uso sistematico e intensivo di una trascrizione fedele del parlato;
- l'uso occasionale per le scene su cui si vuole soffermare l'attenzione;
- il non uso di alcuna trascrizione del parlato.

Anche nel caso di queste scelte, se si decide di usare il film come una sorta di libro di testo, la trascrizione dei dialoghi può rappresentare uno strumento importante con cui costruire attività didattiche, oltre ad un aiuto prezioso per la comprensione del parlato da parte dello studente. Nel paragrafo 1.6., passando in rassegna le innumerevoli attività possibili, abbiamo visto che molte sono attuabili solo ricorrendo alla trascrizione. Si tratta di attività sicuramente utili all'apprendimento e, dunque, sarebbe controproducente privarsi di queste possibilità. Se però si decide di usare solo qualche scena come spunto situazionale e descrittivo, allora la trascrizione delle parole non è certo essenziale, anche se può risultare utile per confermare la comprensione e fissare un certo lessico o certe espressioni.

Un testo-film può essere usato essenzialmente in due modi all'interno di un'unità didattica: come testo di partenza, per presentare nuove nozioni o funzioni; o come testo supplementare, per reimpiegare e consolidare quanto già appreso o semplicemente affrontato. In entrambi i casi manterrà la sua natura di documento non orientato, non prodotto *ad hoc* per dei fini didattici programmati, e conterrà, accanto agli elementi che si vogliono evidenziare e fare apprendere, una quantità di aspetti che sfuggono al controllo dell'insegnante e che possono invece colpire gli studenti, inducendoli a formulare ulteriori ipotesi. In tal modo, accanto al processo di apprendimento, si mette in moto anche un parallelo processo di acquisizione che può avere esiti anche imprevedibili. Faccio un esempio derivato da un'esperienza personale: in una classe con studenti di livello intermedio (B1 e B2 sulla scala ELP³³) ho usato il film *Pane e tulipani* e, fra le altre attività, ho proposto anche una sorta di resoconto scritto di alcune scene che si erano viste. Pur non avendo fatto rilevare in modo particolare i tratti dialettali del linguaggio di quelle scene, in alcuni dei compiti ho trovato espressioni come “va buon?” invece di “va bene?”, “mo” invece di “adesso”, “in casa ci sta sempre tanto da fare” invece di “c'è sempre”, e così via. E in alcuni casi queste espressioni erano virgolettate per far capire che erano state correttamente considerate come non standard, ma utilizzate perché avevano colpito l'attenzione.

Un film può dunque essere tranquillamente usato come testo-input in una unità didattica, all'interno cioè di un modello operativo basato su una struttura con fasi standardizzate. Ma può essere utilizzato proficuamente anche in una unità di acquisizione, ossia nell'ambito di un modello pedagogico che presenta una struttura più aperta alle diverse necessità, capacità e interessi degli studenti della classe. In una unità di acquisizione, che può funzionare anche da intervallo nella successione delle unità didattiche, il testo-film può fungere da base o da spunto sia per il programma di apprendimento stabilito dall'insegnante, sia per ulteriori esplorazioni, approfondimenti, divagazioni, scoperte, che possono avvenire su iniziativa e secondo gli interessi e la curiosità degli studenti.

³³ Elaborata dal Consiglio d'Europa per lo "European Language Portfolio". Vedi Appendice 1

2. Come utilizzare un film? Esempi pratici.

2.1. Segmentazione.

Che si scelga di utilizzare tutto il film o soltanto alcune scene, è necessario decidere se operare una segmentazione motivata (secondo delle sotto-unità testuali) o arbitraria (secondo un limite fisso o casuale di tempo).

Scegliere una segmentazione arbitraria ci impone, a prima vista, qualche obbligo e qualche limitazione in più rispetto a quella motivata. Se si decide ad esempio di far vedere i primi quindici minuti di un film, ci si deve soffermare sugli aspetti linguistici presenti in quel segmento, che molto spesso non sono solo quelli programmati dall'insegnante e praticati in quel momento del corso, ma includono anche altri aspetti, spesso in maniera preponderante rispetto a quelli che si desidera far praticare. I primi 15 minuti di *Pane e tulipani* comprendono le scene 1-13: la visita ai templi di Paestum, l'abbandono di Rosalba all'autogrill, l'autostop per tornare a casa, la decisione di andare a Venezia, l'arrivo alla Pensione Mirandolina. Le funzioni comunicative praticabili prendendo lo spunto da queste scene sono innumerevoli, soprattutto quelle connesse con il descrivere luoghi o persone e quelle riconducibili al racconto di eventi passati: fatti autobiografici, viaggi, disavventure, ecc. Meno presenti sono invece quelle funzioni che concernono gusti, desideri o preferenze personali: esprimere piacere e dispiacere, valutare, consigliare. Se l'insegnante decide di utilizzare questo film nel momento in cui la classe affronta i modi per esprimere preferenze e dare consigli, dovrà presumibilmente concentrare le attività solo su alcune poche scene, tralasciando di sfruttare le altre, che funzioneranno solo come elementi narrativi di contorno.

In realtà queste apparenti limitazioni possono risolversi in un vantaggio, se si tiene conto che le scene ridondanti (perché non immediatamente funzionali) trasmettono comunque altre informazioni che, pur non utilizzate nel lavoro di apprendimento, agiscono tuttavia nel processo di acquisizione. Ciò significa che si praticano consapevolmente e sistematicamente alcuni aspetti, ma nello stesso tempo se ne scoprono o consolidano altri, forse in modo meno consapevole e sistematico ma ugualmente efficace. Inoltre, la creatività dell'insegnante e degli studenti può sicuramente trovare il modo di utilizzare anche scene e situazioni descrittive o narrative per praticare, con qualcuna delle attività elencate in 1.6., i modi di dare consigli e istruzioni utilizzando condizionali e imperativi. Nella scena 1 di *Pane e tulipani* vediamo un gruppo di gitanti che ascolta una guida turistica e ne possiamo osservare l'abbigliamento, l'atteggiamento e le reazioni. Possiamo chiedere agli studenti di descrivere le persone che vedono, come sono vestite, il loro aspetto fisico, quale sensazione traspare dal loro volto, ecc. Ma possiamo anche chiedergli di esprimere un parere, ad esempio, sul loro modo di vestire, esprimendo disaccordo e dando consigli. Si potrebbe suggerire di usare verbi come "mettere/si, indossare, truccarsi, togliere/si, farsi la barba, coprire/si...", e cominciare con "Al posto di ...". Certo, la mancanza di situazioni esplicite ci obbliga a un lavoro supplementare, ma limitazioni e obblighi di questo genere possono essere compensate dal fatto che gli studenti hanno la possibilità di imparare altro e per altra via.

La segmentazione arbitraria, insomma, comporta sempre un qualche eccesso di informazione rispetto ai punti previsti in quel momento dal programma³⁴, che rischiano di

³⁴ Usiamo il termine programma invece di curriculum per due ragioni. In primo luogo perché è più flessibile e forse più appropriato in questo caso: un curriculum si riferisce generalmente a tutto un corso, un programma può riferirsi anche un segmento di curriculum da svolgersi, ad esempio, in una settimana (per cui all'insegnante si richiede di elaborare un programma settimanale). In secondo luogo perché i colleghi italiani, immersi in una ultrasecolare tradizione di programmi ministeriali, capiscono subito a cosa ci si rife-

essere trattati in modo episodico, ma tale eccesso può essere funzionale al processo di acquisizione.

Scegliere una segmentazione motivata consente di concentrarsi meglio su alcuni aspetti specifici della comunicazione o della lingua, ma obbliga in genere a scegliere dei segmenti più brevi, 2 o 3 minuti al massimo. In una delle prime scene di *Maledetto il giorno che t'ho incontrato* di Carlo Verdone, il protagonista Bernardo appare vestito di nero e con i capelli legati in un codino. Subito comincia a sentire le voci dei genitori morti che, in modo insistente, gli consigliano di cambiare vestito e capigliatura. Alla fine della predica parentale lo rivediamo vestito e pettinato in modo diverso. Il parlato di questa scena si presta a presentare una funzione come "indurre o convincere qualcuno a fare qualcosa". Vediamone la trascrizione.

Madre. Bernardo, renditi conto, hai quasi quarant'anni: non sono proprio il tuo genere questi vestiti, ti involgariscono!

Padre. Tu, che hai una tendenza alle taglie forti, dovresti scegliere un genere classico. Prendi esempio da tuo cugino Umberto: un fumo di Londra, un principe di Galles...

Madre. Anche uno spezzato sportivo, ma elegante.

Padre. E la cravatta mettila, dammi retta, la cravatta, Bernardo!

Madre. Ha ragione tuo padre: è sempre un piccolo segno di distinzione che non guasta.

Padre. E levati quel codino: fai ridere i polli!

Dal momento in cui vediamo Bernardo in abito nero al momento in cui lo vediamo uscire di casa con il nuovo vestito sono passati soltanto 50 secondi. Il dialogo e la scena sono privi di ridondanze: l'obiettivo è quello di convincere il protagonista a fare qualcosa (in questo caso a vestirsi in un altro modo) e le forme linguistiche, a livello segmentale e sovrasegmentale, sono tutte tese a questo scopo: l'uso del nome proprio, il tono della voce e l'intonazione delle frasi, gli imperativi, il condizionale, i pochi connettivi, le espressioni idiomatiche. Tutto concorre a rendere esplicita quella determinata funzione comunicativa.

La segmentazione motivata e, aggiungiamo, mirata a un obiettivo specifico è particolarmente adatta a costruire delle unità didattiche ben strutturate, in cui ogni elemento contribuisca ad arricchire l'apprendimento in modo sistematico e programmato. Il segmento breve o brevissimo induce a mantenere la concentrazione, può essere riascoltato più agevolmente, presenta poche informazioni che possano distrarre. Vi si possono associare delle attività didattiche, restando sempre all'interno di aree semantiche o funzionali o grammaticali ben delimitate. Nel caso del dialogo citato: abbigliamento secondo l'occasione, consigliare, convincere, imperativi, posizione dei pronomi. In questo modo il processo di apprendimento può essere meglio controllato e indirizzato.

La mancanza o la presenza limitata di informazioni ridondanti evita distrazioni e confusioni, ma nello stesso tempo non permette di acquisire molto altro rispetto a quanto previsto e programmato. Nel film di Verdone gli studenti potrebbero imparare o supporre qualcosa sui legami psicologici che legano i figli adulti ai genitori, avere dunque un indizio da verificare su un certo atteggiamento culturale, ma poco altro si potrebbe acquisire una volta che l'insegnante abbia fatto praticare quel vocabolario, quelle funzioni e quella grammatica che abbiamo indicato sopra.

La scelta fra segmentazione motivata o arbitraria dipende dunque dagli obiettivi che ci proponiamo con l'uso di questo tipo di materiale. Se vogliamo far praticare certi aspetti comunicativi in modo sistematico e approfondito, è preferibile scegliere un brano corto e omogeneo (di uno o due minuti) a cui associare attività di apprendimento mirate e programmate. Se invece vogliamo far praticare quegli stessi aspetti comunicativi estrapolandoli da un contesto più ampio, ma senza isolarli, in un continuum di situazioni che offrano spunti per altre osservazioni, con attività mirate e tuttavia aperte a divaga-

risce. Definizioni di sillabo, programma, curriculum in Balboni 1994, pp.29-31; Ciliberti 1994, pp.99-116.

zioni e approfondimenti e scoperte di altri aspetti, allora è preferibile optare per un brano più lungo di dieci o quindici minuti. Quest'ultima scelta, offrendo un maggior numero di situazioni, elementi culturali ed esempi di lingua, può essere particolarmente adatta per classi con studenti di livello disomogeneo, che possono essere invitati a lavorare in piccoli gruppi con attività e obiettivi differenti a seconda del livello.

