

INSEGNARE ITALIANO L2 CON I MASS MEDIA

Yabis Martari

Carocci, 2019, pp. 148

Roma

http://www.carocci.it/index.php?option=com_carocci&Itemid=72&task=schedalibro&isbn=9788843095209

Muovendo da una prospettiva linguistica e glottodidattica, il volume offre una trattazione sistematica e aggiornata in merito all'uso dei mass media nell'insegnamento/apprendimento linguistico, con particolare attenzione all'italiano L2. Più nello specifico, lo sviluppo di quest'opera risiede nell'intenzione dell'autore di fornire strumenti di analisi e proposte didattiche relativi a tre tipologie di testi autentici trasmessi dai mezzi di comunicazione, ovvero quello della canzone, delle serie televisive e dei quotidiani online. L'obiettivo è favorire in chi legge lo sviluppo di capacità critiche che consentano di riconoscere, in ciascuno dei testi esaminati, i meccanismi linguistici e i contenuti culturali presenti, ai fini di una loro efficace didattizzazione nella classe di italiano a stranieri.

Il primo capitolo, intitolato *Mass media e cultura glottodidattica*, mira innanzitutto a esplicitare alcuni concetti su cui poggia la struttura metodologica dell'intero volume. Lo scopo è fornire diverse precisazioni terminologiche che guidino il lettore a comprendere al meglio le differenti prospettive d'analisi attraverso cui indagare la relazione fra educazione linguistica e mass media. In virtù di ciò, le pagine introduttive del libro chiariscono cosa si intende per "mass media", offrendo al contempo una più precisa distinzione in chiave cronologica fra quali di questi sono da considerarsi "vecchi" media (stampa, telegrafo, radio, cinema, televisione) e quali invece "nuovi" media (CD, DVD, siti Web, social network, blog, ecc.). Tale distinzione punta a mettere in luce come soprattutto i nuovi mezzi di comunicazione di massa, trasmessi attraverso le tecnologie digitali e la Rete, abbiano modificato e per certi versi reso più complesse le tradizionali pratiche di fruizione di un testo (ascolto, lettura, visione). Con riferimento al contesto di educazione linguistica, questa diversità di ricezione offerta dai nuovi media richiede ormai al docente di L2 il possesso di elevate competenze sia tecnologiche sia glottodidattiche, che consentano da un lato di utilizzare con facilità i nuovi strumenti messi a disposizione dai supporti virtuali, dall'altro di selezionare con criterio (da un universo in costante crescita) testi dotati di multimedialità, ipertestualità e interattività.

Limitarsi a scegliere i testi che potrebbero risultare più adatti a soddisfare bisogni e motivazioni degli studenti non è certo condizione sufficiente a garantire l'apprendimento linguistico. È necessario, infatti, che la fase di selezione di testi, ancor più quella di didattizzazione, sia condotta dal docente secondo criteri metodologicamente condivisi dalla letteratura glottodidattica. Tali criteri consentono di realizzare, a partire nel nostro caso da materiali autentici, un percorso di apprendimento efficace e trasparente, che tenga conto di due fattori: l'identificazione degli studenti (divisi per profilo, età, livello di competenza, lingua madre, ecc.) e la precisazione di specifici aspetti che connotano l'apprendimento linguistico (relativi al contesto in cui ha luogo il corso e alla classe in cui si realizzano le interazioni sociali e culturali). Se allora, come osserva l'autore, la consapevolezza del docente della dimensione linguistica, sociale e culturale dell'utenza cui questi si rivolge rappresenta il presupposto dal quale prende avvio ogni pratica

d'insegnamento, appare evidente come didattizzare materiali autentici comporti una inevitabile operazione di "mediazione" sui testi da presentare alla classe: questo al fine di "personalizzare" – per quanto possibile – i materiali in relazione anzitutto alle esigenze degli apprendenti, ma anche del docente e dell'istituzione presso cui si opera.

