

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA
FACOLTÀ DI LINGUE E LETTERATURE STRANIERE**

DILM

Corso di perfezionamento in didattica delle lingue moderne

Anno accademico 2001-2002

**L'UTILIZZO DIDATTICO DEL VIDEO NELLA CLASSE DI ITALIANO L2: UN'UNITÀ
DIDATTICA BASATA SUL FILM LE FATE IGNORANTI DI FERZAN OZPETEK.**

Donata Puntil

Relatrice: Prof. Fernanda Minuz

INDICE

1 L'USO DIDATTICO DEGLI AUDIOVISIVI	pag. 3
1.a. L'uso didattico dell'immagine	pag. 3
1.b. L'immagine audiovisiva	pag. 5
1.c. Applicazioni pratiche: criteri di selezione per un filmato	pag. 9
• IL CINEMA COME STRUMENTO DIDATTICO	pag. 13
2.a. Perché utilizzare il cinema in classe?	pag. 13
2.b. Quando utilizzare il cinema in classe?	pag. 15
2.c. La selezione di un film	pag. 17
• ESEMPIO DI UN'UNITÀ DIDATTICA BASATA SUL FILM <u>LE FATE IGNORANTI</u> DI FERZAN OZPETEK (2000)	pag. 19
3.a. Tavola sinottica dell'unità didattica	pag. 20
3.b. Motivazione	pag. 23
3.b.1. Scheda per lo studente	pag. 24
3.b.2. Scheda per l'insegnante	pag. 25
3.c. Globalità	pag. 26
3.c.1. Scheda per lo studente	pag. 27
3.c.2. Dialoghi del film in base alle sequenze di visione	pag. 29
3.c.3. Scheda di scelta multipla	pag. 32
3.c.4. Scheda per l'insegnante	pag. 33
3.d. Analisi	pag. 33
3.d.1. Scheda per lo studente	pag. 34
3.d.2. Scheda per l'insegnante	pag. 34
3.d.3. Esercizio di abbinamento per lo studente	pag. 35
3.d.4. Scheda per l'insegnante	pag. 35
3.e. Sintesi	pag. 36
3.e.1. Scheda per lo studente	pag. 36
3.f. Riflessione	pag. 39
3.f.1. Scheda per lo studente	pag. 39
3.g. Valutazione/controllo	pag. 40
3.g.1. Schede per lo studente	pag. 40/41
3.g.2. Scheda per l'insegnante	pag. 41
3.g.3. Questionario per lo studente	pag. 42
• CONCLUSIONE	pag. 43
• BIBLIOGRAFIA	pag. 44

• L'USO DIDATTICO DEGLI AUDIOVISIVI

1.a. L'uso didattico delle immagini

La multimedialità, intesa come l'impiego di più mezzi con scopi didattici, è ormai entrata da anni, in particolare a partire dagli anni '80, all'interno della classe di lingue nelle sue varie forme e tipologie e di conseguenza anche la riflessione teorica sulle svariate possibilità di utilizzare la tecnologia, soprattutto lo strumento video, a fini didattici si è sviluppata in modo sistematico a partire dagli anni '80 soprattutto in ambito anglosassone con autori come M.Allan¹, C. Brumfit², J. Candalin³, B. Tomalin⁴. In Italia la riflessione teorica sull'uso degli audiovisivi è cominciata intorno alla fine degli anni '80 con autori come A. Carli⁵, L. Caronia⁶, A. Melloni⁷, per svilupparsi con maggiore diffusione soprattutto dagli anni '90 in poi con i lavori di P. Diadori⁸, I.Fratter⁹, M.Cardona¹⁰, M.Maggini¹¹, A.Zonari¹². La maggior parte di questi lavori sono focalizzati soprattutto sullo strumento video e sulle possibilità di utilizzo della televisione a scopi didattici e si basano soprattutto sulla considerazione dell'immagine visiva come testo su cui sviluppare delle attività didattiche.

L'immagine possiede infatti un forte valore semantico in quanto segno e simbolo autonomo ed in quanto veicolo di un linguaggio iconico; l'immagine, di qualsiasi natura essa sia, non necessita infatti di parole per trasmettere dei messaggi, ma si avvale dei propri segni intrinseci come i colori, la grafia, le forme, i disegni, la giustapposizione di figure etc. tramite i quali potrebbe potenzialmente trasmettere un numero infinito di messaggi. L'immagine rappresenta infatti un esempio di codice iconico-visivo con infinite potenzialità interpretative che il "lettore" deve decodificare ed interpretare in base a delle regole che possono essere allo stesso tempo oggettive e soggettive. Questi parametri interpretativi sono legati ad elementi come lo spazio, il colore, il

¹ Allan, M., *Teaching English with Video*, London, Longman, 1986.

² Brumfit, C., *Video Applications in Language Teaching*, Oxford, Pergamon, 1983.

³ Candalin, J., Charles, D., Willis, J., *Video in English Language Teaching*, Birmingham, University of Aston, 1982.

⁴ Tomalin, B., *Video, TV and radio in the English Class*, London, MacMillan, 1986.

⁵ Carli, A., *La Lingua Straniera attraverso unità testuali televisive*, in "LEND", XVI, 1987, n.3, pp.16-22.

⁶ Baronia, L., Ghepardi, V. *La pagina e lo Schermo. Libro e TV: antagonisti o alleati?*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.

⁷ Melloni, A., *Bada come guardi. Comunicazione televisiva e didattica delle lingue*, Roma, Bulzoni, 1986.

⁸ Diadori, P., *Il Cinema italiano nell'insegnamento linguistico*, in "LEND", XXI, 1992, n.1, pp.50-63; Diadori, P.,

L'italiano televisivo. Aspetti linguistici, extralinguistici, glottodidattici, Roma, Bonacci, 1994.

⁹ Fratter, I., *Video e didattica ITALS*, in Dolci, R., Celentin, P., 2000, pp.187-200.

¹⁰ Cardona, M., *Uso didattico di documenti audiovisivi autentici nell'insegnamento delle lingue straniere*, in "SeLM", XXVI, 1998, n.5, pp.5-10.

¹¹ Maggini, M., *Mezzi audiovisivi e apprendimento linguistico*, in "SeLM", XXXII, 1994b, n.1, pp.3-9.

tempo, la luce, l'espressività, la presenza o meno di parole associate all'immagine, etc; elementi che nella loro globalità indicano la totale arbitrarietà ed interpretabilità dell'immagine stessa.

L'immagine, come direbbe Umberto Eco¹³, rappresenta un testo *aperto* in quanto lascia infinite possibilità di interpretazione e lettura che variano da persona a persona e che sono strettamente correlate all'individualità ed alla sensibilità di ogni lettore. Esistono vari tipi di immagini, come la fotografia, il fumetto, la pubblicità, il grafico etc. ed ognuna possiede delle caratteristiche strettamente legate alla propria tipologia; la distinzione primaria da effettuare all'interno di questa classificazione è quella tra immagini statiche, come quelle sopraelencate, ed immagini dinamiche, come quelle prodotte attraverso il computer, la televisione ed il cinema. Nell'ambito di queste ultime immagini si attua una sovrapposizione di codici diversi: quello iconico-visivo intrinseco all'immagine stessa, e quello sonoro-acustico proprio dell'immagine dinamica in quanto tale.

Lavorare quindi a livello didattico con delle immagini dinamiche, legate allo strumento video o computer, implica un'analisi di entrambi i codici (quello iconico-visivo e quello sonoro-acustico) ed una conseguente elaborazione di attività che possono sfruttare le potenzialità di entrambi i codici ed i canali di trasmissione del messaggio stesso. La lettura di queste immagini da un lato potrebbe risultare complicata, in quanto "il lettore" deve contemporaneamente lavorare, sia a livello cognitivo che linguistico, su due livelli di interpretazione, ma allo stesso tempo potrebbe essere facilitata dalla presenza di parole che potrebbero chiarificare l'interpretazione delle immagini ad esse correlate e viceversa. Non sempre però avviene questo, infatti alle volte la presenza del sonoro, può rappresentare un ostacolo alla comprensione dei significati/messaggi espressi dalle immagini. Quella che è infatti la lettura, o meglio la transcodificazione, dell'immagine rimane in effetti sempre un processo parziale e soggetto a delle variabili personali e soggettive che non sono prevedibili, anche se in realtà è proprio questo aspetto di duttilità ed apertura delle immagini a rappresentare un fattore positivo, più che negativo, motivante più che demotivante, utilizzabile più che inutilizzabile a livello didattico. Proprio questo alto potere di comunicazione del testo visivo, in particolare del testo televisivo, implica svariate possibilità di utilizzo nella didattica in quanto si basa in primo luogo sulle infinite potenzialità d'immaginazione di un possibile lettore/studente e di conseguenza sulle "infinite" possibilità di sfruttamento da parte di un insegnante.

L'immagine, in quanto tale, offre immediatamente un contesto all'interno del quale sono collocati dei messaggi, più o meno espliciti, più o meno linguistici, che il lettore non può interpretare dissociati da quel particolare contesto nel quale sono stati prodotti. A livello pedagogico proprio

questa inscindibile unione tra testo e contesto, tra forma e contenuto, rappresenta l'aspetto primario a favore dell'uso di immagini di vario tipo all'interno di un ambito didattico volto a promuovere l'apprendimento di una lingua seconda o straniera. Per comprendere questa affermazione è necessario far riferimento ad alcune teorie glottodidattiche che stanno alla base della nascita e dello sviluppo degli approcci e quindi dei metodi comunicativi all'interno dell'insegnamento delle lingue. Prime fra tutte le teorie introdotte da Krashen, pioniere degli approcci comunicativi, secondo cui l'apprendimento di una lingua deve avvenire in un contesto più naturale possibile e quindi più simile a quello in cui un bambino apprende la sua lingua madre. Nell'ambito d'apprendimento della L1 forma e contenuto infatti non vengono mai dissociati, ma procedono passo a passo, di conseguenza l'acquisizione della lingua materna procede parallelamente allo sviluppo sia cognitivo che pragmatico-sociale del bambino, essendo la lingua un veicolo per esprimere delle esperienze che riflettono l'ambiente ed il contesto socio-culturale in cui il bambino cresce. La lingua materna infatti non viene mai appresa come fine in sé, ma come mezzo funzionale per rappresentare le idee, i pensieri e tutto quel vissuto dato dall'interazione fra la sfera personale e sociale di ogni individuo. Separare quindi la forma dal contenuto, il testo dal contesto risulterebbe essere un'operazione di forzatura innaturale e quindi svantaggiosa ed improduttiva dal punto di vista dell'apprendimento di una lingua diversa dalla L1.