2.2. Aspetti linguistici e culturali presenti nel segmento.

A questo punto scegliamo un film e cominciamo a vedere come si può utilizzare sia nel lavoro di apprendimento sia in attività di acquisizione. *Pane e tulipani* di Silvio Soldini, già citato nei paragrafi precedenti, può essere un testo adatto al nostro scopo: ricco di situazioni, di registri linguistici, di relazioni pragmatiche e di aspetti culturali, si presta bene ad essere segmentato e a fungere da esempio.

Volendo operare una segmentazione arbitraria con l'idea di vedere tutto il film (in una sessione iniziale di due ore o trasformandolo in una sorta di sceneggiato a puntate, secondo le opzioni "a" e "b" del paragrafo 1.8.), potremmo decidere di suddividerlo in brani di circa 15 minuti l'uno, senza preoccuparci se l'interruzione spezza una eventuale unità narrativa. Utilizzando la videocassetta del film potremo allora segmentarlo nel modo che segue.

minuti	da quando...	a quando...
0-16 ca.	Inizia il film.	Rosalba prende una camera a Venezia.
16-30 ca.	Rosalba entra nel ristorante di Fernando.	Grazia chiede aiuto per il bagno allagato.
30-45 ca.	Rosalba blocca la perdita d'acqua.	Rosalba trova la fisarmonica.
45-60 ca.	Costantino indaga.	Rosalba suona la fisarmonica.
60-75 ca.	Rosalba continua a suonare.	Costantino insegue Rosalba.
75-90 ca.	Rosalba si rifugia nel negozio di Fermo.	Grazia si lamenta dei suoi amori.
90-110 ca.	Costantino si dichiara.	Finisce il film

Volendo invece operare una segmentazione motivata, con l'obiettivo di praticare alcuni punti specifici del programma, potremmo selezionare alcune brevi scene.

scena	cosa succede	cosa si può imparare / livello
45-46	Rosalba parla con Fernando della fisarmonica.	Raccontare fatti dell'infanzia. / Studenti adolescenti, liv. intermedio.
66-67	Rosalba confessa di essere scappata, e Fernando di essere stato in prigione.	Parlare di sé, raccontare esperienze personali. / Liv. intermedio.
10-11	Rosalba ha fatto l'autostop e parla con le persone che le hanno dato un passaggio.	Parlare di sé, raccontare esperienze personali. / Studenti adulti, liv. intermedio-avanzato.
13	Rosalba prende una camera alla Pensione Mirandolina.	Prendere una stanza in albergo, dialetto veneziano. / Liv. elementare (senza audio) - avanzato (con audio).
14	Rosalba va per la prima volta nel ristorante di Fernando.	Consumare qualcosa al ristorante. / Liv. elementare (senza audio) - intermedio (con audio).
34	Mimmo assume Costantino come investigatore privato.	Chiedere informazioni personali, colloquio di lavoro. / Liv. intermedio.
36-37	Costantino arriva a Venezia e trova una sistemazione economica.	Contrattare, offrire servizi, errori tipici. / Liv. intermedio.

Immaginiamo di aver deciso di lavorare in base ad una segmentazione arbitraria e di avere già visto e in qualche modo utilizzato la prima mezz'ora di film. Ci troviamo ora a dovere utilizzare il terzo quarto d'ora, quello che va da quando Rosalba e Grazia hanno tamponato la perdita allo scaldabagno a quando, dopo varie scene con protagonisti gli

altri personaggi, le due donne sono sul pianerottolo di casa e si scambiano alcune battute. In quindici minuti di film ci vengono offerti esempi di funzioni comunicative, nozioni grammaticali, relazioni pragmatiche, aspetti culturali, che non potranno certo essere evidenziati e analizzati uno ad uno, altrimenti gli studenti non ne potrebbero ben presto più del film e perderebbero il piacere di seguire la vicenda. Ci si impone dunque di scegliere su quali porzioni e quali aspetti di questo brano si dovrà soffermare l'attenzione degli studenti, in modo che concentrandosi su pochi aspetti rimangano liberi di sperimentare tutto il resto non come materiale di studio, ma come un normale testo narrativo cinematografico. Vediamo allora cosa possiamo trovare nel segmento selezionato che comprende le scene 30-38³⁵.

scena	aspetti comunicativi, pragmatici, culturali	aspetti linguistici, grammaticali
30	Fare conoscenza, offrire qualcosa; presentarsi, darsi la mano.	Forme di cortesia.
31	Chiedere un favore, giustificarsi, scusarsi; mimica del volto.	Concordanze al passato, usi di "se", imperfetto e condizionale di cortesia.
32	Esprimere disappunto, chiedere e dare semplici informazioni e pareri, esprimere sorpresa; il marito abbandonato, la nonna moderna.	Uso e posizione di pronomi, discorso indiretto al presente.
33	Lamentarsi, piagnucolare, respingere una richiesta puntualizzando; l'uomo, l'amante e la moglie.	Usi di "pure", "mica", "allora".
34	Chiedere un consiglio, respingere un consiglio, mettere in chiaro qualcosa, chiedere e dare informazioni personali; mimica per esprimere irritazione e soggezione, colloquio di lavoro.	Indefiniti, forme interrogative dirette e indirette.
35	Fare obiezioni, rassicurare, sollecitare; la mamma italiana, il figlio adulto che lascia la casa.	Usi di alcuni avverbi e congiunzioni: poi, ma, purtroppo, almeno.
36	Contrattare, persuadere; le piccole illegalità, trovare un albergo.	Imperativo di cortesia.
37	Offrire dei servizi, dire il prezzo; il lavoro clandestino.	Indefiniti, errori tipici.
38	Trovarsi in disaccordo; vivere in un piccolo condominio, rapporti di vicinato.	Usi di "ci".

Dopo questa prima ricognizione degli aspetti principali, cosa faremo in classe? Come possiamo trasformare del materiale di per sé divertente e motivante, in qualcosa di utile per i nostri studenti. Insomma, sappiamo di doverlo didattizzare, ma sono tante le cose che vi abbiamo trovato che non è semplice selezionarne solo alcune. Tuttavia, dovendo operare una scelta, si privilegeranno quei punti che sono in sintonia con il programma che si sta svolgendo in quel momento del corso. Se si stanno affrontando situazioni e modi in cui "riferire discorsi fatti da altri", può essere utile soffermarsi sulla scena 32, in cui il figlio riferisce a Mimmo cosa ha scritto Rosalba, e poi sulla 34 per qualche attività concernente le forme interrogative. Se invece stiamo affrontando con la classe i modi in cui esprimersi in situazioni formali, potremmo cogliere l'occasione di questo brano per ricapitolare alcuni aspetti dell'interazione comunicativa nella forma di cortesia: in quali forme si esprime, in quali situazioni si usa, con quali persone è opportuna e con quali non lo è. In questo caso lavoreremo soprattutto con le scene 30, 31 e 34. Questo non significa che faremo vedere solo queste scene: faremo vedere tutti i quindici minuti, ma elaboreremo delle attività di apprendimento collegate in modo preponderante alle scene su cui vogliamo concentrarci. Le altre funzioneranno come contesto, come serbatoio di informazioni e di esempi per ulteriori osservazioni, ma anche per consentire agli studenti di acquisire autonomamente dati, nozioni e altri aspetti dell'esecuzione linguistica che, grazie a successive verifiche, conferme o confutazioni, arricchiranno il bagaglio della

³⁵ Vedi Appendice 2.

loro competenza.

Se optiamo per una segmentazione motivata, in modo da utilizzare solo alcune brevi scene che possano risultare adeguate al programma della classe, il primo lavoro sarà una ricognizione esplorativa del film alla ricerca delle scene che facciamo al caso nostro, quelle per esempio che si ritrovano nel sillabo funzionale o situazionale della nostra classe. Se è prevista la situazione "al ristorante", allora la scena 14, in cui Rosalba entra per la prima volta nel ristorante di Fernando, pur con i suoi dialoghi ben lontani dallo standard, può risultare utile per varie attività di apprendimento a vari livelli. Se è prevista la situazione "in albergo", possono essere utili la scena 13, alla Pensione Mirandolina, e le scene 36-37, con l'arrivo a Venezia di Costantino. Se è prevista la situazione "in viaggio", in cui si deve anche parlare di persone incontrate durante i nostri viaggi, in una classe di adulti possono essere utili le scene 10 e 11, dove vediamo Rosalba in macchina con una donna che le racconta le proprie vicissitudini affaristico-amorose e con un uomo che invece ha sonno. Il lavoro successivo sarà quello di elaborare attività adatte al livello dei nostri studenti.

2.3. Lavorare con un segmento breve: esempi di attività per livelli diversi con obiettivi diversi.

2.3.0. La scelta di utilizzare dei macrosegmenti di oltre 10 minuti ci obbliga in genere a proporre questo tipo di materiale a studenti di livello almeno intermedio, che sulla scala ELP³⁶ si situino ad un livello non inferiore al B1. Questo perché la pluralità delle situazioni presenti in un segmento lungo e, conseguentemente, le particolarità e difficoltà linguistiche renderebbero difficile a studenti di livello elementare (A2 e soprattutto A1³⁷) seguire le vicende del film. Dopo pochi minuti subentrerebbe la frustrazione di non riuscire a comprendere quasi nulla e si creerebbe un filtro affettivo che annullerebbe ogni motivazione a proseguire.

Con microsegmenti scelti *ad hoc* è invece possibile proporre brani cinematografici anche a studenti principianti o di livello elementare, sfruttando la particolare natura semiotica del film che si avvale di codici verbali, visivi e visivo-verbali. La scena 14, ad esempio, presenta dei dialoghi stranianti, diversissimi da quelli che ci aspetteremmo fra un cameriere e una cliente. Non di meno, adeguatamente preparata con attività di anticipazione, la conversazione può essere compresa anche da studenti di liv. B1; se poi decidiamo di trasmettere la scena senza il sonoro, la situazione può essere compresa, in linea generale, anche da studenti di liv. A1, e la potremo utilizzare per semplici attività di ampliamento del lessico e di produzione orale, a integrazione di quanto proposto dal libro di testo.

Naturalmente utilizzare lo stesso materiale per livelli diversi significa perseguire obiettivi didattici differenti. Proviamo a fare degli esempi. La scena 13, in cui Rosalba prende una camera alla Pensione Mirandolina, ha dei dialoghi difficili: la donna della pensione (non sappiamo se è la proprietaria o una dipendente) parla in dialetto veneziano e Rosalba, come suo solito, usa un italiano con forti coloriture regionali (nel suo caso centro-meridionali). Vediamo la trascrizione dei dialoghi.

Pensione Mirandolina - Interno notte

Donna: Attenta alla testa.

Però s'è pulita (è pulita). La g'avemo lassata un poco andar (l'abbiamo lasciata un po' andare), stemo (stiamo) smobilitando. La poderebe esser (lei potrebbe essere) la nostra ultima cliente.

Rosalba: Ah..., va benissimo. Grazie.

³⁶ Vedi Appendice 1.

³⁷ Vedi Appendice 1.

Donna: Siora, se g'avesse bisogno del bagno, el s'è in fondo al corridoio (Signora, se avesse bisogno del bagno, è in fondo al corridoio).

Rosalba: Mi sa dire dove posso trovare qualcosa da mangiare?

Donna: Sì, ghe s'è un cinese drio l'angolo (c'è un cinese dietro l'angolo). Oppure el Marco Polo, appena che ven fora (esce) a sinistra, la seconda a destra.

Rosalba: A sinistra e poi la seconda a destra.

Donna: Be', alora (allora) io vado.
Eh, a chiave! La me scusa! (La chiave. Mi scusi!)