Adattare materiali autentici affinché il percorso di educazione alla L2 risulti davvero efficace, non vuol dire solo orientare gli studenti alla riflessione sull'input linguistico offerto dai testi, ma anche educarli a una reale sensibilizzazione degli aspetti culturali e interculturali, presenti anch'essi in maniera evidente. Occorre a tal proposito tener presenti le possibilità offerte dai materiali autentici (come la canzone, una serie televisiva o il quotidiano online) di consentire l'accostamento degli apprendenti a forme culturali percepite talvolta come diverse o distanti dalla propria. Se sfruttate con opportune strategie didattiche, tali forme permettono di realizzare un percorso di interpretazione, riflessione e confronto sugli aspetti identitari della cultura obiettivo, che potrebbe andare oltre lo specifico contesto didattico. Ed è proprio a questa stretta relazione fra lingua e cultura che si ispirano le proposte didattiche presentate al termine di ogni capitolo, che rappresentano senza dubbio una guida preziosa per i docenti che intendono avvalersi proficuamente di alcuni materiali autentici veicolati dai mass media nell'insegnamento della lingua materna o dell'italiano L2. Muovendo dai livelli comuni di riferimento contenuti nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER), riportati a conclusione del capitolo, ognuna delle proposte offre una riflessione mirata sui fenomeni della lingua, a partire da un testo autentico che presenta un legame imprescindibile con la cultura che lo ha prodotto.

Alcuni dei contenuti affrontati in dettaglio nel capitolo d'apertura vengono poi ripresi e ampliati in quello successivo in cui, come suggerisce anche il titolo *Insegnare la lingua con la canzone*, Martari propone interessanti osservazioni in merito all'utilizzo del testo cantato in contesto didattico, più nello specifico della canzone pop nella classe di italiano L2. Come ribadito spesso nell'arco delle pagine, siamo in presenza di uno dei generi più diffusi e semplici della cultura di massa: la canzone pop italiana, infatti, ci accompagna in diversi luoghi durante la giornata (da quelli pubblici a quelli privati su supporti digitali) ed è facilmente riconoscibile da chiunque, in quanto presenta una struttura breve, fatta di musica, parole, strofe e ritornelli. Le caratteristiche appena citate rendono, quindi, la canzone pop un tipo di materiale autentico molto adatto a possibili didattizzazioni da parte del docente di italiano L2, a condizione che questi (come già precisato nel capitolo precedente) si attenga a specifiche indicazioni metodologiche fornite dalla letteratura di settore. Tali indicazioni, applicabili in generale a qualsiasi testo cantato, prevedono la progettazione di un percorso didattico strutturato in tre fasi: una prima fase di pre-ascolto, in cui si forniscono le coordinate della situazione comunicativa che verrà proposta e si introducono gli elementi lessicali e culturali relativi al testo da affrontare; una fase centrale di ascolto, in cui il testo viene presentato per la prima volta alla classe, di modo che, una volta compreso, diventi lo stimolo per attività di riconoscimento e decodificazione di specifiche strutture della lingua o particolari contenuti tematici e pragmatici; e una fase finale di dopo-ascolto, in cui trovano spazio attività di analisi di vario genere, fra cui quella linguistica, retorica, testuale, tematica, paratestuale.

La possibilità di lavorare sul testo cantato secondo differenti prospettive di analisi, offre poi lo spunto all'autore per una messa in evidenza degli innumerevoli vantaggi della canzone come strumento per l'educazione linguistica. Usare canzoni in contesto didattico rappresenti un'attività "multimodale", che permette di: agire simultaneamente su due canali cognitivi in continuo contatto fra loro (quello linguistico e quello musicale), attivare una maggiore predisposizione alle abilità ricettive, mantenere alta la motivazione durante tutto l'incontro dedicato al testo in musica, favorire la memoria a lungo termine, analizzare

una produzione linguistica reale con cui l'apprendente può entrare in contatto anche al di fuori della classe. In riferimento a tali vantaggi, particolare attenzione è posta nelle pagine in questione alla capacità della canzone, in quanto testo autentico, di trasmettere, oltre ai contenuti linguistici, anche un insieme di valori appartenenti a chi l'ha composta, fatto di esperienze e convinzioni. Studiare il testo di una canzone consente di entrare nel mondo interiore del suo autore e compiere al contempo un incontro fra due culture, grazie a cui condividere e relativizzare i modelli culturali degli studenti.