1.b L'immagina audiovisiva

Le immagini, ed in modo particolare le immagine audiovisive presenti in video, televisione, computer, DVD, CD-ROM, offrono l'opportunità agli studenti di una L2 di sperimentare in prima persona questo binomio tra testo e contesto, tra lingua e cultura e quindi di vivere in un certo senso un'esperienza simile, per molti aspetti, a quella che un parlante nativo vive in relazione a questi due elementi. Risulta immediatamente evidente che l'esperienza vissuta dall'apprendente in un contesto scolastico è solo una simulazione di quell'esperienza reale vissuta in prima persona da un parlante nativo la cui lingua materna nasce, cresce e si sviluppa parallelamente alla sua competenza socio-pragmatica, al suo relazionarsi con il mondo che lo circonda. Nonostante questa riproduzione virtuale sia solamente la rappresentazione e l'astrazione di una realtà, può comunque produrre degli effetti positivi sia a livello cognitivo che linguistico nel processo di acquisizione di una L2:

“Through multimedia in particular, language is no longer just a list of grammatical paradigms or lexical items. Rather, it is intimately associated with all kinds of verbal and paraverbal behaviours, an acoustic and visual context that is indissociable from the larger societal context in which the words are uttered. Language, in a sense, has become culture. Similarly, culture is no longer just the factual pieces of information that textbooks present in

the form of culture capsules on foreign mores, but is produced and reproduced under our very eyes, on the screen, through what people say and how they say it. In multimedia, culture is inscribed in language use.”¹⁴

Se consideriamo questo binomio lingua-cultura come una realtà inscindibile all'interno della quale testo e contesto sono due elementi complementari legati l'uno all'altro come le due facce di una stessa medaglia, allora il mezzo audiovisivo ci offre la possibilità di sfruttare entrambe queste potenzialità all'interno di una classe. La lingua non si può scindere dalla cultura all'interno della quale si sviluppa, così come la cultura non può essere scissa dalla lingua che la rappresenta ed è proprio questo parallelismo a rappresentare una sfida ma anche un obiettivo da raggiungere da parte degli insegnanti di lingua e degli studenti stessi. Il video come strumento didattico può infatti offrire una soluzione, sebbene parziale e comunque artificiale, a questo “problema” nel senso che riesce ad offrire, più di qualsiasi mezzo didattico, la possibilità di vedere uniti, concretamente e simultaneamente, sia l'elemento linguistico che quello antropologico, sociale e culturale. Le immagini dinamiche all'interno di un video, di qualsiasi natura esso sia, offrono la possibilità di sperimentare in prima persona la contestualizzazione di un testo ed allo stesso tempo la testualizzazione di un contesto in quanto presentano un'unione tra suoni e parole, tra ambiente e persone, tra immagini e dialoghi, tra spazio e tempo. Il testo audiovisivo infatti offre, rispetto a quello puramente visivo, la dinamicità e la sonorità: quegli elementi che sono parte integrante di una qualsiasi realtà sociale all'interno della quale si manifestino degli atti linguistici e comunicativi. Il testo audiovisivo offre agli studenti la possibilità di entrare direttamente a contatto, sebbene per un tempo limitato, con quel contesto che per loro, in quel preciso momento rappresenta una sorta di microcosmo di una realtà più grande difficilmente rappresentabile all'interno di una classe. Ciò permette loro non solo di sviluppare le loro abilità linguistiche, ma anche quelle socio-pragmatiche mettendoli direttamente a contatto con una lingua intesa come strumento di azione sociale; all'interno di questa dimensione, la lingua diventerebbe sia l'oggetto che lo strumento d'apprendimento e non verrebbe più percepita e vissuta dallo studente unicamente come un elemento isolato e decontestualizzato. I segni linguistici infatti non si trovano mai in un ambiente naturale isolati o dissociati da altri tipi di segni legati all'ambiente, alla gestualità, alle relazioni interpersonali e l'elemento audiovisivo offre proprio l'opportunità di sperimentare questa interazione tra la lingua e realtà socio-culturale:

“From a discourse or anthropological perspective, linguistic structures, as they are used in communicative situations, are embedded in the whole social system and historical context of culture; they are but one system of

¹⁴ Andersen, R.,W., Kramsch, C., *Teaching text and context through multimedia*, in „LANGUAGE LEARNING &

signs among many that people use to give meaning to their environment. Other signs include not only gestures, facial expressions, body movements, verbal and non-verbal sounds, and proxemics, but also cultural artefacts such as traffic, noise and folk, music, pictures and billboards, and landscape and city maps. Linguistic signs acquire their meaning because they point to other signs in the environment. When learners go abroad and interact with the members of the host culture, all these signs are there, live, to be recognized and decoded.”¹⁵

Il video porta quindi gli studenti all'interno di una realtà pluridimensionale altrimenti difficilmente sperimentabile in classe, una realtà in cui vengono esposti ad un'infinità di situazioni comunicative e ricevono un grande numero di stimoli, sia linguistici che culturali, che possono sicuramente favorire non solo il loro percorso di apprendimento, ma anche la loro partecipazione attiva in classe e soprattutto la loro motivazione a studiare la lingua stessa.

Lavorare sulla motivazione degli studenti rappresenta infatti uno degli obiettivi primari dell'insegnamento in quanto senza motivazione non avviene alcun tipo di apprendimento; se il cervello dello studente non viene stimolato prima di tutto a livello ricettivo, avrà difficoltà a mettere in atto tutte quelle strategie associative e produttive che rappresentano il principio che sta alla base di qualsiasi tipo di apprendimento, non solo linguistico. Ci sono molti studi, soprattutto nell'ambito della linguistica cognitiva, in particolare quelli di Gardner¹⁶, che dimostrano la correlazione tra motivazione e successo nell'apprendimento linguistico e che considerano questi due elementi come facenti parti di un cerchio all'interno del quale esiste un rapporto di interdipendenza difficilmente scindibile. Esistono chiaramente varie tipologie di motivazione che operano sia a livello soggettivo che oggettivo e che si basano sui reali bisogni dei discenti sia a livello personale (motivazione intrinseca) che sociale (motivazione estrinseca), ma il fattore comune ai vari tipi di motivazione è soprattutto quel fattore stimolante che attiva e promuove l'attenzione degli studenti verso l'oggetto di apprendimento in questione. Il video, all'interno di questa prospettiva volta a stimolare l'apprendimento, rappresenta sicuramente un fattore positivo in quanto coinvolge gli studenti sotto diversi punti di vista, offrendo loro delle immagini di vita reale, degli spezzoni di società e di costume che dovrebbero essere sicuramente più coinvolgenti, almeno a livello visivo ed acustico, di altri materiali didattici. L'audiovisivo, soprattutto se materiale autentico, offre prima di tutto un'immagine di autenticità, sia visiva che sonora portando un pezzo di realtà in classe ed allo stesso tempo portando gli studenti all'interno di una realtà socio-culturale e linguistica extrascolastica. Le immagini di un video inoltre, sia che esso sia un talk-show, una pubblicità, un documentario, uno spezzone di un film, un estratto di un telegiornale, etc., operano dal punto di vista cognitivo non

¹⁵ Andersen, R.,W., Kramsch, C., *Teaching text and context through multimedia*, in „LANGUAGE LEARNING & TECHNOLOGY”, Vol.2,n.2, Jan.1999, pp.32.

¹⁶ Gardner, R., *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*, London, Arnold, 1985.

solo a livello motivante e stimolante, ma anche dal punto di vista delle conoscenze stesse dello studente. Esse mettono in atto tutta una serie di associazioni, prima di tutto a livello visivo, che permettono allo studente di “incasellare” in qualche modo queste immagini ed i contenuti ad esse associati, all’interno del proprio *vissuto*, di correlarle a qualcosa di *conosciuto* a livello personale. Le immagini, proprio per la loro immediatezza, rappresentano un *input* molto attivo che agisce sulla ricettività degli studenti e su tutti quegli aspetti emotivi ed istintivi attraverso i quali ognuno di noi associa degli stimoli nuovi a quelli già esistenti all’interno della propria sfera individuale.

“[...] l’acquisizione della seconda lingua non è da intendersi come un’incisione da parte dell’input su un apprendente visto come *tabula rasa*, ma piuttosto come un processo interattivo in cui quest’ultimo ha una responsabilità fondamentale. Se lo studente non è ricettivo, *l’input* non può diventare *intake* e portare all’acquisizione: è questa ricettività l’elemento veramente essenziale [...]. La nozione di ricettività coincide in gran parte con quella di motivazione, [...]”¹⁷

La motivazione sembrerebbe essere quindi un pre-requisito per l’interpretazione, così come a livello didattico la ricettività è un pre-requisito per la produttività, infatti nell’ambito dei metodi comunicativi ed umanistico-affettivi, si fanno sempre precedere delle attività di ricezione (come l’ascolto o la lettura) a quelle di produzione (come la scrittura od il parlato) proprio per agire tramite le prime su tutti gli elementi noti e sulle pre-conoscenze che ogni studente possiede in quanto individuo con un suo vissuto personale. Il video in questo senso offre l’opportunità di sfruttare a livello ricettivo due canali mettendo a confronto gli studenti con due testi paralleli, quello visivo delle immagini e quello sonoro delle parole, e quindi agendo a livello bi-polare dal punto di vista della motivazione e della ricettività. Dal punto di vista processuale il percorso che lo studente compie a livello interpretativo è principalmente unidirezionale, in quanto naturalmente lo studente è portato a dare un’interpretazione prima alle immagini, in quanto portatrici di un messaggio immediatamente più visibile e quindi recepibile ed interpretabile, e poi alle parole ad esse associate, come lo schema seguente rappresenta:

CONTESTO (immagini) ⇒ TESTO (parole) ⇒ INTERPRETAZIONE

L'insegnante dovrebbe cercare di rispettare questo naturale ordine d'apprendimento secondo il quale il cervello recepisce a livello istintivo prima gli elementi visivi per poi associarli a quelli linguistico-testuali, i quali vengono elaborati a livello razionale e consapevole solo in una seconda fase cognitiva. Ci sono degli studi che infatti dimostrano che tra il 75% e l'80% delle informazioni che raggiungono la nostra corteccia cerebrale passa attraverso gli occhi e solo il 10-15% giunge all'orecchio¹⁸; dunque prima vediamo e poi ascoltiamo in base a delle considerazioni neuro-linguistiche secondo le quali ogni tipo di messaggio viene elaborato prima a livello più globale dall'emisfero destro del cervello, per venire poi analizzato ed elaborato dall'emisfero sinistro che svolge un compito più logico-analitico. L'insegnante dovrebbe chiaramente tenere conto di quest'ordine processuale che va dal globale allo specifico, dal visuale al linguistico, e di conseguenza dovrebbe cercare di creare delle attività che coinvolgano i discenti a diversi livelli per ottenere una elaborazione e memorizzazione ottimale dell'*input* linguistico.

1.c. Applicazioni pratiche: criteri di selezione per un filmato

Questa sezione cercherà di analizzare in particolare i vari parametri tramite i quali un insegnante, in base alle teorie metodologiche esposte in precedenza, dovrebbe selezionare ed utilizzare una sequenza estratta da un video, inteso come un qualsiasi genere televisivo (un telegiornale, le trasmissioni metereologiche, una pubblicità, un documentario, un talk-show, un cartone animato o un videoclip) che abbia come elemento comune, quello dell'autenticità. Senza questo elemento infatti, non avrebbe più valore il precedente discorso teorico in base al quale il video offrirebbe agli studenti la possibilità di vivere in prima persona degli "spezzoni" di vita reale e delle micro-realtà linguistiche contestualizzate.