Portiere: Motel Elma, dica.

Rosalba: Buona sera, posso parlare col signor Barletta?

Portiere: Barletta?

Rosalba: Sì.

Portiere: Bene.

Rosalba: Grazie.

Mimmo: Pronto?

Rosalba: Ciao, Mimmo, sono io.

Mimmo: Alba, dove sei? Che è successo?

Rosalba: Niente, tutto bene, stai tranquillo.

Le particolarità presenti in queste battute le rendono abordabili solo da studenti di livello avanzato. Questo non vuol dire che possiamo usare questo microsegmento solo con questo tipo di studenti: tutto dipende dai nostri obiettivi didattici.

2.3.1. Immaginiamo allora di avere un gruppo di studenti di livello C1-C2 ³⁸ e decidiamo di proporgli un'unità di acquisizione basata su questa breve scena. Dobbiamo anzitutto elaborare una serie di attività da svolgere prima, durante e dopo la visione del filmato.

a) Prima. Attività di inferenza.

Impiegare le proprie conoscenze. Fare delle domande agli studenti chiedendo loro di descrivere e/o raccontare: "Sei stato/a qualche volta in un piccolo albergo di categoria economica? Com'era?"; "Come immagini la camera di un albergo molto economico?"; "Come sono i mobili, il letto, cosa c'è per lavarsi?"; "Come ti immagini il padrone o la padrona?"

b) Prima. Vocabolario in contesto.

Indovinare il significato delle parole. Informare gli studenti che ascolteranno qualcuno che parla in dialetto veneziano e che, se si troveranno ad andare a Venezia, potrebbero sentire parole come queste. Quindi scrivere alla lavagna cinque parole o brevi sintagmi in dialetto e tentare di trovarne il significato: "g'avemo", "ghe s'è un cinese drio l'angolo", "el s'è in fondo al corridoio", "appena che ven fora", "chiave". Potremmo cominciare così: "Tutte queste sono parole ed espressioni in dialetto veneziano. Avete un'idea di cosa significhino? Cominciamo con l'ultima, *chiave*: cosa potrebbe essere? Una cosa importante quando prendiamo una stanza in un albergo..." e così via, finché nel giro di 5 o 6 minuti non abbiamo chiarito il significato di tutte le espressioni.

c) Durante. Lettura esplorativa.

Individuare l'informazione. Rassicurare gli studenti dicendo che forse capiranno solo il 20% di quello che ascolteranno (trattandosi di studenti di livello avanzato capiranno sicuramente di più, ma in questo modo anche chi capirà solo il 30% penserà di aver ottenuto un buon risultato), quindi dirgli di rilassarsi e cercare di captare le due o tre informazioni essenziali: per esempio quante notti può stare Rosalba; se c'è il bagno in camera; se la pensione fa anche il servizio di ristorante.

d) Durante. Riconoscimento.

Prendere appunti. In questo caso si potrebbe chiedere agli studenti di annotare, du-

³⁸ Vedi Appendice 1.

rante la visione della scena, una o due espressioni in dialetto oltre quelle già viste (es. "la me scusa" o "poderebbe"...).

e) *Dopo. Vocabolario in contesto.*

Fare una lista di parole. Si scrivono alla lavagna le ulteriori espressioni dialettali trovate dagli studenti e insieme si cerca di spiegarne il significato. Quindi si possono fare alcune osservazioni sul dialetto veneziano e le sue più comuni particolarità fonetiche e morfologiche. Nel paragrafo 1.6. questa attività era inserita fra quelle da svolgersi prima della lettura, ma come si vede può risultare utile anche in un altro momento dell'unità.

f) *Dopo. Ripristino.*

Correggere il testo. Si dà agli studenti (che, non dimentichiamolo, dovrebbero essere di livello C1-C2³⁹) la trascrizione fedele del dialogo e si chiede loro di tradurlo in italiano standard. Questa attività, che non dovrebbe prendere più di 5 minuti, può essere svolta a coppie. Durante la correzione si può fare qualche osservazione sull'uso del condizionale e sulle forme del periodo ipotetico ("se avesse bisogno del bagno, è in fondo al corridoio"). A questo punto, con la trascrizione e la traduzione a portata di mano, si può rivedere la scena e risolvere gli ultimi problemi di vocabolario.

Con queste sei attività probabilmente abbiamo riempito un'ora di lezione, ma non possiamo dire di avere esaurito l'unità di acquisizione: abbiamo favorito un approccio globale al testo, motivando gli studenti con le attività a) e b), e inducendoli a tener desta l'attenzione con le attività c) e d); poi abbiamo analizzato il testo con le attività e) ed f). Ci mancano delle attività di sintesi che riprendano la situazione, i contenuti e le funzioni comunicative del testo, consentendo agli studenti di reimpiegare quanto appreso o già acquisito. A questo fine possiamo immaginare delle attività di completamento o di espressione orale e scritta in qualche modo collegate alla situazione "prendere una stanza in albergo" o, per studenti universitari con interessi linguistici, collegate al tema "lingua e dialetti".

Limitandoci alla situazione "stanza in albergo" potremmo proporre tre semplici attività: completare un dialogo, conversazione guidata a gruppi, lettera. Per la prima attività si può immaginare un dialogo come il seguente, che gli studenti riceveranno in versione incompleta da riempire con le battute o le parole mancanti. Questa attività può essere svolta a coppie, non richiede una competenza comunicativa da livello avanzato, e può dunque essere utile per confermare e consolidare o anche raffinare certe preconcoscenze (esprimere preferenze, fare richieste cortesi, obiettare), soprattutto se viene fatta come attività scritta.

Dialogo aperto. Ricostruire il dialogo con le battute mancanti.

Portiere. Buon giorno.

Signora. _____

Portiere. Per quanto tempo le serve? _____

Signora. _____

Portiere. Sì, per quattro notti abbiamo disponibilità.

Signora. _____

Portiere. Un attimo che controllo al computer. Ecco, abbiamo la camera che fa per lei, al primo piano: matrimoniale, doccia, vista sul mare.

Signora. _____

Portiere. 150000 a notte.

Signora. _____

Portiere. No, la camera. _____ anche la colazione a buffet.
_____ 100000 a persona; _____ 125000 a
persona.

Signora. _____

³⁹ Vedi Appendice 1.

Portiere. Certamente, se mi segue gliela mostro subito.
(Il portiere e la signora sono nella camera.)

Signora. _____

Portiere. Siamo sopra il bar, ma a mezzanotte chiude e ogni rumore finisce.

Signora. _____

Portiere. In questo momento ce n'è una al quarto piano, ma non ha la vista sul mare, è rivolta verso la città.

Signora. _____
(Il portiere e la signora sono nella nuova camera.)

Portiere. 150000, come l'altra.

Signora. _____

Portiere. Però, come ha notato, è più silenziosa e nel bagno c'è anche la vasca.

Signora. _____

Portiere. Abbiamo un grande parcheggio nel retro dell'albergo.

Signora. Va bene, _____
_____ scaricare i bagagli. _____
_____ o anche la mezza pensione.

Portiere. Bene. L'aspetto al banco della ricezione.

Diamo anche una versione completa del dialogo (una delle innumerevoli possibili: gli studenti sono liberi di completarlo come meglio credono, rispettando le leggi della coesione e della coerenza).

Portiere. Buon giorno.

Signora. Buon giorno. Avete una camera matrimoniale con bagno?

Portiere. Per quanto tempo le serve?

Signora. Fino a mercoledì mattina, dunque uno, due, tre, quattro notti.

Portiere. Sì, per quattro notti abbiamo disponibilità.

Signora. Va bene anche una camera con la doccia soltanto, però ci piacerebbe con la vista sul mare.

Portiere. Un attimo che controllo al computer. Ecco, abbiamo la camera che fa per lei, al primo piano: matrimoniale, doccia, vista sul mare.

Signora. Quanto viene?

Portiere. 150000 a notte.

Signora. Non a persona!

Portiere. No, la camera. E il prezzo comprende anche la colazione a buffet. Se desidera la mezza pensione viene 100000 a persona; pensione completa 125000 a persona.

Signora. Si può vedere?

Portiere. Certamente, se mi segue gliela mostro subito.
(Il portiere e la signora sono nella camera.)

Signora. E' un po' piccola... Sento anche dei rumori, della musica.

Portiere. Siamo sopra il bar, ma a mezzanotte chiude e ogni rumore finisce.

Signora. Mah, c'è anche la strada... Non avreste una camera un po' più lontana?

Portiere. In questo momento ce n'è una al quarto piano, ma non ha la vista sul mare, è rivolta verso la città.

Signora. Me la fa vedere?
(Il portiere e la signora sono nella nuova camera.)
Non si vede il mare, ma c'è più silenzio. Questa quanto viene.

Portiere. 150000, come l'altra.

Signora. Ma è in una posizione peggiore.

Portiere. Però, come ha notato, è più silenziosa e nel bagno c'è anche la vasca.

Signora. Mm... Un'altra cosa: l'albergo ha un parcheggio? Perché ho lasciato mio marito in macchina in divieto di sosta.

Portiere. Abbiamo un grande parcheggio nel retro dell'albergo.

Signora. Va bene, allora prendiamo questa. Scendo a dire a mio marito di mettere la macchina nel parcheggio e scaricare i bagagli. Poi veniamo per la registrazione e vediamo se prendere solo la camera o anche la mezza pensione.

Portiere. Bene. L'aspetto al banco della ricezione.

In alternativa al dialogo aperto, le coppie possono ricevere delle istruzioni per preparare un *roleplay*:

"Siete alla ricezione di un albergo con un'altra persona (marito / moglie / amico / amica / ecc.). Volete una camera per qualche giorno e domandate al portiere. Spiegate come desiderate la camera e quanti giorni volete restare. Il portiere offre assistenza e propone una camera. Questa camera non vi piace. Chiedete se ce n'è un'altra. Il portiere propone una camera diversa e voi decidete di prenderla."

Per studenti di livello avanzato, però, una situazione di questo tipo rischia di apparire troppo banale, perché non offre la possibilità di consolidare e raffinare certe preconoscenze, come invece il completamento scritto del dialogo precedente. Meglio dunque utilizzare il *roleplay* a livelli più bassi, o adeguarla modificando i compiti richiesti: es. fare dei reclami, giustificare dei danni, ecc.

Come attività di espressione orale può essere più indicata una conversazione guidata a gruppi. Si prepara un breve questionario, si divide la classe in gruppi di tre o quattro studenti e si assegna il compito. Quello che segue può essere un esempio di questionario adatto sia per un livello intermedio che per un livello avanzato.

Questionario: ospitalità. Fate queste domande a un vostro compagno e prendete appunti sulle sue risposte. Poi l'insegnante vi chiederà di riferire le informazioni ottenute.

- Dove vai a dormire quando sei in vacanza lontano da casa: in albergo, in campeggio, da amici...? Cosa preferisci? Cosa ti piace o non ti piace delle diverse sistemazioni?
- Come deve essere il tuo albergo ideale? Racconta l'albergo migliore e il peggiore dove sei stato/a.
- Sei stato/a qualche volta in un collegio, in una colonia estiva, in un campeggio di scout, in gita con la scuola per qualche giorno? Descrivi dove e come eri alloggiato/a.
- Sei felice se degli amici o dei parenti vengono per qualche giorno a casa tua? Che cosa ti piace o ti disturba? Puoi raccontare qualche episodio?
- Ti piace l'idea di scambiare la tua casa o la tua camera con persone di un altro paese (loro vengono a casa tua, tu vai a casa loro)? Perché?

Durante la conversazione l'insegnante si sposta da un gruppo all'altro per aiutare a trovare le migliori formulazioni, correggere, suggerire parole. Dopo 25 o 30 minuti uno o due gruppi riferiranno alla classe quello che si sono detti.