Oltre ai vantaggi, il capitolo in oggetto non manca di sottolineare anche possibili criticità del ricorso alla canzone in contesto didattico. Come fa notare Martari, le criticità che più ostacolerebbero la comprensione del testo durante l'ascolto sono legate ai diversi cambiamenti che la lingua subisce a livello prosodico rispetto alla lingua parlata comunemente. Il testo cantato presenta infatti parole dette con molta rapidità (come nel rap) o al contrario con lentezza (come nella musica neomelodica), parole tagliate o apocopate per questioni metriche, parole prive del loro accento perché a questo si sovrappone quello del verso, parole non ben distinguibili fra loro (sempre per ragioni di metrica) e spesso non immediatamente recepibili anche da un itolofono.

Al di là delle difficoltà poste dalla sua natura di testo autentico, l'ampia diffusione e accessibilità della canzone, in particolare di quella pop, fanno di questa un mezzo dalle straordinarie capacità per l'insegnamento della L2. Un mezzo a cui non si dovrebbe ricorrere (come talvolta accade) per proporre un "momento" dal carico di lavoro meno pesante, ma che invece andrebbe sfruttato nel pieno delle sue risorse linguistiche, culturali ed espressive. A dimostrazione di quanto appena affermato, la seconda parte del capitolo – dalla natura più operativa rispetto alla precedente – presenta alcune proposte didattiche realizzate da celebri canzoni italiane e indirizzate a differenti macrolivelli di competenza (A, B e C). I percorsi offerti a partire da quattro canzoni di generi differenti (canzone pop: *Per te*, di Lorenzo Cherubini, 1999; canzone tradizionale: *Fra si e me*, di Laura Pausini, 2018; canzone rap: *Vorrei ma non posto*, di J-Ax e Fedez, 2017; canzone d'autore: *L'ultimo spettacolo*, di Roberto Vecchioni, 1977) presentano in linea di massima la medesima modalità di svolgimento: una breve spiegazione delle caratteristiche linguistiche, strutturali e contenutistiche del brano (che giustificano la scelta del macrolivello di competenza proposto), il testo della canzone e in ultimo diverse attività che spaziano dalla ricezione alla produzione, dal lessico alla testualità, dalla grammatica al registro.

Oltre ai percorsi proposti, che rappresentano materiali preziosi per il docente di italiano L2 intenzionato a proporre l'uso della canzone nella propria classe, il valore aggiunto del capitolo è riscontrabile sia nelle dettagliate osservazioni sulle principali caratteristiche della lingua della canzone italiana (da quella tradizionale a quella moderna), sia nei costanti rimandi a studi che si sono occupati dell'argomento, anch'essi di grande utilità per chi legge.

Il terzo capitolo, intitolato *Insegnare la lingua con la serialità*, si incentra su un altro genere di testo autentico veicolato dai mass media, quello delle serie televisive italiane, ispirate sempre più – nella loro struttura narrativa – ai modelli tradizionali di lunga serialità di produzione americana. Si tratta in sostanza di un testo audiovisivo che racconta delle storie di fantasia appartenenti a vari generi (dal poliziesco alla *family fiction*), strutturate in più puntate o stagioni e reperibili con facilità dal docente di L2, dato il loro formato digitale. Nonostante le differenze che intercorrano fra questi testi in termini di produzione, fruizione e pubblico, siamo in presenza – anche in questo caso – di materiali dalle enormi potenzialità per l'acquisizione della L2, sia in contesto formale sia in autoapprendimento. Le serie televisive rappresentano infatti "grandi contenitori di narrazione" da cui il docente può estrapolare specifiche porzioni testuali (adatte al livello di competenza, culturale e anagrafico degli studenti), la cui didattizzazione comporta

numerosi vantaggi ai fini della formazione linguistica. A questo proposito, il terzo capitolo non manca di sottolineare i punti di forza derivabili dallo sfruttamento intensivo di serie televisive e riconducibili principalmente a due ordini di categorie: motivazionale e linguistica.