La prima distinzione che bisogna fare come punto di partenza per la scelta di un determinato filmato, è quella legata agli obiettivi didattici per i quali il video viene utilizzato all'interno di una classe di lingue: in base a questo elemento bisogna infatti distinguere tra due criteri selettivi per la scelta di un filmato che portano anche alla conseguente scelta di due modelli operativi:

1. il filmato come modello culturale
2. il filmato come modello linguistico

¹⁸ Balboni, P.E., Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale, Venezia, Marsilio Editore,

Nel primo caso il video verrà principalmente usato (ma non unicamente) con degli studenti di livello intermedio/avanzato allo scopo di favorire una riflessione culturale e sociale su determinati aspetti presenti all'interno del filmato in questione; in questo caso le attività proposte dall'insegnante si rivolgeranno soprattutto a facilitare e a favorire lo sviluppo di una competenza socio-pragmatica degli studenti e saranno volte a portare l'attenzione degli studenti più sul codice visivo-iconico che linguistico-sonoro. Alcune attività potrebbero prevedere la riflessione su degli aspetti di interculturalità che portino lo studente a riflettere su determinati elementi pragmatici del paese di cui studia la lingua in relazione al proprio paese d'origine. Nel secondo caso invece le attività di vario tipo saranno indirizzate soprattutto a sviluppare una sensibilità linguistica, o meglio socio-linguistica, da parte degli studenti chiaramente in base al loro livello di conoscenza della lingua. Fra questa tipologia di esercitazioni potranno esserci degli esercizi focalizzati sulle diverse pronunce regionali, sull'intonazione, il ritmo, la prossemica, la gestualità, etc. In entrambi i casi, comunque, la forma non dovrebbe mai venire dissociata dal contenuto, ma analizzata ed esercitata proprio all'interno di quel preciso contesto in cui è stata presentata:

“ [...] la competenza comunicativa dei parlanti varia da cultura a cultura, così che è necessario apprendere non solo le regole per formare enunciati corretti nella L2, ma anche quelle che ne governano la forma e l'uso in determinati contesti.”¹⁹

A questo scopo, cioè con l'intenzione didattica di mostrare il binomio testo-contesto, sarà necessario selezionare dei clip in cui gli atti linguistici rispecchino gli atti comunicativi in senso lato del filmato e cioè tutti quegli elementi non strettamente linguistici, ma legati all'ambiente, all'argomento, agli stili di vita, ai ruoli sociali etc. in modo da non far arrivare allo studente un messaggio contraddittorio e fuorviante dal punto di vista dell'interpretazione. In un certo senso più le parole riflettono le immagini, più il messaggio risulta chiaro e diretto, mentre più le parole si dissociano dalle immagini, più il messaggio risulta soggetto ad interpretazione personali e quindi meno prevedibili dal punto di vista didattico.

All'interno di entrambi i modelli è inoltre estremamente importante che l'insegnante sappia individuare le funzioni comunicative (ad esempio: salutarsi, presentarsi, chiedere informazioni, etc.) presenti in un certo filmato, in modo da ricreare delle attività in relazione a tali funzioni ed allo stesso modo risulta indispensabile che l'insegnante sappia selezionare un clip in base ad una

tipologia testuale (ad esempio: testo narrativo, descrittivo, espositivo, argomentativi, etc.) per poter lavorare sul filmato a livello narrativo e non solo linguistico-funzionale.

Un'altra caratteristica di estrema importanza da tenere presente soprattutto nella selezione di un clip in base al livello di conoscenze linguistiche degli studenti, è rappresentata dalla comprensibilità di un testo, e cioè dalla difficoltà dell'*input* linguistico a cui gli studenti verranno esposti. Un testo audiovisivo, essendo infatti composto da codice iconico e linguistico, opera contemporaneamente a due livelli cognitivi e la sua comprensibilità viene appunto determinata dall'interazione tra questi due codici; sarebbe quindi consigliabile creare delle attività graduate che siano focalizzate prima su un codice e poi su un altro. In genere si predilige partire dal messaggio trasmesso a livello visivo, proprio per la maggiore facilità interpretativa delle immagini, per poi arrivare al messaggio verbale vero e proprio, la cui comprensione, come affermato in precedenza, sarà facilitata dalla complementarità delle immagini stesse. Lavorare prima sulle immagini porta gli studenti alla formulazione di ipotesi riguardo al contenuto sia culturale che linguistico del testo, preparandoli in questo modo ad anticipare quelli che saranno poi i contenuti del testo in questione. Esistono vari studi in relazione alla comprensibilità dell'*input* che si basano, ancora una volta, sulle teorie formulate da Krashen secondo cui per fare in modo che l'acquisizione linguistica abbia luogo, lo studente deve essere esposto ad un *input* che sia almeno parzialmente comprensibile. Questa teoria è stata criticata da altri autori che partono dal presupposto che non sia solo l'*input* linguistico a determinare la comprensione del messaggio, ma anche e soprattutto il contesto con tutte le sue componenti extra-linguistiche in cui l'*input* è inserito, essendo appunto parte inscindibile dal messaggio stesso:

“Extralingual inferencing is one of the most powerful devices available to the learner for building hypotheses from external input. It consists of paying attention to features of the physical environment and using these to make L2 input comprehensible. By observing the non-linguistic correlates of utterances, the learner can convert input that is beyond his competence into intake. [...] The situational context of a speech act enables the learner to work out meanings right from the start of SLA. Extralingual inferencing, therefore, serves as the principal means that the beginner uses to formulate hypotheses from the external input.”²⁰

Anche in questo caso quindi il testo audiovisivo rappresenta uno strumento “facilitatore” per la comprensione del messaggio, in quanto le immagini aiutano a rendere l'*input* linguistico più comprensibile. Le immagini inoltre, oltre a facilitare l'interpretazione del messaggio verbale, ne facilitano anche l'acquisizione in quanto stimolano maggiormente, attraverso la memoria visiva, la memoria a lungo termine che sta appunto alla base di ogni processo di acquisizione, intesa come

appropriazione di concetti in modo profondo e durevole. Le informazioni contenute in modo implicito nelle immagini forniscono un supporto alla costruzione delle rappresentazioni mentali del significato astratto del messaggio, facilitando in questo modo il processo di decodificazione sia linguistica che cognitiva del messaggio stesso. La multi-modalità di presentazione dell'input (intesa come unione di visivo e sonoro) facilita quindi non solo il processo di inferenza, cioè la capacità di dedurre dei significati partendo da un contesto, ma anche la memorizzazione dell'input linguistico e la sua riproduzione.

Proprio questa relazione tra sonoro ed immagini comporta sia dei diversi gradi di difficoltà semiotica ed interpretativa, che di comprensibilità linguistica del filmato, dei quali l'insegnante deve tenere conto nella selezione di un clip; all'interno di quest'ambito saranno più facilmente comprensibili i filmati in cui ci sarà una totale corrispondenza tra immagini e parole ed in cui ci sarà una ridondanza soprattutto lessicale.

Un altro elemento da prendere in considerazione a livello di difficoltà, è il numero di interlocutori presenti in un certo filmato e la sequenzialità con la quale interagiscono nei loro atti comunicativi; chiaramente, maggiore sarà il numero degli interlocutori, e maggiori saranno le difficoltà di comprensione dei dialoghi e delle dinamiche interrelazionali. Al contrario, la comprensione sarà facilitata se all'interno del clip ci saranno pochi interlocutori e soprattutto se le modalità di ripresa del filmato stesso saranno di *primo piano*, in quanto permettono una possibile lettura delle labbra, rispetto al *fuori campo*, in cui il messaggio linguistico è solo sonoro.

Altri fattori che determinano il grado di comprensibilità sono: la velocità stessa del parlato, il tono ed il timbro di voce, la presenza o meno di accenti o varietà dialettali ed anche la qualità e la nitidezza del suono in senso più ampio, intese come la presenza o meno di rumori di sottofondo che potrebbero influire negativamente sulla comprensione del messaggio sonoro e quindi linguistico.

Questi parametri di scelta ci fanno riflettere sul fatto che la multimedialità in generale, e l'impiego degli audiovisivi in particolare, non sono un metodo, ma solo uno strumento didattico per promuovere l'apprendimento all'interno di una classe; uno strumento che può favorire, ma che potrebbe anche ostacolare il processo di apprendimento se venisse utilizzato in modo superficiale ed "errato". Il ruolo dell'insegnante all'interno di quest'ambito risulta essere di estrema importanza, in quanto dalla selezione adeguata di un filmato dipende in modo direttamente proporzionale il successo di una lezione o di un'intera unità didattica basata sull'impiego del video. Infatti sia nel caso che il video selezionato sia troppo facile, o nel caso che sia troppo difficile, il suo impiego

potrebbe creare degli atteggiamenti di demotivazione da parte degli studenti, arrivando fino a dei veri e propri blocchi emotivi e linguistici verso questo strumento didattico.

Proprio in quest'ambiente di multimedialità lo studente necessita maggiormente della presenza di un insegnante-guida, di una persona che sia un facilitatore non solo dell'apprendimento linguistico, ma anche di tutte quelle modalità di impiego e di tutti quei processi cognitivi che stanno dietro all'apprendimento stesso, la cui attivazione risulta essere il primo fattore determinante il successo o meno di ogni attività:

“Non è sufficiente esporre l'apprendente all'input ampio in ambiente multimediale e telematico perché egli elabori automaticamente le strategie giuste per *imparare ad imparare*. Il discente deve essere prima aiutato a perfezionare i suoi strumenti naturali per imparare, cioè deve capire come trovare le informazioni, come strutturarle e come usare i mezzi per cercarle. Queste premesse chiariscono il ruolo dell'insegnante in rapporto all'uso delle nuove tecnologie. La sua funzione è quella di guida e facilitatore.”²¹

2.IL CINEMA COME STRUMENTO DIDATTICO

2.a. Perché utilizzare il cinema in classe?

In questa sezione verranno analizzate le differenze in base alle quali scegliere un film, nel senso di prodotto cinematografico, piuttosto che un qualsiasi altro tipo di filmato da usare in un ambito di insegnamento di L2.

Dal punto di vista strettamente tecnico i parametri di selezione del materiale sono esattamente gli stessi sia nel caso si tratti di un filmato televisivo che nel caso si tratti di un film vero e proprio e si basano su tutti quegli elementi elencati nella sezione precedente legati sia alla qualità del sonoro, che alle modalità di presentazione dell'input linguistico, che alla rilevanza delle immagini rappresentate e dei contenuti ad esse associati. La differenza principale che ci potrebbe portare a scegliere un film piuttosto che un qualsiasi altro clip si può riscontrare soprattutto a livello contenutistico e culturale in senso lato. La prima differenziazione all'interno dell'ambito contenutistico si trova prima di tutto in quella che è la percezione del film come di un prodotto artistico in contrapposizione al prodotto televisivo, spesso percepito come un prodotto principalmente divulgativo o commerciale. Chiaramente questa classificazione risulta essere solo parziale, in quanto ci possono essere dei prodotti televisivi di altissima qualità sia al livello del contenuto che dell'esposizione, così come ci possono essere dei prodotti cinematografici di bassissima qualità sia artistica che contenutistica; in generale, comunque, il

²¹ Vergaro, C., *Nuove tecnologie e didattica delle lingue*, in Serra Borneto, C., C'era una volta il metodo, Roma,

prodotto cinematografico viene percepito come un prodotto artistico, di varia qualità, indirizzato ad un pubblico più selezionato rispetto a quello a cui il prodotto televisivo è destinato.

Questa prima distinzione qualitativa ci permette quindi di giustificare una scelta didattica che porti a favorire l'uso dei film rispetto ad altri generi televisivi, ma chiaramente questo non è l'unico parametro in base al quale prediligere un prodotto rispetto ad un altro. Strettamente legato a questa percezione del cinema come creazione artistica, si affianca l'elemento temporale che determina "l'invecchiamento" dell'audiovisivo; con questo termine si intende il suo diventare facilmente e velocemente materiale obsoleto e quindi difficilmente utilizzabile o ri-utilizzabile in classe. Secondo questa prospettiva, il cinema, inteso come un prodotto artistico, è meno soggetto a diventare obsoleto rispetto al filmato televisivo che è maggiormente legato alle coordinate spazio-temporali nelle quali è stato ideato e prodotto. Il cinema quindi invecchia meno velocemente della trasmissione televisiva e quindi risulta essere più facilmente utilizzabile all'interno di una classe, anzi può diventare un utilissimo strumento di testimonianza socio-linguistica e culturale.

La caratteristica primaria del film, in quanto prodotto artistico e tecnologico, consiste proprio nel suo essere un'arte riproducibile, o meglio come sostiene Walter Benjamin²², nella sua illimitata potenzialità di essere riprodotto un'infinità di volte. Mentre per Benjamin questa caratteristica era interpretata come un aspetto negativo della società tecnologia, per gli insegnanti di lingua va invece considerata come un elemento positivo, che offre la possibilità di portare un elemento altamente culturale in classe, di riproporlo svariate volte e di analizzarlo sia a livello contenutistico che linguistico.