Come attività di espressione scritta, che può essere assegnata come compito a casa, possiamo infine proporre una lettera (o fax o e-mail) per prenotare una camera, specificando le nostre esigenze riguardo al periodo, alla posizione, ai servizi, al prezzo e chi più ne ha più ne metta, magari utilizzando materiali autentici di supporto come dépliant o inserzioni pubblicitarie. In alternativa, possiamo suggerire una lettera di reclamo all'agenzia presso cui abbiamo affittato un miniappartamento per 15 giorni, lettera dove si devono specificare i motivi del reclamo (es. difetti riscontrati nell'appartamento) e si chiede un risarcimento.

In definitiva, se utilizziamo il segmento di film con studenti di livello avanzato possiamo prenderlo come spunto per:

- consolidare il vocabolario dell'ospitalità;
- fare osservazioni sul dialetto veneziano (e sui dialetti in genere);
- praticare alcune funzioni comunicative come esprimere preferenze, fare richieste cortesi, obiettare, formulare ipotesi;
- fare osservazioni (e magari qualche esercizio) sull'uso del condizionale e sul periodo ipotetico.

2.3.2. Lo stesso brano, però, potrebbe essere utilizzato anche con studenti di livello elementare, cioè A1 o A2 della scala ELP⁴⁰. In questo caso gli obiettivi didattici dovranno

⁴⁰ Vedi Appendice 1.

essere per forza di cose diversi, ma alcune delle attività possono restare sostanzialmente le stesse. Vediamo allora cosa si potrebbe fare prima, durante e dopo la visione della breve scena.

a) Prima. Attività di inferenza.

Impiegare le proprie conoscenze. Fare delle domande del tipo: "Dove è possibile dormire quando siamo in viaggio?", "E tu dove dormi quando sei in viaggio?", "Ti piace dormire in tenda?", e altre domande molto semplici

b) Prima. Vocabolario in contesto.

Indovinare il significato delle parole. Scrivere alla lavagna cinque parole indicanti oggetti che si vedranno nel filmato e trovare con gli studenti il significato di ciascuna parola, per es.: letto, comodino, specchio, bagno, chiave.

c) Prima. Attività di inferenza.

Prevedere. A questo punto chiedere agli studenti di fare supposizioni sul contenuto del testo: "Adesso vediamo un breve film. Secondo voi cosa vediamo in questo film? Dove siamo? Cosa fanno i personaggi?"

d) Durante. Lettura esplorativa.

Individuare l'argomento del testo. Rassicurare gli studenti dicendo che non è importante capire quello che dicono: sono a Venezia e una delle due donne parla in dialetto. Anche se non capiscono una parola va bene. Devono solo guardare e capire di che tipo di albergo si tratta: economico, medio, di lusso, e poi spiegare perché.

e) Durante. Domande di comprensione.

Descrivere cosa succede (chi, cosa, dove). Rivedere il brano senza sonoro (e con frequenti pause) e chiedere agli studenti di descrivere quello che vedono: le cose, gli ambienti, le persone, dove sono, cosa fanno, ecc.

f) Dopo. Attività di inferenza.

Chi l'ha detto?. Si possono presentare tre affermazioni e chiedere chi può averle dette, la donna della pensione o la cliente. Per es.: "Il bagno è in fondo al corridoio", "Dove posso trovare qualcosa da mangiare?", "C'è un cinese dietro l'angolo".

g) Dopo. Domande di comprensione.

Formulare domande. "Allora la cliente fa una domanda, vuole mangiare qualcosa. Ma forse fa anche altre domande: immaginate 3 altre domande della cliente". Gli studenti possono fare questa attività a coppie e pensare a domande come "Avete una camera per una notte?", "Quanto costa?", "La colazione è inclusa?", ecc.

Ora, analogamente a quanto osservato per il gruppo di livello avanzato, dopo queste attività possiamo proporre altre che allarghino la prospettiva dal lavoro sul testo al lavoro sulla situazione presentata dal brano. E' il momento di tornare a usare il libro di testo, dove probabilmente ci sarà un dialogo standard semplificato con la situazione "in albergo", e quindi fare ascoltare il dialogo del libro lavorandoci su. Se il libro non prevede tale situazione, l'insegnante potrà allora cercare altrove o produrre un dialogo *ad hoc*, farlo ascoltare agli studenti e far fare attività non molto diverse da quelle viste per il livello avanzato. Il dialogo, per esempio, potrebbe essere il risultato di un adattamento di quello più difficile.

<i>Portiere.</i>	Buon giorno.
<i>Signora.</i>	Buon giorno. Avete una camera matrimoniale con bagno?
<i>Portiere.</i>	Per quanto tempo?
<i>Signora.</i>	Per quattro notti.
<i>Portiere.</i>	Sì, per quattro notti abbiamo una camera.
<i>Signora.</i>	Quanto viene?
<i>Portiere.</i>	150000 a notte.
<i>Signora.</i>	La colazione è inclusa?
<i>Portiere.</i>	Sì, il prezzo comprende anche la colazione a buffet. Se desidera la mezza pen-

sione viene 100000 a persona; pensione completa 125000 a persona.
Signora. La posso vedere?
Portiere. Certamente.
 (Il portiere e la signora vanno nella camera.)
Signora. E' un po' piccola... Sento anche dei rumori, della musica.
Portiere. Siamo sopra il bar, ma a mezzanotte chiude e ogni rumore finisce.
Signora. Mah, c'è anche la strada... Non avete una camera un po' più lontana?
Portiere. Sì, al quarto piano, ma non ha la vista sul mare.
Signora. Posso vederla?
 (Il portiere e la signora sono nella nuova camera.)
Portiere. Preferisco questa, c'è più silenzio. Quanto viene.
Signora. 150000, come l'altra.
Portiere. Mm... Un'altra cosa: l'albergo ha un parcheggio? Perché ho lasciato mio marito in macchina in divieto di sosta.
Portiere. Abbiamo un grande parcheggio nel retro dell'albergo.
Signora. Va bene, allora prendiamo questa. Scendo e dico a mio marito di mettere la macchina nel parcheggio.
Portiere. Bene. L'aspetto al banco della ricezione.

Dopo averlo ascoltato una volta con la versione incompleta sotto gli occhi, ma con il divieto di scrivere durante l'ascolto, si chiede agli studenti di lavorare a coppie e di completare il dialogo, anche in modo diverso da quello che hanno ascoltato.

Dialogo aperto. Ricostruite il dialogo con le battute mancanti.

Portiere. Buon giorno.
Signora. _____
Portiere. Per quanto tempo?
Signora. _____
Portiere. Sì, per quattro notti abbiamo una camera.
Signora. _____
Portiere. 150000 a notte.
Signora. _____
Portiere. No, la camera. _____ anche la colazione a buffet. Se desidera _____ 100000 a persona; _____
 _____ 125000 a persona.
Signora. _____
Portiere. Certamente.
 (Il portiere e la signora vanno nella camera.)
Signora. _____
Portiere. Siamo sopra il bar, ma a mezzanotte chiude e ogni rumore finisce.
Signora. _____
Portiere. Sì, al quarto piano, ma non ha la vista sul mare.
Signora. _____
 (Il portiere e la signora sono nella nuova camera.)
Portiere. 150000, come l'altra.
Signora. _____

Portiere. Abbiamo un grande parcheggio nel retro dell'albergo.
Signora. Va bene, _____
 a mio marito di mettere la macchina nel parcheggio.
Portiere. Bene. L'aspetto al banco della ricezione.

Dopo il dialogo aperto, che l'insegnante può controllare e correggere durante lo svolgimento del compito (senza essere troppo fiscale sull'ortografia, poiché ciò che conta in questo caso è l'adeguatezza comunicativa), le stesse coppie prepareranno un *roleplay* cliente-portiere, con delle istruzioni semplificate al massimo. Quindi una coppia scelta a caso dovrà recitare la scena davanti a tutta la classe.

Come attività di espressione scritta, magari da svolgere a casa, possiamo suggerire una breve lettera (o fax o e-mail) a un albergo per chiedere informazioni su disponibilità, prezzi e servizi; oppure a un amico / un'amica per descrivere come ci troviamo nel-

l'albergo in cui stiamo trascorrendo alcuni giorni di vacanza.

Come si vede, dunque, è possibile utilizzare lo stesso segmento di film con studenti di livello diverso. E' ovvio che va utilizzato tenendo conto delle abilità dei discenti che abbiamo davanti e degli obiettivi didattici che possiamo perseguire con quel gruppo. Con studenti di livello elementare possiamo prenderlo come spunto per:

- presentare il vocabolario dell'ospitalità;
- fare osservazioni sulle diverse possibilità di alloggio (albergo, pensione, campeggio, agriturismo, ecc.);
- praticare alcune funzioni comunicative come chiedere e comprendere il prezzo, chiedere precisazioni, esprimere preferenze, fare semplici obiezioni;
- fare osservazioni (e magari qualche esercizio) sull'uso del verbo piacere, di dovere/potere/volere + infinito + pronomi.

In genere, ai livelli più bassi è giocoforza privilegiare il linguaggio visivo del film, relegando il parlato ad una funzione marginale per non scoraggiare gli studenti che non possono comprendere quasi nulla dei dialoghi. Fornire la trascrizione in questi casi non è importante, soprattutto, come nel nostro brano, quando gli esempi di lingua sono molto lontani dallo standard e dalla competenza prevista per un livello elementare. Può essere utile, tuttavia, per dare la possibilità agli studenti più interessati di osservare dati e fenomeni che contribuiranno ad arricchire il loro patrimonio di consapevolezza linguistica. Un segmento filmico come questo, proprio perché non presenta esso stesso degli esempi di lingua utilizzabili, può funzionare bene come materiale di supporto del libro di testo, per introdurre in modo diverso e piacevole i contenuti di un'unità didattica o per rinforzare la motivazione.

2.4. Lavorare con un segmento lungo: esempi di attività precedenti e contemporanee alla ricezione del testo.

2.4.0. Lavorare con un segmento lungo di 10 o 15 minuti significa che non si può prescindere dal parlato, come è possibile fare con microsegmenti di 2 o 3 minuti, e questo generalmente esclude che si possa utilizzare con studenti di livello inferiore al B1. Inoltre un brano di queste dimensioni, se lo si vuole sfruttare con un'adeguata serie di attività, per la sua stessa ricchezza di situazioni e funzioni ed esempi di lingua non può limitarsi a fungere da intermezzo fra le varie fasi dell'unità didattica, ma viene a porsi come base di un'intera unità di acquisizione, che l'insegnante può indirizzare senza tuttavia pretendere di governare nei minimi particolari.

Facciamo ora l'ipotesi di aver deciso di vedere con i nostri studenti (un gruppo disomogeneo di livello B1-B2-C1⁴¹) tutto il film *Pane e tulipani* in una sessione iniziale, e di rividerlo a puntate, tutto o in parte, in una serie di lezioni per comprendere meglio la vicenda e fare osservazioni linguistiche, utilizzando la trascrizione dei dialoghi come una sorta di libro di lettura. In questi casi dobbiamo fare attenzione alla reazione degli studenti: se dopo aver rivisto alcuni episodi notiamo che si ingenera noia, calo di interesse, venir meno della motivazione a seguire, è forse meglio fare quelle stesse osservazioni linguistiche utilizzando altri materiali (e usare eventualmente il film come spunto per lavoro progettuale da svolgersi fuori dalle ore di lezione: gli studenti più interessati e motivati potrebbero ricercare articoli e altra documentazione sul film, redigere schede descrittive e/o critiche, costruire un semplice ipertesto, ecc. - vedi 2.6.) Immaginiamo comunque di avere già rivisto (o data per scontata) la prima mezz'ora di film e di dover lavorare con i 15 minuti successivi: quelli descritti in 2.2., da quando Rosalba riesce a bloccare la perdita d'acqua in casa di Grazia, a quando la stessa Rosalba trova la fisarmonica nell'armadio di Fernando. Immaginiamo inoltre che il programma del nostro

⁴¹ Vedi Appendice 1.

corso preveda di ricapitolare gli usi delle forme di cortesia, in particolare per invitare a fare qualcosa, dare istruzioni, ma anche chiedere qualcosa o scusarsi.