La prima categoria è legata alla circostanza secondo cui proporre nella classe di lingua sequenze tratte da serie televisive consente, molto più di quanto non accada con il cinema, di sfruttare la “fidelizzazione” dello studente/spettatore a protagonisti (per es. nonno Libero, interpretato da Lino Banfi in *Un medico in famiglia*, 1998), a situazioni (per es. la terrazza sul mare in *Il commissario Montalbano*, 1999) e ad ambienti (per es. le ville in *Un posto al sole*, 1996). Come spiegato con chiarezza dall’autore, ciò accade perché il “seguire” una serie è strettamente dipendente da una narrazione che si snoda nel tempo e che finisce spesso per generare tormentoni linguistici facilmente riconoscibili, personaggi verso cui provare empatia, curiosità su attori e sviluppi della storia da colmare attraverso il ricorso a canali diversi (dai blog ai siti web, dai social network ai contenuti extra di un DVD). Tutto questo non fa altro che alimentare il “ritorno al già noto”, un processo tipico della serialità che consente di entrare ciclicamente in contatto con elementi della storia ormai conosciuti, capaci con il tempo di favorire sempre maggiore familiarità e affezione nei riguardi del prodotto seriale.

La seconda categoria è connessa invece alla lingua: presentare in contesto educativo spezzoni di serie televisive soprattutto recenti permette di offrire innumerevoli input (in termini di registri e varietà) aderenti alla realtà linguistica contemporanea, a partire dai quali il docente può proporre una riflessione mirata a rilevarne la loro appropriatezza rispetto al contesto della scena.

Usare la serialità per scopi didattici non comporta, però, solo vantaggi. Il principale limite è infatti rappresentato dalla lunga fase di selezione e preparazione del materiale didattico, che impegna il docente nella scelta del prodotto seriale più rispondente agli interessi degli studenti, della sequenza più adatta per il raggiungimento delle mete didattiche, delle attività più efficaci per lo sviluppo di abilità e competenze¹. Tale complesso lavoro di preparazione non deve però scoraggiare il docente: come suggerito nelle pagine del capitolo, una volta individuati i gusti degli apprendenti e inquadrato le mete glottodidattiche che questi devono perseguire, un’efficace strategia in grado di agevolare la selezione, la didattizzazione e la fruizione del materiale potrebbe essere quella di analizzare innanzitutto la lingua presente nella serie, con particolare riferimento allo spezzone prescelto. Nel caso poi di serie televisive in lingua straniera, in fase di progettazione del materiale il docente è anche chiamato a prendere ulteriori decisioni relative all’eventualità di presentare il filmato in formato doppiato o sottotitolato. Il doppiaggio ha raggiunto, soprattutto negli ultimi anni, livelli molto alti di qualità, grazie alla riproduzione di codici e registri linguistici presenti nel sonoro originale che rispecchiano con fedeltà i diversi fenomeni della comunicazione quotidiana (fra cui false partenze, sovrapposizioni dei turni di parola, riformulazioni, ecc.). Presentare ai propri studenti scene doppiate in italiano di celebri serie televisive come *Lost* (2004) o *ER. Medici in prima linea* (1994) rappresenta dunque uno strumento molto utile per favorire l’apprendimento della L2 e, più nello specifico, una riflessione su elementi discorsivi, sintattici e testuali dei dialoghi. Scegliere invece di presentare alla classe di lingua un filmato sottotitolato richiede al docente di stabilire se la lingua dei sottotitoli sarà quella originale del video o quella tradotta in un’altra lingua (che in questo caso potrà essere la

¹ Per maggiori approfondimenti sui criteri che guidano il docente nella scelta dello spezzone audiovisivo e nella sua conseguente didattizzazione, si rimanda a Diadori (1994, 2019); Cardona (2007); Diadori, Micheli (2010), Diadori, Carpacei, Caruso (2020).

lingua degli apprendenti, la lingua maggiormente in comune fra loro o la L2 oggetto di studio).