Secondo questa prospettiva legata alla riproducibilità, il film offrirebbe maggiori possibilità di impiego rispetto al filmato televisivo, non tanto a livello tecnico, perché anche il secondo può essere prodotto e ri-prodotto, ma soprattutto per quanto riguarda i contenuti socio-culturali rappresentati. Questo elemento culturale risulta essere valido soprattutto per quanto riguarda il cinema italiano in quanto offre, con le sue immagini di vita "vera", la possibilità di esporre gli studenti ad una varietà illimitata di realtà italiane in senso geografico/ambientale e culturale, offrendo contemporaneamente anche l'opportunità di portare gli studenti all'interno di quell'infinita molteplicità di dialetti e di accenti regionali, che poi rappresenta l'unica realtà dell'italiano parlato. Attraverso l'uso del cinema, gli studenti potrebbero sperimentare una gamma molto ampia di situazioni e verrebbero esposti ad una quantità di stimoli sia culturali che linguistici difficilmente riproducibili da altri strumenti didattici.

²² Benjamin, W., *The work of art in the age of mechanical reproduction*, in Arendt, H., *Illuminations: essays and*

Il testo filmico infatti risulta essere sicuramente più piacevole e stimolante rispetto ad altri materiali, in quanto più ricco e vario nella pluralità dei suoi messaggi, soprattutto in quanto esempio concreto di “language in use”. Il cinema infatti è prima di tutto un materiale autentico ed è proprio questa sua autenticità ad offrire agli studenti la possibilità di “vivere” in prima persona vari esempi di comunicazione reale tra parlanti nativi in un contesto spazio-temporale dinamico. Il cinema, proprio perché portatore di messaggi culturali e sociali impliciti alle sue immagini, rappresenta sempre un materiale altamente stimolante che viene vissuto dagli studenti come un’esperienza molto coinvolgente sia a livello cognitivo che emotivo.

Il ruolo dell’insegnante, anche in questo caso come in tutti i casi in cui vengano utilizzati materiali audiovisivi, è assolutamente centrale sia nella fase di preparazione alla visione, che in quella di presentazione del film stesso; egli deve essere, come affermato nella sezione precedente, una sorta di guida attraverso tutti quei messaggi impliciti ed espliciti presenti nella sequenza in questione. Il film infatti, ancora più di un qualsiasi altro tipo di filmato, presenta una densità di informazioni talmente alta sia a livello linguistico che culturale che potrebbe “spaventare” gli studenti, più che stimolarli. Se le informazioni trasmesse non venissero indirizzate nel modo più appropriato al livello degli studenti ed alle loro competenze, si rischierebbe di produrre un *sovraccarico cognitivo* nello studente, cioè un numero eccessivo di dati che il discente non riuscirebbe ad elaborare. Per evitare di cadere in questo tranello, sarebbe sempre opportuno associare all’interno di un’unità didattica che preveda l’uso di un film, delle attività preparatorie di *pre-task* che portino lo studente a familiarizzare sia con i contenuti culturali che con quelli linguistici e soprattutto lessicali. A questo scopo sarebbero ideali delle attività volte a dare delle informazioni aggiuntive sul film stesso, come ad esempio la lettura di alcuni articoli di giornale sul film e sulla sua trama, i giudizi della critica, oppure interviste ad attori e registi che possono venire utilizzati come materiale integrativo abbinabile al film stesso.

2.b. Quando utilizzare il cinema in classe?

Non esiste una risposta precisa a questa domanda in quanto, come per ogni altra attività, la scelta resta strettamente personale e legata sia ai singoli bisogni degli studenti che alle esigenze dell’insegnante. In generale si può affermare che il cinema, inteso come l’utilizzo di un film a scopi didattici, potrebbe essere usato in ogni fase e ad ogni livello del processo d’apprendimento linguistico di un gruppo di studenti. La tendenza principale da parte degli

esclusivamente con degli studenti che abbiano dei livelli avanzati di competenza linguistica e comunicativa, in quanto è diffusa la percezione che questi strumenti siano di “difficile” uso sia da parte degli insegnanti che degli studenti. In realtà, come affermato in precedenza, solo nel caso in cui un filmato venisse presentato in una classe in modo “errato”, cioè senza prevedere delle attività di preparazione con degli esercizi graduati adatti agli studenti ed al loro livello di competenze, allora potrebbe venire percepito come “difficile”. Nel caso invece che la presentazione venisse accompagnata da tutta una serie di tecniche didattiche, di accorgimenti tecnici da parte dell’insegnante e di attività gradualmente rivolte allo studente per facilitarne la visione e quindi l’interpretazione, allora il film verrebbe sicuramente percepito come uno strumento stimolante e motivante, come espressione di una realtà dinamica in continuo movimento. Per questo motivo sarebbe opportuno introdurre la visione di piccoli spezzoni di film, o di altri filmati, fin dalle classi di livello iniziale, proprio per abituare gli studenti allo strumento video ed al suo impiego didattico, ma soprattutto per esporre gli studenti a quella dimensione di autenticità che è strettamente associata alla visione di un clip cinematografico, anche se di durata minima. Si consiglia infatti la selezione di clip brevi soprattutto per i livelli iniziali (non più di 5 minuti) proprio per evitare quel sovraccarico cognitivo di cui si è parlato in precedenza; per quanto riguarda i livelli più alti, la durata del clip selezionato può variare, ma non dovrebbe mai superare i 10 minuti, anche per ottimizzare il livello d’attenzione dello studente e le sue capacità mnemoniche.

Un criterio molto importante da tenere presente nell’impiego di un film in classe è, come sottolineato in precedenza, rappresentato dagli obiettivi didattici che si vogliono raggiungere tramite quel video; partendo da un film si può costruire un’intera unità didattica di svariate ore che “sfrutti” al massimo le potenzialità sia del codice linguistico che iconico del film, ma allo stesso tempo un film potrebbe essere utilizzato anche solo come uno dei vari elementi che fanno parte di un’unità didattica non incentrata sul film. Partendo da questa distinzione si possono creare diverse attività rivolte sia al contenuto del film che al suo codice linguistico: nel primo caso il film verrà utilizzato sia come strumento che come fine didattico, mentre nel secondo caso verrà considerato solo come mezzo per il raggiungimento di altri obiettivi linguistici od extra-linguistici. In quest’ultimo caso il video può venire utilizzato con maggiore frequenza e regolarità con studenti di qualsiasi livello, in quanto parte integrante di un percorso di apprendimento. Cercare di alternare sia gli strumenti che le tecniche didattiche all’interno di una classe di lingue rappresenta infatti un fattore positivo sia dal punto di vista dell’insegnamento

determinano o meno il successo di ogni tipo apprendimento. In questo modo si potrebbe evitare il rischio che la prassi didattica quotidiana si fossilizzi in varie attività “canoniche” che da un lato potrebbero dare sicurezza all’insegnante, ma che dall’altro risulterebbero essere altamente demotivanti per gli studenti. Cercare quindi di utilizzare dei piccoli spezzoni di film già ai livelli iniziali rappresenterebbe un elemento di varietà che trasmetterebbe sicuramente entusiasmo e curiosità alla classe sia a livello individuale che collettivo, creando in questo modo un ambiente più piacevole e stimolante per l’apprendimento stesso.

2.c. La selezione di un film

Tra gli elementi da prendere in considerazione nella selezione di un film e degli spezzoni da utilizzare all’interno di una classe bisogna tenere presente, come affermato in precedenza, prima di tutto gli scopi didattici verso i quali l’impiego del film è indirizzato, insieme agli obiettivi specifici legati alle varie attività costruite sul film stesso sia a livello linguistico che contenutistico e culturale. La scelta del film deve anche essere strettamente associata al livello di competenza sia linguistica che comunicativa degli studenti ed al grado di conoscenza culturale dell’argomento, o degli argomenti, presenti all’interno del film stesso. In questo senso, come sostenuto in precedenza, il film potrebbe venire utilizzato all’interno di una classe di lingua sia come strumento linguistico e quindi come modello linguistico, che come mezzo d’indagine culturale e quindi come modello culturale. Partendo da questa distinzione risulta essere d’estrema importanza il contenuto culturale e sociale del film trasmesso primariamente dalle immagini, in quanto proprio a partire dalle immagini ed in relazione ad esse verrà costruita l’attività didattica in generale. Ogni film infatti, fatta eccezione per i film muti, si avvale sia di immagini che di dialoghi ad esse strettamente correlati e, volendo stabilire una gerarchia fra questi due elementi, il primato spetterebbe sicuramente alle prime, in quanto un film non potrebbe essere tale senza l’elemento visuale che lo caratterizza. Questo non significa che un’attività didattica imperniata su un film debba per forza iniziare con le immagini della scena prescelta, ma è certo che non si può fare a meno di esse, non solo per gli stimoli che esse esercitano sulla nostra immaginazione, ma soprattutto perché esse sono l’anima stessa dei dialoghi. L’insegnante dovrebbe prestare moltissima attenzione alla selezione di tali immagini in base alla propria classe per evitare degli “shock culturali” che potrebbero essere causati da differenti percezioni ed interpretazioni culturali di determinati argomenti.

Dopo una prima ed accurata selezione del contenuto del film nella sua globalità, la scelta di uno spezzone particolare da parte dell'insegnante deve dipendere non solo dal contenuto socio-culturale, ma anche e soprattutto dal livello di difficoltà linguistica. L'analisi linguistica di un testo cinematografico, come di un qualsiasi altro tipo di testo, può essere di vari tipi: sintattica, morfologica, morfo-sintattica, lessicale, fonologica a seconda degli elementi su cui l'insegnante decide di focalizzare l'attenzione. Di solito si predilige un'analisi di tipo lessicale prima di tutto perché i dialoghi di un film rispecchiano fedelmente una realtà sociale ben definita con la propria varietà linguistica sia diatopica, che diafasica e diastratica, con un proprio gergo ed espressioni idiomatiche. I film in generale, ma in particolare i film più moderni ambientati fra i giovani, presentano una ricchezza di espressioni metaforiche ed idiomatiche che rappresenta un linguaggio autentico, a volte molto difficile da reperire in altri materiali didattici. In questo senso il cinema rappresenta un interessante campo d'indagine all'interno di una classe in quanto può offrire esempi di varie realtà linguistiche italiane, la cui comprensione sia contenutistica che linguistica può risultare essere un fattore molto stimolante ed anche utile per gli studenti a vari livelli.

Un altro elemento per cui favorire attività soprattutto lessicali associate ad uno spezzone di film è strettamente correlato al binomio linguaggio verbale/iconico, come analizzato nelle pagine precedenti, in quanto la presenza di immagini favorisce la comprensione sia dei contenuti culturali che dei messaggi strettamente più linguistici. Partendo infatti dalle immagini lo studente formula delle ipotesi in relazione alle proprie conoscenze ed al proprio *vissuto*, ipotesi che gli saranno molto utili per anticipare quello che sarà il contenuto generale del film ma anche per la comprensione strettamente linguistica. Molte parole sconosciute possono venire infatti "indovinate" dagli studenti a partire dal contesto in cui sono presentate; lo studente cerca infatti di dedurre la parola/le parole interpretando tutti quei segni para- ed extra-linguistici legati all'intonazione, al ritmo della voce, alla prosemica, all'ambiente, allo spazio, alle persone, alla gestualità, all'oggettistica etc. che sono portatori di messaggi almeno quanto lo sono i segni linguistici veri e propri. In questo modo gli studenti non sviluppano solo le loro competenze linguistiche, ma anche quelle socio-pragmatiche, la loro capacità cioè di dedurre ed interpretare dei messaggi non solo a partire dalla lingua, ma anche e soprattutto da tutto ciò che è esterno alla lingua stessa, ma che svolge un ruolo di primaria importanza all'interno di ogni atto comunicativo.