2.4.1. Prima della visione del filmato si potrebbero fare delle brevi attività di anticipazione (brevi, perché altrimenti si correrebbe il rischio di non potere fare altro in un'ora di lezione). In realtà, se abbiamo già visto il film in una sessione iniziale, non si tratta di vere e proprie attività di anticipazione, quanto piuttosto di un riassunto basato sia su ciò che ricordiamo, sia sull'inferenza di fatti e particolari che la memoria non ricorda più.

- a) *Anticipare*. L'insegnante potrebbe introdurre in questo modo: "Allora abbiamo visto che Rosalba non è tornata a casa ma ha proseguito per Venezia, dove ha trovato ospitalità a casa di Fernando. Come si sente Mimmo, il marito? Cosa succede in famiglia? Che decisione prende Mimmo?". Qualcuno si ricorderà (o immaginerà) che il marito assume un investigatore. "Ma come lo assume? Si rivolge a un'agenzia?" Forse qualcuno si ricorda che l'investigatore era in realtà andato da Mimmo per avere un posto da idraulico.
- b) *Indovinare il significato delle parole*. Poi l'insegnante può scrivere alla lavagna alcune parole ed espressioni, tipo: disoccupato, domanda di lavoro, curriculum vitae, colloquio di lavoro, candidato, datore di lavoro, selezione. Chiede agli studenti se conoscono il significato di tutte queste parole e insieme si cerca di chiarire i termini oscuri.
- c) *Impiegare le proprie conoscenze*. Se c'è tempo si può aggiungere qualche domanda: "Come si sente un candidato durante il colloquio di lavoro? Come si dovrebbe vestire?..."

Queste semplici attività servono a favorire la ricezione globale del testo, creando delle aspettative che aiutano nella decodificazione degli enunciati. Si può anche far osservare agli studenti come il processo di comprensione sfrutti ampiamente la ridondanza della lingua, anche quando noi ascoltiamo qualcosa nella nostra madrelingua. Grazie a questo fenomeno, noi riusciamo a capire ciò che ci si dice anche se non percepiamo tutte le parole, anche se la comunicazione è discontinua e lacunosa, per esempio quando guardiamo la tv mentre facciamo altre cose, o durante una trasmissione radio disturbata, o in una conversazione al telefono cellulare con rete debole. In queste ed altre situazioni possiamo capire ciò che viene detto perché riusciamo a ricostruire le parole che non sentiamo. Nella domanda "Ciao, stai?", sappiamo che al posto della lacuna c'è verosimilmente la parola "come" o, se parla un romano, potrebbe esserci anche la parola "dove". Dunque, in determinati contesti, noi ci aspettiamo quelle parole e non altre, e questo ci permette in un certo senso di anticipare ciò che ascolteremo. Lo stesso avviene quando ascoltiamo le notizie di un giornale radio: anche se i giornalisti parlano molto velocemente, noi possiamo capire quello che dicono perché ci aspettiamo alcuni argomenti (cronaca, politica, economia, ecc. con il lessico e la fraseologia tipici di questi ambiti semantici) e molte delle parole con cui daranno le notizie; quindi possiamo in qualche modo anticipare parte di quello che diranno e decodificarlo senza troppi sforzi. La capacità di anticipare è pertanto essenziale per sviluppare l'abilità di comprendere la lingua parlata (ascoltare) e rendere consapevoli di ciò gli studenti può aiutarli a migliorare la loro competenza comunicativa ⁴².

E' probabile che a questo punto se ne siano già andati una ventina di minuti, per cui sarà opportuno passare alla visione del brano. In questo caso, in previsione di attività specifiche sul testo, suggeriamo di fornire agli studenti la trascrizione dei dialoghi delle scene che vedranno. Attenzione, non la sceneggiatura originale che, come abbiamo visto, in molti casi si discosta da ciò che gli attori effettivamente dicono; ma la trascrizione

⁴² Cfr. Balboni 1994, p.37.

ne parola per parola che, per questo film, è attualmente a disposizione sul sito internet www.emt.it/italiano/matedida.html e che, se non fosse disponibile, dovrebbe essere preparata, ahimè, dall'insegnante.

2.4.2. Durante la visione del filmato gli studenti dovranno svolgere dei semplici compiti che servano a tenere desta l'attenzione e a farli concentrare su uno degli aspetti linguistici su cui si vuole lavorare. Dunque dovranno seguire il film e nello stesso tempo tenere d'occhio la trascrizione per rilevare alcuni tratti distintivi e completare il testo.

- a) *Prendere appunti.* L'insegnante distribuisce una copia della trascrizione (vedi Appendice 2) dando le seguenti istruzioni: "In alcune scene i personaggi parlano nella forma di confidenza (tu), in alcune altre nella forma di cortesia (lei). Mentre ascoltate segnate accanto al numero della scena se i personaggi si danno del tu o del lei". Es.: Scena 36 *Lei*.
- b) *Riempire gli spazi vuoti.* "Nella scena 36 i personaggi parlano nella forma di cortesia. Mentre ascoltate completate con le parole mancanti". Il testo lacunoso potrebbe avere l'aspetto seguente.

Costantino: Pronto? Buona sera, dottor Barletta. Buona sera. No, una stanza non l'ho ancora trovata, sono appena arrivato. Sì, Sì, Però... Però in treno ho fatto un piano d'azione. _____ tranquillo, dottore, la troverò. Sì. Sì, buona sera. Arrivederci, dottore, buona sera.

Uomo: _____. Se fossi _____ non ne sarei così sicuro. _____?

Costantino: Come ha detto, _____?

Uomo: La prima volta a Venezia?

Costantino: Sì, perché?

Uomo: _____ dico io: prima di settembre non la trova.

Costantino: Lei che ne sa?

Uomo: Sono nel settore!

Costantino: Pure lei?

Uomo: E mica da ieri! _____ là!

Costantino: Mbe'?

Uomo: Come mbe! Tutta quella gente lì, in fila, che ci sta a fare? Cercano una stanza _____.

Costantino: Non si trovano?

Uomo: Non mi crede?

_____, _____!
Ma lei quanto vuole spendere?

Costantino: Non più di cinquanta al giorno.

Uomo: 50000 lire al giorno a Venezia di questi tempi?

Costantino: 50. Quella è la disponibilità che ho. Più non ne tengo. 50...

Uomo: Ho quello che fa _____.

Nel brano lacunoso mancano i verbi all'imperativo di cortesia (stia, scusi, guardi, chiedi, telefoni) e alcuni pronomi di terza persona a volte con preposizione o congiunzione (glielo, in lei, come lei, per lei). Alla fine del filmato si controllano i risultati dei due esercizi, con gli studenti in gruppi di tre che confrontano le risposte e l'insegnante che conferma, poi si domanda: "Perché in alcune scene si usano le forme di cortesia e in altre no? Potete ricavare una regola? Perché nella scena 30 Rosalba e Grazia si danno del lei e nella scena 38 si danno del tu? Cosa è cambiato?"

Dopo di che se ne saranno andati altri 30 o 40 minuti e la lezione è finita. Per la volta successiva ci saranno tuttavia innumerevoli aspetti da sviluppare, fra i quali potremmo selezionare: le funzioni "chiedere un favore, dare consigli, esprimere pareri in modo cortese"; alcune particolarità morfologiche delle forme allocutive; la situazione "affrontare un colloquio di lavoro" (chiedere e dare informazioni personali). Gli altri aspetti linguistici o funzionali o culturali presenti nel brano dovranno per forza di cose essere sacrificati all'economia del lavoro in classe, ma potranno fornire spunti di lavoro sup-

plementare in autoapprendimento per quegli studenti che vorranno impegnarsi.

2.5. Lavorare con un segmento lungo: esempi di attività successive alla ricezione del testo.

2.5.1. Dopo aver visto il filmato e averne osservato in modo molto empirico alcune particolarità comunicative, si può continuare nell'attività di analisi, facendo tuttavia attenzione a non ingenerare un senso di sazietà negli studenti, cioè senza insistere troppo nel riproporre singole scene e fare osservazioni su ogni singola battuta. Selezioniamo ciò che in quel momento è funzionale al programma del corso e, per rinnovare la motivazione, approfondiamo ciò che abbiamo selezionato facendo ricorso anche ad altri materiali.

Dopo la visione del filmato si possono dunque proporre attività di analisi del testo e di sintesi di quanto appreso fino a quel momento.

- a) Per continuare il discorso sulle forme allocutive possiamo chiedere agli studenti di riprendere la trascrizione dei dialoghi e sottolineare, nelle scene 30, 31 e 37, tutte le parole che indicano, da parte dei personaggi, l'uso della forma di cortesia, in particolare verbi e pronomi. Per esempio: "senza di lei", "si è tutta bagnata", "le va una vodka", "ero venuta a cercarla", ecc. (per questa attività si possono anche rivedere le tre scene). Dopo di che si possono fare domande per derivare delle regolarità e delle regole: "Che pronomi si usano nella forma di cortesia? C'è differenza se parlo a un uomo o a una donna? E i verbi, in che persona sono?" e così via.
- b) In questa fase dell'unità si potrebbe poi fare un esercizio strutturale, ad esempio facendo trasformare un nuovo breve dialogo dalla forma di confidenza a quella di cortesia e viceversa; o anche facendo trasformare delle frasi e quindi soffermandosi su alcuni punti problematici, come la trasformazione del pronome "ti" che, potendo essere riflessivo o diretto o indiretto, può trasformarsi in "si" o "la" o "le". Cominciamo dunque a distaccarci dal filmato, operando delle generalizzazioni che ci permetteranno di produrre altri enunciati, i quali saranno collegati al brano per situazioni e funzioni comunicative e aspetti grammaticali, ma non più perché appartenenti ai dialoghi ascoltati. Altri esercizi strutturali potranno essere dati da fare a casa (con chiave) e durante la lezione successiva si potranno chiarire altri eventuali punti problematici evidenziati dagli esercizi.

Queste due attività occuperanno tutta un'ora di lezione, che quindi sarà dedicata essenzialmente a questioni grammaticali: gli aspetti morfologici e sintattici delle forme allocutive.

2.5.2. Nella lezione successiva, ricollegandoci alla situazione "colloquio di lavoro" presente nel brano di film, potremmo riprendere alcuni aspetti funzionali e lavorare sul lessico. Un'attività di interazione orale, in cui si richieda di esprimere pareri e dare consigli in modo cortese, e la lettura veloce di un articolo di giornale aiuteranno a praticare quanto appreso e, nello stesso tempo, a preparare altre attività di interazione comunicativa o anche di espressione scritta.

- c) L'insegnante prepara gli studenti all'attività, facendo riferimento alla situazione "lavoro" presente nel film, divide la classe in coppie e assegna a ciascuna coppia un compito come il seguente:

"Immaginate di essere una persona un po' nevrotica e stressata e di avere deciso di parlare con uno psicologo o una psicologa per avere dei consigli. Il problema è che fate un lavoro

che non vi piace. Parlate con lo psicologo / la psicologa e dite tutto quello che non vi piace del vostro lavoro. Desiderate licenziarvi. Lo psicologo / la psicologa vi fa delle domande sulla vostra situazione economica, vi dice tutti gli inconvenienti di essere senza lavoro, vi chiede di riflettere. Voi rispondete, obiettate e non cambiate idea. Lo psicologo / la psicologa vi dà il suo consiglio".