Al di là della lingua dei sottotitoli, anche la sottotitolazione rappresenta uno strumento dalle forti valenze glottodidattiche, in quanto la presenza di parole sullo schermo favorisce la ricezione del testo sonoro, l'analisi della scrittura dei sottotitoli, la fissazione del lessico presente nei dialoghi e la riflessione sulla pronuncia degli attori. Se si considera poi lo stile linguistico della sottotitolazione, c'è da aggiungere come il passaggio dal testo orale a quello scritto (che avviene durante la traduzione in sottotitoli) comporti in alcuni casi un adattamento del testo di partenza a causa del nuovo tipo di fruizione e dei limiti imposti dallo spazio disponibile sullo schermo. In tale processo di semplificazione e compressione del testo orale, si verifica anche «una tendenza alla normalizzazione, che comporta il ricorso a espressioni meno gergali o colorite rispetto alla versione sonora» (Diadori, 2012: 226), orientate più a una lingua standard. Comparare i due tipi di testo, quello orale dei dialoghi e quello scritto dei sottotitoli, per analizzarne eventuali divergenze si rivela allora una strategia molto efficace per l'apprendimento linguistico, che consente di riflettere sulle diverse tecniche traduttive adottate (fra cui parafrasi, espansione, slittamento, rinuncia, cancellazione, ecc.)² e sulle specifiche forme linguistiche in esse adoperate.

Didattizzare materiale audiovisivo per la classe di lingua non vuol dire proporre un percorso formativo incentrato solo sullo sviluppo delle competenze linguistiche. Le serie di produzione italiana presentano spesso ambientazioni realistiche e quotidiane, raffigurando quindi sul piccolo schermo una molteplicità di aspetti tipici della cultura del nostro paese (fra cui cucina, arte, moda, sport), che possono diventare oggetto di un interessante dibattito in chiave interculturale in contesto didattico. Data poi la possibilità offerta dal testo seriale di osservare anche tratti paralinguistici ed extralinguistici propri di una determinata cultura, il dibattito che ha luogo nella classe di lingua può arricchirsi di un approfondimento sul significato che particolari aspetti della comunicazione (quali tono e volume della voce, pause, silenzi, ritmo del parlato, gesti, espressioni facciali e posture del corpo) assumono nella cultura di riferimento, nonché sulla adeguatezza di questi aspetti rispetto alle situazioni presentate dalle scene.

Muovendo dalle considerazioni fin qui esposte circa le potenzialità didattiche della serialità televisiva, la seconda parte del capitolo procede, sulla scia di quello precedente, con la presentazione di percorsi didattici elaborati a partire da quattro sequenze tratte dalle rispettive serie televisive. Tali sequenze sono state selezionate opportunamente da Martari al fine di confermare la ricchezza linguistica offerta dai prodotti seriali: c'è infatti l'italiano standard doppiato di *Grey's Anatomy*, l'italiano recitato con qualche elemento di mimesi del parlato spontaneo e di coloriture regionali di *Don Matteo* (2000), l'italiano colloquiale marcato in alcuni casi a livello diastratico di tratti fonetici e lessicali regionali di *Romanzo familiare* (2018) e per finire l'italiano standard sorvegliato che si alterna a quello con inflessione regionale e al dialetto di *Un posto al sole* (1996). Ogni percorso, destinato a studenti di livelli intermedi e/o avanzati, si apre con una breve descrizione delle caratteristiche linguistiche e contenutistiche del filmato, a cui segue la trascrizione dei dialoghi e la proposta di attività di introduzione al testo, verifica della comprensione globale, focus grammaticale, riutilizzo produttivo, ampliamento lessicale e approfondimento culturale.

Nel quarto e ultimo capitolo, dal titolo *Insegnare la lingua con il quotidiano online*, l'autore richiama l'attenzione sul ruolo fondamentale che il giornale (in formato cartaceo o digitale) e più in generale l'informazione scritta svolgono nell'apprendimento sia della

² Sulle tecniche traduttive a cui ricorrere per la traduzione di sottotitoli per il cinema e la televisione, si veda Gottlieb (1992).