La scelta di un film quindi dovrebbe venire effettuata prima di tutto a partire dal contenuto

rappresentano i fattori maggiormente rilevanti e caratterizzanti il prodotto cinematografico in quanto prodotto artistico prima di tutto, ed in quanto preziosa testimonianza della pluridimensionalità della lingua.

Il punto di partenza quindi di ogni attività legata all'uso di un film parte dalla selezione di uno o più filmati brevi isolabili ed adatti ad uno sfruttamento intensivo, basato sia su attività di tipo lessicale, ma anche morfo-sintattico; alla scelta dovrà necessariamente seguire la trascrizione del sonoro in base al quale l'insegnante preparerà le varie attività linguistiche che chiaramente dovranno essere graduate passando attraverso le varie fasi dell'unità didattica.

Di solito un testo cinematografico potrebbe venire utilizzato anche per la successiva produzione di attività non strettamente legate alla visione del film, ma ai suoi contenuti in senso lato; i film infatti si prestano molto bene al lavoro su produzioni orali e scritte sia guidate che libere in quanto l'input cinematografico, se accuratamente selezionato, rappresenta un prezioso stimolo all'immaginazione, alla creatività o anche alla drammatizzazione.

- **ESEMPIO DI UN'UNITÀ DIDATTICA BASATA SUL FILM LE FATE IGNORANTI DI FERZAN OZPETEK (2000)**

La scelta di questo film rispecchia in un certo senso gli argomenti presentati nella sezione precedente in cui si è parlato di contenuti culturali e lessicali: questo film infatti mostra con le sue immagini tratti di una certa realtà italiana contemporanea e presenta allo stesso tempo degli interessanti esempi lessicali e di gergo legati al contesto socio-culturale che rappresenta. Il film è ambientato in una Roma moderna ed attuale tra due realtà socio-culturali molto differenti che nel film si incontrano-scontrano creando quella che è la trama del film stesso ed i messaggi culturali ed ideologici ad essa associati. Nel film infatti assistiamo al confronto inaspettato fra due persone appartenenti a due gruppi sociali ben distinti: da un lato infatti c'è Antonia, la protagonista, che con i suoi comportamenti ed il suo stile di vita è il simbolo di una realtà sociale alto-borghese e dei suoi valori, e dall'altro lato c'è Michele che conduce una vita agli antipodi di quella di Antonia, in quanto omosessuale e rappresentante di una classe sociale "diversa" rispetto a quella della protagonista. Il film analizza attraverso degli incontri-scontri il confronto fra queste due realtà estremamente diverse, mostrando delle immagini rappresentative dei differenti stili di vita e dei valori che queste due dimensioni simboleggiano. Il film offre anche degli interessanti esempi di varietà linguistiche associate a queste due categorie sociali ed al loro modo d'esprimersi legato ad

escluso da uno dei due gruppi sociali. Il film quindi, a livello didattico, offre un buon esempio di parallelismo tra lingua e società/cultura e con le sue immagini propone una visione abbastanza fedele e verosimile di due realtà italiane attuali a confronto, mettendo in evidenza in modo a volte ironico quelli che sono i pregi ed i difetti di entrambe le parti. In questo senso il film offre la possibilità agli studenti di sperimentare una certa realtà linguistica all'interno del suo contesto specifico ed allo stesso tempo di vedere rappresentate delle problematiche reali dell'Italia del tempo presente con le quali possono identificarsi o meno, ma che comunque rappresentano un'immagine in un certo senso universale legata al confronto tra etero ed omosessualità. Il film inoltre presenta un tessuto narrativo molto denso e quindi altamente utilizzabile dal punto di vista didattico a vari livelli, e possiede anche un alta componente visiva nelle sue varie inquadrature e scene che permette di lavorare molto sul potere evocativo delle immagini stesse in correlazione alla trama ed ai suoi contenuti linguistici.

L'unità didattica creata su questo film si baserà quindi prima di tutto sullo sfruttamento delle immagini del film per introdurre quelli che sono la trama ed il tessuto narrativo del film, per passare poi a delle attività create con lo scopo didattico di portare gli studenti ad un ampliamento lessicale legato ad alcune espressioni idiomatiche, per arrivare poi ad una produzione finale scritta, prima guidata, e poi libera/creativa, in cui gli studenti dovranno riutilizzare alcuni degli elementi lessicali nel ricostruire ed ampliare le sequenze del film visionato.

La classe a cui questa unità didattica si rivolge dovrebbe essere composta da studenti di livello intermedio alto o avanzato che studiano l'italiano come L2 e prevede uno svolgimento di circa sei ore, da effettuare idealmente in due sessioni di tre ore ciascuna.

3.a. Tavola sinottica dell'unità didattica

Questa tavola ha lo scopo di visualizzare in modo schematico le varie fasi dell'unità didattica in relazione alle attività proposte ed ai loro obiettivi specifici; a questa tavola seguirà un'analisi dettagliata delle varie fasi ed una presentazione delle relative attività sia dal punto di vista d'uso dello studente che da quello dell'insegnante che volesse utilizzare tale unità didattica.

<u>Fasi dell'unità didattica</u>	<u>Attività proposte</u>	<u>Obiettivi didattici</u>
1. motivazione	<ul style="list-style-type: none"> • Brainstorming sul titolo del film <p style="text-align: center;">5 Pre-task sulla trama del film con attività di cloze mirato</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formulare ipotesi/elicitare pre-conoscenze/analisi parole chiave • Familiarizzare con il contenuto del film e con alcuni elementi lessicali e morfosintattici (connettivi)
2. globalità	<ul style="list-style-type: none"> • Visione di alcune sequenze in ordine non reale, senza audio (un gruppo di studenti) • Lettura estensiva dei dialoghi in relazione alle sequenze visionate (un altro gruppo di studenti) • Confronto fra i due gruppi di studenti per associare le immagini ai dialoghi e ricostruire l'ordine originale di entrambi • Visione con audio delle sequenze sempre in ordine non reale • Confronto con l'insegnante • Esercizio di scelta multipla sul contenuto delle sequenze 	<ul style="list-style-type: none"> • Cercare di ricostruire la sequenza reale del film basandosi solo sul codice visivo • Cercare di ricostruire la sequenza reale dei dialoghi in base al codice verbale • Interazione fra gli studenti allo scopo di negoziare e verificare le ipotesi • Verifica delle ipotesi di entrambi i gruppi • Verifica definitiva sia dell'ordine sequenziale che della comprensione globale del contenuto
3. analisi	<ul style="list-style-type: none"> • Visione di una sola sequenza con audio • Attività di cloze in base al dialogo della sequenza visionata più volte 	<ul style="list-style-type: none"> • Lavoro sulle abilità ricettive • Focus su alcuni elementi lessicali legati a delle espressioni idiomatiche e

	<ul style="list-style-type: none"> • Confronto a gruppi/coppie del cloze con esercizio di abbinamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Verifica dell'esercizio tramite interazione fra studenti
4. sintesi	<ul style="list-style-type: none"> • Produzione scritta guidata da delle immagini per la ricostruzione della trama del film in base alle sequenze visionate (lavoro a coppie) • Formare gruppi con studenti provenienti da coppie diverse 	<ul style="list-style-type: none"> • Riutilizzo degli elementi lessicali e morfosintattici analizzati nelle precedenti attività e costruzione di un testo scritto • Interazione fra studenti allo scopo di verificare/confrontare la produzione scritta
5. riflessione	<ul style="list-style-type: none"> • Analisi globale degli elementi lessicali e morfosintattici utilizzati nella ricostruzione della trama • Assegnazione di un'attività di produzione scritta libera/creativa da svolgere individualmente immaginando la fine del film 	<ul style="list-style-type: none"> • Lavorare sulla consapevolezza linguistica ed anche metalinguistica degli studenti per prepararli alla fase successiva • Riutilizzare gli elementi lessicali e morfosintattici analizzati in una produzione scritta più creativa
6. valutazione/controllo	<p>6 Scheda lessicale</p> <p>7 Schede di reimpiego delle espressioni idiomatiche/colloquiali</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confronto fra studenti prima ed in seguito con l'insegnante 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificare la memorizzazione di alcuni elementi lessicali • Verificare che gli studenti abbiano compreso/appreso tali espressioni • Sviluppare il senso auto-critico e critico degli studenti verso il proprio operato • Sviluppare la capacità di riflessione meta-linguistica

	<ul style="list-style-type: none"> • Griglia di auto-valutazione come momento di riflessione meta-linguistica 	
--	--	--

3.b.Motivazione

In questa fase l'insegnante dovrebbe lavorare soprattutto nel cercare di attivare l'interesse e l'attenzione degli studenti verso la presentazione del materiale didattico nuovo, cercando prima di tutto di lasciare spazio alla loro immaginazione, dando loro la possibilità di creare ipotesi ed associazioni mentali in relazione ad alcuni elementi dell'argomento e del testo che staranno per affrontare. In questa fase risulta essere di estrema importanza il cercare di elicitare le conoscenze già possedute dagli studenti, in modo da renderle disponibili e riutilizzabili per la comprensione vera e propria che dovranno fare in seguito. La fase della motivazione è molto importante in ogni tipo di attività didattica, ma in particolar modo quando si utilizzano gli audiovisivi perché, come affermato in precedenza, lo studente si troverà ad interpretare due codici, quello sonoro e quello visivo, e quindi si troverà ad affrontare maggiori ostacoli a livello cognitivo nella comprensione del testo filmico. Per facilitare questo compito, l'insegnante dovrebbe lavorare sulle parole-chiave o sul titolo del film proprio per attivare il *noto* degli studenti in relazione a quel determinato argomento ed anche per stimolare la loro curiosità, prima di finalizzare le attività a degli scopi didattici ben definiti.

All'interno di quest'unità didattica vengono proposte due attività legate alla fase della motivazione, la prima con un brainstorming sulle parole-chiave legate al titolo allo scopo di far emergere delle preconcoscenze, ma anche di introdurre due elementi lessicali che saranno d'estrema importanza per la comprensione delle sequenze proposte e della trama del film in generale. La seconda attività è un'attività più specifica di guida alla comprensione attraverso un compito più mirato, ma comunque sempre introduttivo ad un primo approccio al film; infatti si chiederà agli studenti di leggere la trama del film (trama scaricata da internet, quindi materiale autentico) e di inserirvi i connettivi e quelle parti discorsive che permettono di dare sequenzialità al testo in questione. Questa attività ha lo scopo primario di introdurre la trama del film e quindi l'argomento, ma parallelamente ha anche uno scopo più strettamente lessicale e morfosintattico in quanto porta gli studenti a focalizzare la loro attenzione verso alcuni elementi che poi dovranno riutilizzare in una fase finale di produzione scritta.

- Per l'attività di brainstorming sarà necessario scrivere il titolo del film alla lavagna o su di un foglio, o portare un'immagine in relazione al film presa da internet o da una rivista; far lavorare gli studenti a coppie o a piccoli gruppi chiedendo loro di scrivere o solo di dire delle parole, dei verbi, degli aggettivi, dei sinonimi e degli opposti in associazione al titolo del film.

3.b.1 Scheda per lo studente

Completa la trama del film "Le fate ignoranti" con le parole mancanti che trovi qui elencate, le parole non sono in ordine:

ad un certo punto alla fine all'improvviso
 la prima volta dopo allora a poco a poco
 di nuovo all'inizio in seguito solo dopo
 un giorno

Le Fate Ignoranti (2000)

Ferzan Ozpetek

Genere: Drammatico

Durata: 105 min.