- d) Dopo questa attività si può immaginare la situazione seguente: "Ci siamo licenziati (o comunque siamo senza lavoro) e vogliamo trovarne uno. Abbiamo risposto a delle inserzioni su un giornale e ci hanno convocato per un colloquio. Come dobbiamo prepararci per affrontarlo nel modo migliore?" L'insegnante comunica alla classe che leggeranno un testo (articolo o altro) con dei consigli per affrontare il colloquio di lavoro e, prima di dare una copia del testo, chiede agli studenti che tipo di consigli immaginano di trovare, aiutandoli con domande mirate ad anticiparne almeno due o tre. Poi, ricollegandosi all'attività b) del paragrafo 2.4., scrive alla lavagna alcune parole chiave connesse ai singoli consigli: "scaletta", "specchio", ecc., domandando a volte il significato a volte quale può essere il consiglio collegato alla parola. Es.: "Cosa c'entra lo specchio con un colloquio di lavoro?" Dopo aver ascoltato alcune risposte, senza dire quale sia quella giusta, l'insegnante distribuisce il testo (ad esempio l'articolo che segue) e chiede agli studenti di leggerlo da soli in 8 o 10 minuti.

Le regole per affrontare il colloquio

Se il curriculum ha fatto centro, arriva l'occasione del colloquio. Anche qui, ripassiamo insieme. Non è infatti possibile puntare le proprie carte solo sulle doti di comunicativa e di chimica umana: il colloquio di lavoro va preparato con cura e professionalità. La simpatia nel faccia a faccia è importante, ma non è tutto.

Pensate a una scaletta. Sapete fare una scaletta di argomenti che vi permetta di parlare di voi stessi, per un certo numero di minuti, essendo accattivanti e interessanti, oltre che professionalmente efficaci? Se sì, non continuate questa lettura. Altrimenti seguiteci.

Preparate un'autobiografia verbale anche se sintetica. Preparatevi a rispondere a domande generiche ("Mi parli di lei", "Chi, io?", "Sì, lei, e chi altri?") ma anche precise ("Descriva se stesso con tre aggettivi o con tre sostantivi", "Come si vede tra cinque anni?"). Preparatevi a giustificare "buchi" nel curriculum, salti o cambi repentini ("Ma che cosa ha fatto in quei tre anni?"). E allenatevi anche a rispondere a domande curiose o imbarazzanti ("Che cosa pensa dell'omosessualità?", "Che cosa mi dice degli albanesi?", "Come va con sua moglie o con suo marito?").

Attenzione, queste domande, se gestite da un buon professionista, non sono poste per sapere, ma per saggiare le vostre reazioni e la vostra capacità di gestire un imbarazzo. E' inoltre importante sapere che al colloquio si può anche essere in compagnia, in gruppo. Anzi, specie per le grandi aziende, il colloquio di gruppo è una modalità in forte ascesa, perché permette di verificare le dinamiche, la capacità di gestire le relazioni con gli altri. Il lavoro del futuro sarà sempre di più un lavoro "in team", con altri.

Fate anche un esame del vostro "linguaggio non verbale" davanti allo specchio e pensate a quale abito indossare, a seconda dell'interlocutore, per dare l'immagine giusta di voi stessi: non esiste una seconda occasione per dare una prima impressione. ("Corriere lavoro", 21.7.2000.)

- e) Durante la lettura gli studenti non devono sentirsi obbligati a comprendere tutte le parole, ma devono concentrarsi a decifrare le informazioni importanti. In questo caso devono individuare ed evidenziare tutti i suggerimenti su come affrontare il colloquio di lavoro, nell'ordine in cui sono presentati nell'articolo. Se ci sono parole che non capiscono possono domandare spiegazione al collega che siede vicino (sempre in italiano); se anche il collega non sa il significato della parola, possono domandare all'insegnante che, con esempi e definizioni, cercherà di chiarirne il senso in quel contesto. E' comunque importante ribadire che non è necessario scoprire il significato di tutte le parole, la sola cosa importante di questa lettura esplorativa (*scanning*) è trovare le informazioni che interessano. Alla fine gli studenti confrontano a coppie o a gruppi le informazioni trovate e l'insegnante controlla, conferma o corregge passando da un gruppo all'altro.

Le attività c), d) ed e) occupano sicuramente tutta una lezione, anzi la lettura e la ricerca delle informazioni forse deve essere data da completare a casa e controllata velocemente all'inizio della lezione successiva. In questo modo si legherà ancora più direttamente con l'attività conclusiva, che dovrà riprendere la situazione della scena 34 del film consentendo di praticare in maniera attiva il lessico del colloquio di lavoro e le forme di cortesia.

2.5.3. L'ultima attività, da svolgersi in una quarta ora di lezione, dovrebbe essere un'attività di interazione comunicativa a gruppi divisa in due o tre parti: una fase di collaborazione, una fase di scambio in cui si formano nuovi gruppi e, se c'è ancora tempo, una eventuale breve fase di discussione. Naturalmente dipende dal buon senso degli insegnanti saper discernere se un'attività come questa sia adatta o meno alla classe: quella che proponiamo è solo una possibilità. Ci sembra tuttavia consigliabile concludere l'unità con questo genere di attività a gruppi, in cui si richiede agli studenti di attivare la propria competenza comunicativa reimpiegando non solo le ultime cose apprese, ma un po' tutto il loro sapere linguistico relativo alla lingua parlata. Vediamo allora un esempio di attività "ad incastro"⁴³ e poi un suggerimento per qualcosa di meno strutturato.

f) Nella prima fase, che dovrebbe durare circa 20-25 minuti, si divide la classe in due gruppi di selezionatori e tre o quattro gruppi di candidati (a seconda delle dimensioni della classe). I selezionatori devono preparare una serie di domande da fare ai candidati, mentre questi ultimi dovranno immaginare un loro curriculum vitae comune in modo da poter rispondere alle domande che gli verranno poste. Nella seconda fase, che dovrebbe durare circa 20-25 minuti, ciascun selezionatore si troverà davanti due o tre candidati e porrà loro le domande come se si trattasse di un colloquio di gruppo. Nell'eventuale terza fase si tireranno brevemente le somme. Vediamo le istruzioni dettagliate.

NOUVELLES FRONTIERES

RICERCA PER I PROPRI VILLAGGI-CLUB

■ ANIMATORI

■ ISTRUTTORI DI:

VELA

TIRO CON L'ARCO

TENNIS

E SPORT VARI

■ COREOGRAFI

■ ASSISTENTI

AEROPORTUALI

Ambosessi, buona conoscenza del francese ed esperienza. Inviare curriculum dettagliato, corredato di fotografia a: PUBLIMAN 48 Largo Chigi, 9 - 00187 Roma

ISTITUTO DI CREDITO SPECIALE

Operante nel settore immobiliare concede in Roma ricerca

SEGRETARIA

max 25enne diplomata esperta in videoscrittura e con precedenti di segreteria riservata (indicare referenze).

L'inserimento negli organici dell'istituto avverrà con contratto di formazione e lavoro (Legge 863/84).

Inviare curriculum a:
**Casella PUBLIMAN 46 - Largo Chigi 9
00187 ROMA**

IMPRESA OPERANTE
LIVELLO INTERNAZIONALE
CERCA

CAPO CONTABILE

età 30 max 40 esperto settore opere pubbliche. Inviare notizie personali e attività svolta a:
**Casella PUBLIMAN.47
Largo Chigi 9
00187 ROMA**

[Esempi di inserzioni utilizzabili per questa attività.]

⁴³ Numerosi esempi di attività di gruppo per l'apprendimento delle lingue straniere, con riflessioni e indicazioni bibliografiche, si possono trovare in Coppola, Giuli e Invernizzi 1997.

Istruzioni per l'insegnante.

Gli studenti ricevono un foglio con tre inserzioni per la ricerca di personale e con le istruzioni per l'uno o l'altro gruppo. L'insegnante dà via via le indicazioni su come svolgere l'attività.

FASE DI COLLABORAZIONE

1. La classe legge le inserzioni con l'aiuto dell'insegnante e ne sceglie una (5 minuti).
2. Si formano dei gruppi di studenti: due gruppi di selezionatori e tre o quattro gruppi di candidati (2-3 min.).
Es.: A1, A2 (selezionatori); B1, B2, B3 (candidati); C1, C2, C3 (candidati);
A3, A4 (selezionatori); D1, D2, D3 (candidati); E1, E2, E3 (candidati);
3. Il gruppo di selezionatori prepara le domande da fare ai candidati. Nel frattempo i gruppi dei candidati preparano un semplice curriculum e delle domande sul lavoro offerto. (15 min.).

FASE DI SCAMBIO

4. I gruppi si sciolgono e ciascun selezionatore forma un nuovo gruppo con ciascun membro dei gruppi di candidati.
Es.: A1, B1, C1, D1; A2, B2, C2, E2; A3, B3, D3, E3; A4, E1, C3, D2.
5. I selezionatori intervistano i candidati ponendo loro le domande un po' all'uno un po' all'altro come se si trattasse di un colloquio di gruppo. Alla fine il selezionatore saluta i candidati con la formula "Vi faremo sapere" (20 min.).

FASE DI DISCUSSIONE

6. L'insegnante chiede ai selezionatori se c'è un candidato che gli sembra adatto ad essere assunto (2-3 min.).
7. Poi chiede ai prescelti se pensano di accettare il lavoro con quell'orario e quello stipendio, oppure preferiscono continuare a prendersi l'assegno di disoccupazione (2-3 min.).

Istruzioni per i selezionatori

I selezionatori devono fare un'intervista ai candidati. Per esempio possono fare queste domande.

- Attualmente lavora o è disoccupato/a?
- Da quanto tempo?
- Perché vuole cambiare lavoro?
- Scuola?
- Esperienze precedenti?
- Licenziamenti?
- Interessi?
- Sposato/a?
- Lingue straniere?
- Anni?

Devono inoltre prepararsi a descrivere il tipo di lavoro: orario, stipendio, ecc.

Istruzioni per i candidati

I candidati devono andare dai selezionatori per fare un'intervista. Devono rispondere a molte domande, ma devono anche chiedere delle informazioni per decidere se quel lavoro è interessante. Per esempio i candidati possono fare queste domande.

- Stipendio?
 - Orario?
 - Giorni liberi?
 - Ferie?
 - Vitto e alloggio?
- Prima di fare l'intervista scrivete un vostro breve curriculum con queste informazioni.
- Data e luogo di nascita?
 - Studi?
 - Precedenti esperienze di lavoro?
- Può essere utile per rispondere alle domande dei selezionatori.

- g)** In alternativa ad un'attività così complessa e rigidamente strutturata, soprattutto se gli studenti non mostrano grande interesse per la situazione, o il loro numero non permette di lavorare con gruppi "ad incastro", si può optare per un'attività di conversazione guidata, ma più libera, in cui gli studenti in gruppi di tre si pongono delle do-

mande come quelle del questionario che segue. Per continuare a praticare le forme di cortesia si può chiedere agli studenti di darsi del lei, magari immaginando che a porre le domande sia un giornalista o un sociologo.

Il lavoro nobilita l'uomo?

- Ha avuto esperienze di lavoro? Che lavoro (o lavori) ha fatto?
- E' difficile trovare lavoro nel Suo paese? Cosa si deve fare per trovarlo?
- E' meglio prendere il primo lavoro che capita o aspettare quello che ci piace?
- Come dovrebbe essere il lavoro ideale?
- Avere troppo tempo libero ci fa diventare pigri?
- Insomma, è veramente necessario lavorare? Perché?