Origine: Italia

TRAMA:

A Roma Massimo muore (1) _____ in un incidente di macchina. (2) _____ dieci anni di matrimonio, la moglie Antonia sprofonda in un lutto totale, è incapace di riprendersi, non va al lavoro, trascura le amiche e intrattiene rapporti difficili con la madre Veronica, a sua volta da tempo vedova. (3) _____ dietro un quadro Antonia vede una dedica, fa alcune indagini e scopre (4) _____ che il marito aveva un'amante da sette anni. Seguendo la traccia di un cognome e di un indirizzo, Antonia si fa coraggio, suona all'appartamento di un quartiere popolare. (5) _____ crede di avere sbagliato, torna (6) _____ e alla fine fa i conti con la verità: l'amante di Massimo era un uomo, Michele, che vive in quella casa circondato da una vera e propria famiglia di amici che era diventata anche la seconda famiglia del marito. Per Antonia si tratta di una scoperta che (7) _____ cerca di rimuovere, rifiutandola. Ma il desiderio di saperne di più la porta (8) _____ in quella casa. Così (9) _____ entra a far parte di quel nucleo in cui convivono uomini e donne senza alcuna distinzione di orientamento sessuale, di età, di razza e stato sociale: tante vicende anche difficili e drammatiche con le quali Antonia comincia a confrontarsi

Michele ed Antonia (10) _____ si avvicinano, sembrano scoprire intimità, ridono e piangono. Ma il fantasma di Massimo resta tra loro, e (11) _____ Antonia decide di partire. (12) _____ un viaggio, e una riflessione su se stessa, Antonia può sentirsi pronta a ricominciare una nuova vita.

3.b.2 Scheda per l'insegnante

Per l'attività di guida alla comprensione riporto qui di seguito la trama del film scaricata dalla pagina internet <http://it.movies.yahoo.com/5/0/38980.html>

Le Fate Ignoranti (2000)

Ferzan Ozpetek

Genere: Drammatico

Durata: 105 min.

Origine: Italia

TRAMA:

A Roma Massimo muore (1) all'improvviso in un incidente di macchina. (2) Dopo dieci anni di matrimonio, la moglie Antonia sprofonda in un lutto totale, è incapace di riprendersi, non va al lavoro, trascura le amiche e intrattiene rapporti difficili con la madre Veronica, a sua volta da tempo vedova. (3) Un giorno dietro un quadro Antonia vede una dedica, fa alcune indagini e scopre (4) alla fine che il marito aveva un'amante da sette anni. Seguendo la traccia di un cognome e di un indirizzo, Antonia si fa coraggio, suona all'appartamento di un quartiere popolare. (5) La prima volta crede di avere sbagliato, torna (6) in seguito e alla fine fa i conti con la verità: l'amante di Massimo era un uomo, Michele, che vive in quella casa circondato da una vera e propria famiglia di amici che era diventata anche la seconda famiglia del marito. Per Antonia si tratta di una scoperta che (7) all'inizio cerca di rimuovere, rifiutandola. Ma il desiderio di saperne di più la porta (8) di nuovo in quella casa. Così (9) a poco a poco entra a far parte di quel nucleo in cui convivono

uomini e donne senza alcuna distinzione di orientamento sessuale, di età, di razza e stato sociale: tante vicende, anche difficili e drammatiche, con le quali Antonia comincia a confrontarsi. Michele ed Antonia (10) ad un certo punto si avvicinano, sembrano scoprire intimità, ridono e piangono. Ma il fantasma di Massimo resta tra loro, e (11) allora Antonia decide di partire. (12) solo dopo un viaggio, e una riflessione su se stessa, Antonia può sentirsi pronta a ricominciare una nuova vita.

3.c.Globalità

In questa fase si colloca il primo impatto con l'input rappresentato dal filmato, di cui verranno presentate delle sequenze in ordine non reale che lo studente dovrà cercare di riordinare in base ad una logica sequenziale che faccia riferimento anche alla trama letta nella fase precedente. Gli studenti verranno divisi in due gruppi che lavoreranno per parte dell'attività in due ambienti fisici separati, in quanto un gruppo si concentrerà sulla visione delle scene "mescolate" del film, mentre l'altro gruppo dovrà leggere i dialoghi associati a tali scene cercando di riordinarli. Entrambi i gruppi dovranno quindi svolgere un compito di *incastro*, ma mentre il primo gruppo svolgerà un compito di transcodificazione partendo dalle immagini (le scene verranno mostrate senza audio), il secondo invece si concentrerà sul testo avendo a che fare con le trascrizioni dei dialoghi. Entrambi i gruppi lavoreranno quindi sulle abilità ricettive, sfruttando però codici e canali di trasmissione diversi. Dopo un primo confronto a coppie all'interno dei due gruppi, si passerà ad un confronto tra i due gruppi, creando delle coppie in cui ci sia una persona proveniente da ogni gruppo. A questo punto gli studenti dovranno confrontarsi con le rispettive ipotesi e verificare se la loro sequenziazione è corretta o no. Questa fase è molto importante perché permette agli studenti di interagire e di confrontare le proprie ipotesi, ma soprattutto permette loro di vedere per la prima volta l'associazione tra testuale/verbale e visivo. Dopo un primo confronto a coppie o piccoli gruppi, si passerà alla visione delle stesse sequenze, questa volta con il sonoro, per permettere agli studenti di verificare l'esattezza o meno dei loro abbinamenti. A questo punto ci sarà anche un controllo con l'insegnante della corretta sequenziazione delle immagine abbinata ai dialoghi. Per un'ulteriore controllo, l'insegnante darà agli studenti anche un piccolo *test a scelta multipla* con lo scopo di verificare ulteriormente la comprensione sia della sequenza del testo cinematografico che di alcuni elementi lessicali.

Questo graduale passaggio dal globale all'analitico, che verrà approfondito nella fase successiva,

mira prima di tutto ad una comprensione del testo nella sua globalità nella sua sequenzialità, per arrivare in seguito tramite dei compiti di comprensione guidata, ad un'analisi soprattutto linguistica più dettagliata.

Le sequenze selezionate sono sette ed ognuna di loro presenta un forte contenuto testuale con dei nuclei narrativi facilmente identificabili da parte degli studenti; qui di seguito verrà presentato prima l'ordine reale delle sequenze ed in seguito l'ordine in cui gli studenti vedranno le sequenze. Ad ogni sequenza verranno associati dei titoli che l'insegnante decide o meno se dare allo studente per facilitare l'identificazione di ogni scena. Agli studenti che dovranno lavorare sul video, verrà data una scheda di lavoro sulla quale potranno annotare delle parole-chiave od altri elementi associati ad ogni sequenza vista, in modo da facilitare il compito della memorizzazione visiva prima e della ricostruzione della narrazione, poi. Agli studenti che lavoreranno sul testo, verranno consegnati solo i testi dei dialoghi trascritti e numerati nello stesso modo in cui gli altri studenti vedranno le sequenze del film. L'insegnante deciderà se lasciare titoli come riferimento all'inizio di ogni scena.

- Ordine reale delle sequenze: 2 – 4 – 1 – 5 – 3 – 6 – 7
- Ordine di visione e di lettura delle sequenze da parte degli studenti:

1. Incontro tra Antonia e l'amministratrice del condominio;
2. Incidente di Massimo, il marito di Antonia;
3. Discussione tra Antonia e Michele, è la terza volta che Antonia va nel condominio;
4. Scoperta da parte di Antonia della dedica dietro al quadro del marito, il quadro si intitola "La Fata Ignorante";
5. Seconda visita di Antonia al condominio dove abita Michele e primo incontro con Michele;
6. Visita di Antonia al mercato dove lavora Michele;
7. Pranzo di Antonia in terrazza in compagnia di tutti gli amici di Michele.

3.c.1 Scheda per lo studente

Scrivi qui di seguito delle parole, dei verbi o degli aggettivi in associazione alle

singole scene del film che vedrai e che ti serviranno per ricostruire la trama del film:

Prima scena:

Seconda scena:

Terza scena:

Quarta scena:

Quinta scena:

Sesta scena:

Settimana scena:

3.c.2 Dialoghi del film in base alla sequenza di visione

Prima scena: Incontro tra Antonia e l'amministratrice del condominio.

(fuori dalla porta)

- * [...] Devo consegnare questo quadro all'interno 10...
- A quest'ora da Mariani si dorme.
- * Mariani? La signora Mariani?
- Signora????
- * No...Signorina?
- La signorina Mariani lavora di notte ai mercati generali e di giorno dorme, allora non è il caso di svegliarla.

(in casa)

- * Lei è la portiera?
- Magari! Sono l'amministratrice del palazzo...

(silenzio)

- * Grazie
- Bella "La fata Ignorante" (guardando il quadro che ha Antonia) eh?
- * Lei la conosce?
- Chi?
- * La fata?
- Ma è il titolo del quadro...

Seconda scena: Incidente di Massimo, il marito di Antonia.

(in ufficio di Massimo)

- * Comunque la cosa è già risolta e credo che il fax abbia tolto ogni dubbio, con tutte le altre spedizioni non ci sono stati problemi, vedrete non ci saranno anche in futuro. Giulio, vieni a prendere qualcosa con noi?
- No grazie, aspetto una telefonata dalla Polonia.
- * A più tardi.

(fuori dall'ufficio per strada)

+ Oggi siamo in fretta, all'una e mezza abbiamo un pranzo dall'altra parte della città e... è quasi l'una...

- * Ah, scusate ho dimenticato il cellulare, vengo subito.

* Arrivederci.

+ Arrivederci.

(suona il cellulare, Massimo legge un messaggio e viene investito da una macchina)

Terza scena: Discussione tra Antonia e Michele, è la terza volta che Antonia va nel condominio.

(in casa di Michele)

* Senta, se suo marito voleva che lei sapesse, glielo avrebbe detto, oppure avrebbe fatto in modo di farglielo scoprire [...] senta, si dia pace, tanto lui non c'è ormai...

- Ma allora lei sa tutto, la prego mi faccia parlare con quella donna.

* Ma non esiste quella donna, ma è possibile che Lei non abbia capito? Ma si è guardata intorno? Cos'è? Ha bisogno dei sottotitoli?

- Ma allora perché mio marito aveva le chiavi dell'appartamento?

* Ma appunto!! E quest'appartamento di chi è?

- È suo....

* E allora? Uno + uno fa ancora due oppure no? Lei si permette di piombare a casa mia come e quando le pare. Io invece non mi sono mai potuto nemmeno avvicinare alla sua bella casettina sul fiume, quindi non venga a farmi scenate, perché qua se c'è qualcuno che deve essere incazzato, quello sono io e non Lei. Me ne sono stato zitto e buono per sette anni. Adesso quindi faccia la brava almeno lì per una volta.... Tanto a che le serve sapere che ero io l'amante di Suo marito?

- No...no...

* Sì, per sette anni!

Quarta scena: Scoperta da parte di Antonia della dedica dietro al quadro del marito, il quadro si intitola "La Fata Ignorante".

(Antonia legge la dedica dietro il quadro)

"A Massimo per i nostri sette anni insieme, per quella parte di te che mi manca e che non potrò mai avere, per tutte le volte che mi hai detto non posso, ma anche per quelle che mi hai detto ritornerò...sempre in attesa, posso chiamare la mia pazienza amore? La tua fata ignorante"

* La tua fata ignorante..... "A Massimo per i nostri sette anni insieme..."

(Al telefono con Giulio)

* Chi ha regalato quel quadro a Massimo?

- Antonia sei tu?

* Giulio, ti prego tu lo sai, dimmi chi gliel'ha dato!

- Ma che è successo? Stai male?

* Lascia perdere! Dimmi solo del quadro...

- Non so di cosa stai parlando... che quadro?

* Mi hai mandato la roba di Massimo, c'era anche quel quadro no?

- Se ne è occupata Simona...

* Capisco che lo coprivi prima, Giulio, ma adesso...ti prego, ho bisogno di sapere...

- Non so di che cosa parli, se vuoi vengo ...

* No, non venire. Dammi il numero di casa di Simona.

- Vuoi che vengo lì?

* Dammelo adesso!!!!

Quinta scena: Seconda visita di Antonia al condominio dove abita Michele e primo incontro con Michele

(sulla porta dell'appartamento)

- * ...scusate pensavo che era Riccardo con....
- Buongiorno, cercavo la Signora Mariani.
- * Chi?
- La Signora Mariani, abita qui no?
- * Vabeh...dipende, entrate, accomodatevi...

(interno dell'appartamento, amici che parlano tra loro)

- forse non è il momento giusto?

+ Tesoro, in questa casa non è mai il momento giusto.... Bevi....bevi...dammi retta...

- Mi dispiace per l'ora, sono inopportuna, volevo solo parlare con la Signora Mariani.

~ Guardi che si sbaglia, questa è casa mia e qui non c'è nessuna Signora Mariani!

- No, ma è stata proprio lei (mostrando l'amministratrice) a dirmi che la Signora Mariani abitava qui...e di venire la domenica....

Sesta scena: Visita di Antonia al mercato dove lavora Michele.

(al mercato)

- * Cosa vuole?
- Voglio solo parlare.
- * Di che cosa?
- Voglio sapere tutto.
- * Ascolta, lui non c'è più nè per te nè per me.
- Non è così semplice, io voglio sapere quando vi siete conosciuti, quando avete deciso di mettervi insieme, quando vi vedevate, le bugie che mi avete detto [voci di sottofondo]; io devo sapere che cosa c'era veramente fra di voi, devo capire
- * Che cosa c'è da capire? Io l'amavo, lui mi amava.
- No, no, no, non è vero, non ci credo

Settimana scena: Pranzo di Antonia in terrazza in compagnia di tutti gli amici di Michele.

(nell' appartamento di Michele)

- * ...guarda la Caritas è aperta, rimani a pranzo con noi?
- eh, no grazie, non posso veramente ...
- + Tanto fra un'ora dovrai togliergli la flebo, no?
- ~ Dai Antonia vieni, vieni a tagliare le cipolle...

(entrano degli altri amici)

- * Antonia ti presento i ragazzi: lui è Riccardo e lui Luciano, questi due sono inseparabili, come pappagalletti... e lui è Sandro, Sandro è l'unico che non vive in questo palazzo...
- ~È pronto
- + Andiamo, a tavola, venite...

3.c.3 Scheda di scelta multipla

(da consegnare agli studenti per verificare la comprensione del testo e del filmato e per verificare ulteriormente l'ordine delle sequenze)

Scegli una delle tre risposte possibili ad ogni domanda:

1. Da quanti anni Antonia è sposata con Massimo?

- da 5 anni
- da 7 anni
- da 10 anni

2. Da quanti anni Massimo aveva una relazione con Michele?

- da 6 anni
- da 7 anni
- da 10 anni

3. Giulio è:

- l'assistente di Antonia
- l'amante di Massimo
- l'assistente di Massimo

4. La "fata ignorante" è:

- il soprannome di Antonia
- il soprannome di Massimo
- il titolo del quadro

5. Chi ha regalato il quadro a chi?

- Massimo ad Antonia
- Michele a Massimo
- Massimo a Michele

6. Dove ha trovato Antonia il quadro?

- in camera di Massimo

- in ufficio di Massimo
- in macchina di Massimo

7. Che cosa dice la prima volta l'amministratrice ad Antonia?

- che la Signora Mariani non esiste
- che la Signora Mariani lavora
- che la Signora Mariani dorme

8. Perché Massimo ha l'incidente?

- perché sta parlando con delle clienti
- perché sta telefonando ad Antonia
- perché ha ricevuto un messaggio al cellulare

9. Quando scopre Antonia che Michele era l'amante di suo marito?

- la seconda volta che va al condominio
- quando legge la dedica
- la terza volta che va al condominio

10. Per quale motivo Antonia ha le chiavi dell'appartamento di Michele?

- gliel'ha date la portinaia
- gliel'ha date l'amministratrice
- le ha trovate fra le cose di Massimo

3.c.4 Scheda per l'insegnante

(risposte alla scelta multipla)

1. c 2. b 3. c 4. c 5. b 6. b 7. c 8. c 9. c 10. c

3.d Analisi

In questa fase gli studenti verranno guidati verso la comprensione di alcuni elementi specifici di una determinata sequenza che verrà ripetuta varie volte; questi elementi possono essere lessicali, morfosintattici, pragmatici, testuali, socio-culturali o altri aspetti non-verbali. Lo scopo di questa fase è quello di focalizzare l'attenzione dello studente o su delle strutture linguistiche particolari, o su degli elementi para-od extra-linguistici, o culturali legati ad un determinato ambiente o gruppo sociale. A quest'attività si affiancheranno esercizi di incastro, di abbinamento, cloze, o la

ricostruzione di battute di un dialogo, o il completamento di una griglia etc. Nel caso specifico di quest'unità didattica, l'esercizio di questa fase sarà un *cloze mirato* di tipo lessicale basato sull'ascolto ripetuto di una sequenza dove l'interlocutore usa varie espressioni idiomatiche e colloquiali. Gli studenti dovranno capire ed inserire all'interno di un dialogo gli elementi mancanti e dopo dovranno verificarne la comprensione tramite un esercizio di abbinamento, seguito da un confronto a coppie.

Il testo selezionato per l'analisi fa parte della terza scena in cui c'è la scoperta da parte di Antonia della verità riguardo alla relazione di suo marito con Michele; solo una parte di questa scena verrà utilizzata per questo esercizio, ed è quella del discorso che Michele fa ad Antonia; in questa parte Michele infatti usa molte espressioni idiomatiche e tipiche dell'italiano parlato dai giovani. Il testo verrà riproposto agli studenti almeno 5 volte in modo alternato.

3.d.1 Scheda per lo studente

Ascolta il dialogo fra Michele ed Antonia e riempi gli spazi mancanti con delle parole o delle espressioni pronunciate da Michele:

* Senta, se suo marito voleva che lei sapesse, glielo avrebbe detto, oppure avrebbe fatto in modo di farglielo scoprire [...] senta, ____ _____, tanto lui non c'è ormai...

- Ma allora lei sa tutto, la prego mi faccia parlare con quella donna.

* Ma non esiste quella donna, ma è possibile che Lei non abbia capito? Ma ____ ____ _____? Cos'è? Ha bisogno dei _____?

- Ma allora perché mio marito aveva le chiavi dell'appartamento?

* Ma appunto!! E quest'appartamento di chi è?

- È suo....

* E allora? Uno + uno fa ancora due oppure no? Lei si permette di _____ a casa mia come e quando le _____. Io invece non mi sono mai potuto nemmeno avvicinare alla sua bella casettina sul fiume, quindi non venga a _____, perché qua se c'è qualcuno che deve essere _____, quello sono io e non Lei. Me ne sono stato _____ per sette anni. Adesso quindi _____

almeno lì per una volta.... Tanto a che le _____ sapere che ero io l'amante di Suo marito?

- No...no...

* Sì, per sette anni!

--

3.d.2 Scheda per l'insegnante

(confronta con il dialogo della terza scena al punto 3.c.)

3.d.3 Esercizio di abbinamento per lo studente

(lo studente deve abbinare le espressioni del *cloze* precedente al loro significato senza usare il dizionario, ma partendo dal contesto della sequenza)

Abbina le espressioni della lista A con le relative spiegazioni della lista B:

A	B
1. darsi pace 2. guardarsi intorno 3. sottotitoli 4. piombare 5. parere 6. fare scenate 7. incazzato 8. zitto e buono 9. fare la brava 10. servire	a. comportarsi bene b. andare bene c. essere arrabbiato d. osservare con attenzione e. arrivare all'improvviso f. avere bisogno/essere utile g. stare tranquillo h. scritte per chiarificare quello che succede i. gridare e urlare a qualcuno l. in silenzio

3.d.4 Scheda per l'insegnante:

1. g 2.d 3.h 4.e 5.b 6.i 7.c 8.l 9.a 10.f

3.e. Sintesi

Questa fase serve per focalizzare l'attenzione degli studenti verso delle parti lessicali o morfosintatiche specifiche già analizzate nel corso dell'unità didattica con l'obiettivo di esercitare gli studenti al riutilizzo ed all'espansione di tali aspetti linguistici attraverso varie tecniche didattiche come il fissaggio, cioè l'ascolto e la ripetizione delle battute di un dialogo, o degli esercizi di cloze sulla trascrizione del sonoro, o degli esercizi di dettato, oppure degli esercizi indirizzati al reimpiego o all'espansione creativa di certe strutture analizzate. In questa unità didattica l'esercizio di sintesi si baserà su di una produzione scritta guidata per cui gli studenti, riutilizzando le parti discorsive presentate nel secondo esercizio della fase di motivazione e gli elementi lessicali incontrati nell'esercizio di analisi, dovranno cercare di ricostruire e di scrivere la sequenza narrativa del film fino al punto in cui si ferma l'ultima sequenza (che non corrisponde alla fine del film). Dovranno lavorare a coppie e potranno fare uso del dizionario; in una seconda fase ci sarà un confronto fra le varie produzioni degli studenti con la formazione di vari gruppi con studenti provenienti da coppie diverse.

Scopo dell'attività è la rielaborazione del contenuto da parte degli studenti usando in parte gli elementi analizzati ed in parte le proprie risorse e la propria creatività; importante è soprattutto che gli studenti lavorino insieme per confrontarsi e negoziare/discutere l'ordine narrativo fra le varie sequenze. L'attività ha anche lo scopo di preparare gli studenti all'esercizio successivo, che consisterà in una produzione scritta libera, basata in parte sul vocabolario e le strutture elaborate in questa fase, in cui gli studenti dovranno immaginare la fine del film.

- Scrivi vicino ad ogni foto delle frasi per spiegare quello che è successo in base alle sequenze del film. Cerca di usare le parole incontrate nel film e negli esercizi precedenti. Usa i tempi passati.



1. Un giorno Antonia



2. Allora



3. In seguito.....



4. All'improvviso



5. Ad un certo punto



6. Poco a poco

7. Alla fine



3.f. Riflessione

In questa fase si guideranno gli studenti verso una riflessione sia linguistica che metalinguistica sugli elementi presentati nel corso dell'unità, sia per quanto riguarda quegli elementi lessicali e morfo-sintattici, che quelli culturali e sociali presenti nelle sequenze del film. In questa fase si possono fare vari esercizi di manipolazione del testo e dei suoi contenuti, o degli esercizi di inclusione, esclusione, sequenziazione, seriazione per quanto riguarda il lessico o certe strutture morfosintattiche per permettere agli studenti di riutilizzare le strutture apprese in modo più indipendente e creativo. In questa fase infatti l'insegnante lascerà maggiore spazio individuale agli studenti per una produzione libera, che potrebbe venire anche svolta come compito a casa, in cui gli studenti in base alla scheda precedente devono immaginare la fine del film. A quest'attività seguirà, anche in un giorno successivo, il confronto orale a coppie delle proprie produzioni che verranno a turni riferite all'insegnante; a ciò seguirà la visione dell'effettiva conclusione del film, seguita da una discussione di gruppo sulle possibili alternative.

In questo modo gli studenti avranno la possibilità prima di tutto di esprimere e di confrontare le proprie idee ed opinioni riguardo al film nella sua globalità, ed inoltre avranno anche modo di riutilizzare parte del vocabolario analizzato nella varie attività.