2.6. E tutto il resto? Osservazioni conclusive.

Nonostante si siano dedicate quattro ore di lezione alle attività collegate al segmento di film ⁴⁴, non abbiamo certo esaurito gli spunti in esso presenti. Cos'altro avremmo potuto fare? Avremmo potuto approfondire aspetti culturali come le relazioni genitori-figli o la disoccupazione, far vedere come si scrive un curriculum vitae e/o una domanda di lavoro, lavorare sugli indefiniti, osservare l'uso di alcuni connettivi e avverbi. Di questo passo però i nostri studenti ne avrebbero avuto fin sopra i capelli di quelle scene, e si sarebbero sentiti meno motivati al lavoro linguistico. E' bene mettere in conto questo apparente spreco e affrontare in altri momenti e soprattutto con altro materiale tutto quello che si è dovuto tralasciare. Abbiamo perso l'opportunità di lavorare sugli indefiniti? Be', troveremo altre scene in cui sono presenti e approfitteremo dell'occasione. Non abbiamo visto come si scrivono un curriculum e una domanda di lavoro? Potremo approfittare del fatto che Costantino, qualche scena più avanti, rinuncia alla sua carriera di investigatore, tornando a fare l'idraulico, per suggerirgli come scrivere un nuovo curriculum più efficace con un'adeguata lettera a cui allegarlo. Nel frattempo le immagini viste e alcune delle frasi ascoltate si sedimenteranno nella memoria, tornando fuori quando si ripresenteranno situazioni più o meno direttamente collegate.

Alcuni degli aspetti tralasciati possono anche costituire spunto per lavoro di approfondimento al di fuori della classe. Le relazioni genitori-figli, ad esempio, possono essere argomento di ricerca o lavoro progettuale. Si può chiedere agli studenti di cercare articoli di giornale (ce ne sono praticamente ogni giorno) sulle famiglie italiane, sui cosiddetti mammoni, sui figli unici, ecc. Lo stesso dicasi per altri argomenti o temi o problemi, come la disoccupazione e l'emigrazione. In questi casi l'uso di internet può aiutare enormemente nella ricerca dei documenti. Finita la fase di raccolta dei dati, gli studenti possono fare una semplice presentazione in classe oppure, se il lavoro di ricerca è stato fatto a gruppi, si formano nuovi gruppi dove ci si scambiano le informazioni trovate.

Altre attività si potrebbero fare con il testo cinematografico nel suo insieme, cioè dopo che si sia visto tutto il film e se ne abbia un'idea complessiva. Nel caso di *Pane e tulipani* si può ad esempio utilizzare il soggetto ⁴⁵, chiedendo agli studenti di notare eventuali differenze rispetto al film nei luoghi, nelle vicende e nei protagonisti della storia (sarebbe come *correggere un riassunto*, cfr.1.6., p.14). Il soggetto, come è normale in questo genere di testi, è scritto al presente: potremo allora approfittare di questo fatto facendolo trasformare al passato. Il libro con la sceneggiatura originale contiene anche altri materiali, fra cui delle interviste agli attori che hanno interpretato i personaggi principali ⁴⁶: questo ci può suggerire di fare scegliere (o di assegnare) a ciascuno studente

⁴⁴ Rispettando in qualche modo le quattro fasi dell'unità descritte in 1.5.

⁴⁵ Il soggetto originale è pubblicato in Soldini e Leoneff 2000, pp.55-66.

⁴⁶ Soldini e Leoneff 2000, pp.36-50.

un personaggio e fargli scrivere in prima persona la sua storia nel film. Infine si potrebbe lavorare sull'analisi e sulla valutazione critica, per esempio producendo un semplice ipertesto o un piccolo sito web sul film. Anche in questo caso si tratterebbe di un lavoro in cooperazione, in cui diversi gruppi di studenti dovrebbero collaborare, ciascuno con le proprie competenze, prima nella ricerca di dati, documenti, immagini e altri materiali, poi nella progettazione e costruzione dell'ipertesto o del sito web ⁴⁷.

E' evidente, da quanto notato e suggerito negli innumerevoli esempi fatti in questi paragrafi, che un film può essere utile non solo per attivare e consolidare le abilità ricettive connesse alla lingua parlata, come osservato in 1.2., ma può aiutare, se supportato da attività didattiche adeguate e da altri materiali, a far progressi in tutte e quattro le abilità: ascoltare, parlare, leggere e scrivere. Si è visto, inoltre, che è utile anche per presentare certi aspetti culturali nel senso più ampio del termine, cioè quegli atteggiamenti compartecipati che definiscono i tratti distintivi di una comunità che parla una lingua.

Nella sua complessità semiotica di testo visivo e verbale, il film sembra adattarsi particolarmente bene ai meccanismi dell'apprendimento: il livello visivo favorisce la ricezione globale del testo, quello verbale consente una maggiore comprensione analitica ed entrambi, nella loro interazione, offrono una sintesi particolarmente ricca di aspetti e spunti comunicativi. La complessità semiotica si traduce anche in una maggiore ricchezza di informazioni che si possono ricollegare ad altro. Il corpo massiccio di Costantino e la mamma che lo rifornisce di panini possono suggerire collegamenti (*links?*) con argomenti come il cibo, le abitudini alimentari, la salute, le diete e chissà cos'altro. I venditori di pentole sul pullman possono farci sviare verso situazioni come il mercato, i grandi magazzini, la televendita e così via. Il pericolo è proprio quello di perdere di vista l'obiettivo didattico: il perché abbiamo deciso di usare quel film, quelle scene o quelle brevi sequenze. Un po' come succede navigando in internet, dove si rischia, saltabecando da una pagina all'altra, da un sito all'altro, di non ricordare più perché ci si era collegati alla rete. Evitare questa deriva, da cui c'è il rischio di uscire con l'idea di aver perso tempo, è uno degli obiettivi dell'insegnante che decide di utilizzare un film in classe. E' bene insomma che la scelta del film sia motivata e circostanziata e che gli studenti sappiano che vedranno quelle sequenze per due motivi: perché potranno imparare qualcosa che è previsto dal programma; e perché potranno anche imparare qualcos'altro che forse non è previsto. Mentre l'insegnante cercherà di fargli praticare la lingua, la loro attenzione magari verrà attratta da gesti, tic, movimenti; oppure mentre gli verrà fatto osservare il modo di porsi verso l'interlocutore, loro saranno colpiti da esclamazioni o parole cui l'insegnante non aveva fatto caso. Pochi e chiari obiettivi didattici, anche se comportano il sacrificio e lo spreco di aspetti comunicativi che potrebbero essere osservati, ma per i quali non c'è tempo, sono comunque un prerequisito perché si possa ottenere un risultato soddisfacente e l'idea di avere acquisito qualche competenza in più. Analogamente, poche e chiare attività, da svolgersi prima, durante e dopo la ricezione del testo, utili ad attivare e consolidare le varie abilità e competenze, sono un altro prerequisito perché la visione di tutto un film o di poche scene si trasformi da passatempo ad efficace esperienza di apprendimento. Tutto questo a patto che le situazioni, le vicende, le tematiche presentate dal testo cinematografico siano adatte agli studenti cui verranno proposte.

Ad ogni modo se, dopo aver deciso di far vedere solo alcune scene e averci lavorato su per una o più lezioni, i nostri studenti chiedessero a gran voce di vedere tutto il film in classe, se anche non avessimo preparato attività specifiche e mirate, non neghiamo loro questa opportunità di apparente svago. Per una volta, anzi, approfittiamone cercando di trasformarla in un'occasione di apprendimento: con pause, richieste di spiegazioni,

⁴⁷ Per un'introduzione e un orientamento all'uso di strumenti multimediali nella didattica cfr. Maragliano 1994; Porcelli e Dolci 1999.

descrizioni, ripetizioni, qualche compito a casa, anche una visione non programmata, una volta ogni tanto, può rivelarsi utilissima non solo per consolidare aspetti della competenza comunicativa, ma anche per rafforzare la motivazione a (e il piacere di) studiare. Se consideriamo che, nonostante le più acute riflessioni teoriche e le più sagaci metodologie didattiche, le vie dell'apprendimento e dell'acquisizione appaiono spesso a noi insegnanti infinite e misteriose, riuscire a interessare e motivare i nostri studenti non sarebbe risultato da poco.

Appendice 1

European Language Portfolio - Global Scale *

Proficient	C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.	
	User	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
Independent	User	B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	User	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
Basic	User	A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
	User	A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

* Dal sito internet del Council of Europe (www.coe.int) all'indirizzo seguente:
<http://culture2.coe.int/portfolio//documents/globalscale.doc>

Appendice 2

Dialoghi delle scene 30-38.

Scena 30 (già iniziata)

Grazia: Non mi sono nemmeno presentata. Piacere: Grazia Reginella, estetista e massaggiatrice olistica.

Rosalba: Rosalba Maresanto, casalinga.

Grazia: Senza di lei non so come avrei fatto.

Lei è un'amica di Fernando?

Rosalba: No... un'ospite.

Grazia: Che è qui in vacanza?

Rosalba: Sì.

Grazia: Oh mio Dio, si è tutta bagnata mi dispiace. Cosa posso fare? Ah, le va una vodka?

Scena 31

Rosalba: Uh, che spavento! Ero venuta a cercarla al ristorante, però era chiuso. Volevo chiederle se potevo rimanere qua ancora una notte. Poi domani mi trovo una stanza in affitto.

Fernando: Cosa l'ha indotta a modificare i suoi piani?

Rosalba: Ho trovato un lavoro.

Fernando: La prego, risparmi la mia camera.

Rosalba: Eh... l'ho già fatta.

Scena 31a

"Mi scuso per il comportamento irragionevole della notte scorsa. Se la cosa non le appare sconveniente, considerata la penuria - ma come scrive? - di alloggi, la inviterei a prendere possesso della stanza in fondo al corridoio".

Rosalba: Se me la fa spolverare...

Scena 32

Mimmo: L'accappatoio, qua deve stare!?
E questa lettera?

Salvo: Ah, è della mamma!

Mimmo: E che aspettate a darmela? Che deve fare, le ragnatele?

Salvo: Te lo stavo dicendo.

Mimmo: Ma che dice?

Salvo: Dice che sta bene, non ha chiamato perché non voleva litigare per telefono. Sta sempre a Venezia.

Mimmo: "... quindi ho pensato di prendermi una piccola vacanza, in fondo tutti hanno le ferie, no? Ho anche trovato un lavoro".

Che fa: è in vacanza o lavora? E poi noi non ci andiamo tutti gli anni in ferie?

"Post Scriptum: per favore, potete dare un po' di acqua alle piante sul terrazzino della cucina un giorno sì e uno no? Specialmente alla menta che diventa subito secca".

Qual è la menta? Salvo...! E' questa la menta?

Salvo: Sì.

Pa', ma che fai...?

Mimmo: Almeno siamo sicuri che non ci diventa secca.

Salvo: Ciao amore, mo' scendo!

Mimmo: Dove vai?

Salvo: Da Cinzia.

Mimmo: Allora mangi là?

Salvo: Eh sì.

Mimmo: Quando torni?

Salvo: Non lo so, più tardi.

Mimmo: Tu non mangi?
Nic: Non ho fame.
Mimmo: L'hai letta la lettera di tua madre?
Nic: Sì.
Mimmo: Ti pare una cosa normale?
Nic: Ma che ne so... boh!
Mimmo: Ciao ma', stavo venendo da te... ha scritto Alba.
Nancy: Ma che ti sei spruzzato in bocca, tesoro?
Mimmo: Ah, niente...
Nancy: E allora che dice Rosi?
Mimmo: Dice che sta in vacanza.
Nancy: Ah, e allora torna presto.
 Eravamo rimaste d'accordo che mi prestava il phon da viaggio, sta in bagno, no?
Mimmo: Dove devi andare?
Nancy: Come, non te ne ricordi? La crociera che ho vinto ai fiordi. Ah, eccolo qua. E' caruccio, però!
Mimmo: E quando parti?
Nancy: Dopodomani mattina.
 Tesoro, se ci hai un attimo di tempo vieni di là da me che mi s'è bloccato l'oblò della lavatrice.
Mimmo: Tu hai già cenato?
Nancy: No, sto a dieta, non mi entra niente.
 Ciao, Nic!