3.f.1 Scheda per lo studente

Immagina la continuazione e la fine del film:

3.g.Valutazione/controllo

Alla fine di ogni unità didattica sarebbe opportuno controllare se gli obiettivi prefissati sono stati raggiunti o meno, e cioè se gli studenti “hanno effettivamente imparato qualcosa” da quell’unità didattica o meno sia a livello strettamente grammaticale e lessicale, che contenutistico e personale; bisognerebbe cioè verificare se l’insegnamento è stato trasformato in apprendimento. Ci sono vari modi per verificare se l’apprendimento è avvenuto o meno, attraverso dei test formali, attraverso delle domande aperte di comprensione sia scritte che orali, o degli esercizi di incastro e di accoppiamento di battute o di altre parti trascritte del sonoro, oppure si possono fornire delle schede di auto-valutazione in cui è lo studente stesso a verificare il proprio operato ed a valutare il proprio percorso individuale, confrontandolo anche con quello della classe. Se sarà necessario soffermarsi ulteriormente su alcuni elementi, l’insegnante preparerà delle ulteriori esercitazioni di rinforzo o di recupero, sia a livello individuale che collettivo, in relazione a delle aree problematiche.

Un esempio di scheda di auto-valutazione potrebbe essere la seguente, in cui gli studenti in classe, senza l’uso di dizionario, devono riempire la seguente griglia, facendo ricorso esclusivamente alla propria memoria. Ad una prima fase di lavoro individuale, seguirà un confronto prima a coppie e poi in gruppi per verificare ed ampliare i vari elementi della griglia. La scheda successiva mira invece al controllo dell’apprendimento lessicale specifico, mentre l’ultima guida gli studenti verso una riflessione meta-linguistica sul proprio operato e sulle varie attività svolte.

3.g.1 Schede per lo studente

Inserisci nella griglia seguente tutte le parole, gli aggettivi ed i verbi che ricordi in base alle sequenze del film e poi confrontala con un tuo compagno:

PAROLE	AGGETTIVI	VERBI

Completa le frasi della griglia con le seguenti espressioni idiomatiche e colloquiali che hai visto nel dialogo della terza scena del film. Le espressioni non sono in ordine.

darsi pace	guardarsi intorno	sottotitoli	piombare
	parere		
fare scenate	incazzato	zitto e buono	fare la brava
	servire		
<p>1. Ieri ho aspettato la mia amica alla stazione per tre ore e quando è finalmente arrivata, ero proprio _____ !</p> <p>1. La nostra padrona di casa è un po' pazzarella, ogni tanto _____ nel nostro appartamento a qualsiasi ora e senza avvisarci!</p> <p>2. Quando sono arrivata a casa di Lucia, _____ con molto stupore perché non mi aspettavo una casa così bella.</p> <p>3. Da quando Luca è stato lasciato dalla sua ragazza, non riesce proprio a _____.</p> <p>4. Mentre i miei due amici litigavano, io me ne sono stato _____ in un angolo ad aspettare che finissero.</p> <p>5. Maria è molto drammatica in tutto quello che fa ed è un'esperta nel _____ per niente!</p>			

6. Quando John parla inglese non capisco proprio niente, perché parla così veloce che qualche volta avrei bisogno dei _____!
7. Mio fratello è una persona testardissima ed anche un po' viziata, fa sempre quello che gli _____ e non pensa mai alle conseguenze.
8. Non sopporto quando mia madre mi tratta come una bambina e mi dice di _____ _____!
9. Non capisco a che cosa ti possa _____ imparare il giapponese.

3.g.2 Scheda per l'insegnante (o per lo studente se si tratta di auto-valutazione)

1. incazzato - 2. piomba - 3. mi sono guardata intorno - 4. darsi pace - 5. zitto e buono - 6. fare scenate - 7. sottotitoli - 8. pare - 9. fare la brava - 10. servire

3.g.3 Questionario per lo studente

Pensa alle varie attività fatte in relazione al film e rispondi alle seguenti domande

- **Quale attività ti ha divertito maggiormente? Perché?**
- **Quale attività hai trovato più difficile? Perché?**
- **Pensi di avere imparato qualche cosa di nuovo? Che cosa?**
- **Quanto pensi che le immagini del film ti abbiano aiutato alla comprensione dei dialoghi?**
- **Pensi che il contesto delle scene ti abbia aiutato a capire/memorizzare le "parole nuove"? Ti ricordi un esempio?**

- **Ti piacerebbe fare un'altra attività simile?**

- **Quanto hai trovato utile l'attività nel suo insieme?**

molto utile

inutile

1

4. CONCLUSIONE

La didattizzazione del film Le Fate Ignoranti ha cercato di dimostrare l'argomento centrale di questa esposizione sull'uso degli audiovisivi, e del cinema in particolare, come strumenti didattici che si basano principalmente sul potere evocativo delle immagini e sui numerosi messaggi intrinseci che esse trasmettono. Tramite i codici non verbali, e quindi sonori e visivi, l'immagine televisiva o cinematografica invia allo spettatore/studente una serie di messaggi legati a tutte quelle componenti extralinguistiche che, intersecandosi con la lingua, contribuiscono a creare ogni atto comunicativo. In un documento audiovisivo, di qualsiasi natura esso sia, sono infatti soprattutto le immagini e le componenti sonore non-verbali a colpire l'attenzione della persona che osserva, in particolare se si tratta di uno straniero con una conoscenza limitata della lingua del filmato. L'unità didattica presentata è infatti partita proprio dalla visione di alcune scene utilizzate solamente come portatrici di messaggi legati al loro linguaggio iconico che, solo in una seconda fase sono state associate alle corrispondenti componenti sonore e verbali. In questo modo le attività presentate hanno cercato di fare leva sulle capacità cognitive dello studente di dedurre dei significati linguistici a partire da delle componenti non linguistiche in senso letterale. In questo processo di decodificazione e di interpretazione, lo studente è stato facilitato dal contesto in cui le immagini erano inserite e da tutti quegli elementi extra- e paralinguistici strettamente correlati sia al contesto che agli atti comunicativi/linguistici. L'unità didattica si è successivamente sviluppata attraverso delle fasi di approfondimento e di verifica degli elementi linguistici, e particolarmente lessicali, appresi per arrivare fino ad una produzione scritta da parte degli studenti volta al reimpiego e all'espansione di tali elementi. Il film è stato quindi utilizzato sia per sviluppare le abilità ricettive che produttive.

degli studenti, ma ha anche rappresentato un'opportunità di analisi e di confronto delle tematiche e degli argomenti trattati dal film; un'analisi che potrebbe venire ampliata in una successiva unità didattica. L'utilizzo del film in questo ambito è stato quindi utilizzato con lo scopo di:

- favorire la motivazione degli studenti sia all'apprendimento linguistico che culturale/contenutistico,
- offrire input linguistici diversi,
- presentare varietà linguistiche diverse,
- presentare delle micro-realtà socio-culturali,
- sviluppare le competenze socio-pragmatiche degli studenti e non solo quelle linguistiche,
- fornire materiale sia per la produzione orale che scritta,
- stimolare l'immaginazione e la creatività degli studenti,
- offrire una varietà didattica all'interno della dimensione scolastica,
- ma soprattutto divertire gli studenti rendendoli meno consapevoli di far parte di un processo d'apprendimento.

5. BIBLIOGRAFIA

Addelman, R., Cajkler, W., The Practice of Foreign Language Teaching, London: David Fulton Publishers, 1997.

Allan, M., Teaching English with Video, London: Longman, 1986.

Andersen, R., W., Kramsch, C., *Teaching text and context through multimedia*, in "LANGUAGE LEARNING & TECHNOLOGY", Vol.2,n.2, Jan.1999, pp.31.

Arndt, Horst, Helmut, *Non-verbal Communication and Visual teaching Aids: A Perceptual Approach*, "THE MODERN LANGUAGE JOURNAL", 68:28-36, 1984.

Balboni, P.E., Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale, Venezia, Marsilio Editore, 1999.

Baronia, L., Ghepard, V. La pagina e lo Schermo. Libro e TV: antagonisti o alleati?, Firenze, La Nuova Italia, 1991.

Bernardi, S., Fare Scuola con i Film, Firenze: Sansoni, 1991.

Brumfit, C., Video Applications in Language Teaching, Oxford, Pergamon, 1983.

Bull, P. Posture and Gesture, Oxford: Pergamon Press, 1987.

Candalin, J., Charles, D., Willis, J., Video in English Language Teaching, Birmingham, University of Aston, 1982.

Cardona, M., *Usò didattico di documenti audiovisivi autentici nell'insegnamento delle lingue straniere*, in "SeLM", XXVI, 1998, n.5, pp.5-10.

Carli, A., *La Lingua Straniera attraverso unità testuali televisive*, in "LEND", XVI, 1987, n.3, pp.16-22.

Corder, S. Pit, The Visual Element in Language Teaching, London: Longman, 1966.

Danesi, Marcel, Il Cervello in Aula, Perugia: Guerra Ed. 1998.

Diadori, P., *Il Cinema italiano nell'insegnamento linguistico*, in "LEND", XXI, 1992, n.1, pp.50-63;

Diadori, P., L'italiano televisivo. Aspetti linguistici, extralinguistici, glottodidattici, Roma, Bonacci, 1994.

Diadori, P., *Segmentazione di filmati autentici e loro sfruttamento per scopi glottodidattici*, "RASSEGNA ITALIANA DI LINGUISTICA APPLICATA", 19,1:13-31, 1987.

Eco, U., Opera aperta, Milano, Bompiani, 1962

Ellis, R., Understanding Second Language Acquisition, Oxford, Oxford University Press, 1985, pp.173.

Fratte, I., Video e didattica ITALS, in Dolci, R., Celentin, P., 2000, pp.187-200.

Freddi, Giovanni, Psicolinguistica, Sociolinguistica, Glottodidattica, Torino: Utet, 1999.

Gardner, R., Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation, London, Arnold, 1985.

Geddes, M., Sturtridge, G. Use of Video in Language Learning, London: Heinemann, 1982.

Hammerly, H., *Contextualized Visual Aids as Conveyors of Sentence Meaning*, "INTERNATIONAL REVIEW OF APPLIED LINGUISTICS", 22:87-94, 1984.

Harley, T., The Psychology of Language, East Sussex: The Psychology Press, 1995.

Humphris, C., Usi dei testi Letterari e Cinematografici, Roma: Dilit, 1999.

Knapp, M.L. Essentials of Non-verbal Communication, New York, Holt, Reinhart and Winston, 1980.

Kramsch, C., Language and Culture, Oxford: Oxford University press, 1998.

Maggini, M., *Mezzi audiovisivi e apprendimento linguistico*, in "SeLM", XXXII, 1994b, n.1, pp.3-9.

Melloni, A., Bada come guardi. Comunicazione televisiva e didattica delle lingue, Roma, Bulzoni, 1986.

Mitchell, R., Myles, F., Second Language Learning Theories, New York: Arnold, 1998.

Mollica, Anthony, Teaching and Learning Languages, Ontario, Soleil, 1998.

Neill, S. Classroom Non-verbal Communication, London: Routledge, 1991.

Pallotti, G., La Seconda Lingua, Milano, Bompiani, 1998, pp.287.

Serra Borneto, C., C'era una volta il metodo, Roma, Carocci, 1998.

Stempleski, S., Tomalin, B., Video in Action. Recipes for using Video in Language Teaching, Cambridge: Prentice Hall International, 1990.

Tomalin, B., Video, TV and radio in the English Class, London, MacMillan, 1986.

Wright, A. Visual Materials for the Language Teacher, New York: Longman, 1976.

Zonari, A., *Materiali video autentici nell'insegnamento della lingua seconda*, in "SeLM", XXXV, 1997, n.4, pp.6-10.