Scena 33

Ketty: Giovedì ci possiamo vedere mezz'ora più tardi? Devo portare Sami dal dentista.
Mimmo: Ketty sono disperato. Ieri mi è esplosa pure la caffettiera...
 E ai vicini, mo' che gli dico?
Ketty: Gli dici che è in vacanza.
Mimmo: Non è che mi puoi stirare qualche camicia?
Ketty: Mimmo, ma sei scemo? Guarda che io sono la tua amante, mica sono tua moglie, sai!
Mimmo: Va be', ma... sono cinque anni.
Ketty: Speriamo che Rosi torni presto. E allora ti muovi!

Scena 34

Mimmo: E secondo te è una cosa normale che una piglia, acchiappa e se ne va così?
 Ma come è possibile? Da un punto di vista legale non si può fare niente?
 Sì, ci manca solo che mi faccio spillare da un detective privato, bella pensata...
 Grazie, bravo, bravo! Ce ne fossero, avvocati...! Grazie, avvocato... Ciao!
Lello: Mimmo, io sto andando a Civitella per gli infissi di quell'asilo. Senti, fuori c'è l'idraulico che ci ha mandato Di Matteo. Che fai, te la vedi tu?
Mimmo: Eh.
Lello: Ah, novità?
Mimmo: Senti, facciamo una cosa: se tengo qualche novità te la vengo a "dice" (dire) io.
 "Va buon" (va bene)?
Lello: "Va buon"!
Mimmo: Caponangeli Costantino: bel nome. Idraulico, tapparellista, seminario all'AMGF...
 Che roba è?
Costantino: E' l'Azienda Municipalizzata del Gas di Foggia.
Mimmo: Ah, ci ha messo pure gli sport: terzo classificato al torneo interregionale di freccette... E poi ci ha messo l'hobby... Lettura di romanzi gialli!
 E come mai?
Costantino: E' una passione.
Mimmo: Quanti te ne sei letti?
Costantino: Bisogna controllare, dottore...
Mimmo: Ma così a botta?

Costantino: Duecentottantacinque e mezzo.

Mimmo: Fregna!

Sei sposato?

Costantino: No.

Mimmo: Fidanzato?

Costantino: No.

Mimmo: Sei disposto a lavorare fuori sede?

Costantino: Sì... dove?

Mimmo: Venezia. Sei mai stato?

Costantino: No.

Mimmo: Mia moglie.

Scena 35

Madre Costantino: Purtroppo la pellicola è finita e allora guarda che ho fatto...

Effe frittata, esse scamorza, emme mortadella. Se poi ne vuoi un paio col salame di Milano, ci mettiamo esse emme.

Costantino: Mamma, vado a Venezia. Vado a Venezia, non in campeggio a Margherita di Savoia.

Madre Costantino: E quanto dura questo "stegge"? Eh, Tino?

Costantino: Una decina di giorni, te l'ho detto. E poi ho il telefonino, no? Io posso chiamare solo il dottor Barletta, ma tu mi puoi chiamare quando vuoi. Questa volta è il posto fisso, uno e sette al mese coi contributi.

Madre Costantino: Ma perché proprio Venezia?

Costantino: E' una città con grossissimi problemi idraulici. hanno chiamato apposta un ingegnere dall'Olanda.

Ma', perdo il treno.

Madre Costantino: Hai preso lo spray per l'asma?

Costantino: Sì.

Madre Costantino: Hai messo i soldi dentro i calzini?

Costantino: Mamma, lo devo perdere il treno?

Madre Costantino: Falle almeno un saluto a Silvia.

Costantino: Non siamo fidanzati.

Madre Costantino: Dai, Tino.

Costantino: Ciao, ma'.

Madre Costantino: Buon viaggio, figlio mio. "Statte accuorto" (stai attento)!

Scena 36

Costantino: Pronto? Buona sera, dottor Barletta. Buona sera. No, una stanza non l'ho ancora trovata, sono appena arrivato. Sì, Sì, Però... Però in treno ho fatto un piano d'azione. Stia tranquillo, dottore, la troverò. Sì. Sì, buona sera. Arrivederci, dottore, buona sera.

Uomo: Scusi. Se fossi in lei non ne sarei così sicuro. Permette?

Costantino: Come ha detto, scusi?

Uomo: La prima volta a Venezia?

Costantino: Sì, perché?

Uomo: Glielo dico io: prima di settembre non la trova.

Costantino: Lei che ne sa?

Uomo: Sono nel settore!

Costantino: Pure lei?

Uomo: E mica da ieri! Guardi là!

Costantino: Mbe'?

Uomo: Come mbe'! Tutta quella gente lì, in fila, che ci sta a fare? Cercano una stanza come lei.

Costantino: Non si trovano?

Uomo: Non mi crede?

Chieda, telefoni!

Ma lei quanto vuole spendere?

Costantino: Non più di cinquanta al giorno.

Uomo: 50000 lire al giorno a Venezia di questi tempi?

Costantino: 50. Quella è la disponibilità che ho. Più non ne tengo. 50...

Uomo: Ho quello che fa per lei.

Scena 37

Goran: Signore...!

Bene arrivato. Lascia porto io di valigia. Trovato facile strada? Principale spiegato bene? Sì?

Mappa città pianta, chiave stanza, bar frigo, tv. Se ce l'hai qualcuno problema questo è mio telefono numero.

Porta chi vuole, non paghi di più. Una settimana anticipo... Trecentocinquantamila, soldi a mano, prego.

Costantino: Sì, sì, ma questo non è un albergo...

Goran: Tu cambia idea? Niente problema. Tu cerca altro hotel.

Costantino: Aspetti. Sta compresa la colazione?

Scena 38

Rosalba: Ciao.

Grazia: Ho preso tutto, eh. Anche lo zenzero!

Rosalba: Che c'entra lo zenzero?

Grazia: Perché, non ce lo metti?

Rosalba: No. Ci hai un cliente?

Grazia: Sì, un commercialista. Ha voluto il trattamento speciale e adesso dorme come un ciocco.

Che cos'hai lì dentro?

Rosalba: Ho avuto un anticipo.

Grazia: Oh, carino!

Rosalba: Mi bussi appena hai finito?

Riferimenti bibliografici

Avvertenza.

I testi stranieri di cui si dia la traduzione italiana sono citati con data dell'originale e pagina della traduzione.

AA.VV.,

2000, *Approcci e metodi nell'insegnamento di una seconda lingua: che fare oggi?*, Atti convegno ILSA 1999, Comune di Firenze, Firenze.

ALTIERI BIAGI M.L.,

1985, *Linguistica essenziale*, Garzanti, Milano.

BALBONI P.E.,

1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.

BALLARIN E. e BEGOTTI P.,

2000, *Il fattore interculturale nell'insegnamento della lingua*, in Dolci e Celentin (a cura) 2000.

BECCARIA G.L. (a cura),

1973, *I linguaggi settoriali in Italia*, Bompiani, Milano.

BETTETINI G.,

1968, *Cinema: lingua e scrittura*, Bompiani, Milano.

CALABRESE O.,

1985, *Il linguaggio dell'arte*, Bompiani, Milano.

CAPRETTINI G.P.,

1980, *Aspetti della semiotica*, Einaudi, Torino.

CARDONA G.R.,

1976, *Introduzione all'etnolinguistica*, Il Mulino, Bologna.

CHOMSKY N.,

1967, *The Formal Nature of Language*, in E.H. Lenneberg, *The Biological Foundation of Language*, Wiley, New York; tr.it. *La natura formale del linguaggio*, in Chomsky 1975.

1975, *La grammatica trasformativa. Scritti espositivi*, Boringhieri, Torino.

CILIBERTI A.,

1994, *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze.

CONTE M.E. (a cura),

1977, *La linguistica testuale*, Feltrinelli, Milano.

CONTEMORI L. e PETTINARI P.,

1993, *Il segno tagliente. Meccanismi comunicativi e pragmatici della satira politica grafica*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.

COPPOLA A., GIULI G. e INVERNIZZI F.,

1997, *Chi ha paura del lavoro di gruppo? Attività in cooperazione per apprendere le lingue straniere*, La Nuova Italia, Scandicci.

- DOLCI R. e CELENTIN P. (a cura),
2000, *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma.
- DRESSLER W.,
1972, *Einführung in die Textlinguistik*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen; tr.it. *Introduzione alla linguistica del testo*, Officina, Roma, 1974.
- ECO U.,
1975, *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano.
- FERRARI-BRAVO D.,
1975, *Sistemi secondari di modellizzazione*, in Lotman e Uspenskij 1975.
- FRATTER I.,
2000, *Video e didattica Itals*, in Dolci R. e Celentin P. (a cura) 2000.
- FREDDI G.,
1974, *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, Minerva Italica, Bergamo.
1994, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Utet, Torino.
- HJELMSLEV L.,
1943, *Omkring Sprogteoriens Grundlaeggelse*, Festskrift udg. af Kobenhavns Universitet, Kobenhavn; tr.it. *I fondamenti della teoria del linguaggio*, Einaudi, Torino, 1968.
- LOTMAN J.M.,
1973, *Semiotika kino i problemy kinoestetiki*, Tallin; tr. it. *Problemi generali di semiotica del cinema*, in Lotman 1979.
1978, *O jazyke mul'tiplikacionnych fil'mov*, in "Trudy po znakovym sistemam", X, Tartu; tr. it. *Il linguaggio dei cartoni animati*, in Lotman 1979.
1979, *Introduzione alla semiotica del cinema*, Officina, Roma.
- LOTMAN J.M. e USPENSKIJ B.A.,
1975, *Semiotica e cultura*, Ricciardi, Milano-Napoli.
- MARAGLIANO R.,
1994, *Manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma.
- MARANGON C.,
1987, *Uso del video e sviluppo della competenza comunicativa*, in AA.VV., *Video e lingue straniere*, Quaderni di ricerca C.L.I., Venezia, Cafoscarina.
- PORCELLI G. e DOLCI R.,
1999, *Multimedialità ed insegnamenti linguistici*, Utet, Torino.
- SANTIPOLO M.,
2000, *Socio-glottodidattica dell'italiano a stranieri*, in Dolci e Celentin (a cura) 2000.
- SAUSSURE F. de,
1916, *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris; tr.it. *Corso di linguistica generale*, Laterza Bari, 1967.
- SAVIGNON S.,
1983, *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, Addison-Wesley; tr.it. *Competenza comunicativa: teoria e pratica scolastica*, Zanichelli Bologna, 1988.
- SCIPIONI C.,
1990, *Lettura e lingua straniera*, La Nuova Italia, Scandicci.

SOBRERO A.A. (a cura),
1993a, *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*, Laterza, Roma-Bari.
1993b, *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari.

SOLDINI S. e LEONDEFF D,
2000, *Pane e tulipani. La sceneggiatura, i protagonisti, le immagini del film dell'anno*, a cura di
R. Ferrucci, Marsilio, Venezia.

TRONCARELLI D,
1994, *Il film nella didattica della lingua straniera*, in "Scuola e lingue moderne".

WIDDOWSON H.G.,
1978, *Teaching Language as Communication*, OUP, tr.it. *L'insegnamento delle lingue come comunicazione*, Zanichelli, Bologna, 1982.