lingua materna sia di quella straniera. Con particolare riferimento al contesto dell'italiano L2, l'importanza conferita a questo tipo di testo autentico ai fini dell'educazione linguistica trova conferma in non pochi manuali per l'insegnamento dell'italiano a stranieri, in cui è possibile rilevare la presenza – sempre più ricorrente – di unità realizzate a partire da articoli di giornale, di cui si propongono solitamente attività di lettura, analisi delle informazioni e riscrittura in altri generi testuali. La tendenza ad affidare sempre maggiore centralità al quotidiano online nella didattica della L2 è del resto giustificata dalla possibilità di conseguire, attraverso un suo proficuo utilizzo, numerosi obiettivi che comportano un lavoro impegnativo e al contempo stimolante per l'apprendente. Proporre lo sfruttamento intensivo di un articolo tratto da un quotidiano in rete consente innanzitutto di sviluppare abilità ricettive, produttive (soprattutto di scrittura) e di riflessione metalinguistica. Data poi la sua natura di testo autentico, l'articolo coinvolge lo studente in una complessa operazione di riconoscimento non solo delle strutture linguistiche e sintattiche tipiche dello stile giornalistico, ma anche delle strategie retoriche a cui solitamente si ricorre per la sua composizione. A quella autentica, si affianca anche la natura ipertestuale e multimediale dell'articolo online, che dà l'opportunità di accedere, contestualmente alla lettura delle notizie in esso contenute, a ulteriori informazioni da fruire attraverso un canale multimodale, fatto di immagini fisse o in movimento e fonti sonore.

Per le ragioni fin qui esposte, un iter educativo che prenda avvio dalla didattizzazione di un articolo online deve necessariamente prevedere un graduale percorso di accostamento al testo, grazie a cui esplicitare e chiarire quegli elementi della lingua che potrebbero risultare più complessi per un lettore non nativo, avvezzo magari ad altre tradizioni giornalistiche. Più in dettaglio, questo progressivo percorso di avvicinamento all'articolo online (da mettere in pratica anche per l'apprendimento della lingua materna) si sviluppa attraverso quattro momenti fondamentali, orientati a proporre un lavoro che parta, ruoti e ritorni sul testo presentato. Nello specifico, questi momenti sono: la contestualizzazione del testo rispetto ad altri elementi presenti spesso nella pagina ipertestuale; la decodifica delle informazioni del testo in conformità ai contenuti paratestuali, grafici e multimediali; il *focus on form* sulle strutture linguistiche incontrate e in ultimo il re-impiego delle informazioni del testo tramite esercizi di produzione orale e scritta.

La necessità di strutturare un percorso didattico che prenda in considerazione i momenti di lavoro appena citati, fornisce all'autore lo spunto per proporre alcune riflessioni in merito alla didattica del testo scritto, che rappresenta per il docente una fra le attività più complesse da condurre in classe. Tali riflessioni sottolineano innanzitutto un cambio sostanziale avvenuto negli ultimi anni nel campo della pedagogia linguistica (anche italiana): se in passato la scrittura in aula era incentrata unicamente sull'elaborazione del classico "tema", ora si tende ad applicarla anche in relazione ad altri generi o tipologie testuali, più fedeli a quelli della comunicazione scritta quotidiana. Questo cambiamento, favorito da alcuni studi di matrice cognitivista degli anni '80 dello scorso secolo, ha portato a una rivisitazione del concetto di scrittura, da intendere come un percorso articolato che non si limita alla sola stesura del testo, ma che include anche quella precedente di progettazione e quella successiva di revisione. Stendere una scaletta, produrre un elaborato e controllare alcuni aspetti di quest'ultimo (per es. l'adeguatezza lessicale, stilistica, testuale o grammaticale) rappresentano quindi tre fasi cruciali della pratica di scrittura, che non devono però risultare successive l'una all'altra, ma intrecciabili vicendevolmente in differenti momenti del percorso di elaborazione di un testo. La scrittura di un testo (compiuta attraverso le fasi di progettazione, stesura e revisione) è un'operazione che può essere condotta sia in modo individuale sia in gruppo. Le teorie

costruttiviste e umaniste degli anni '90 promuovono difatti diverse tecniche di scrittura cooperativa, che prevedono l'inserimento del testo all'interno di un progetto linguistico in cui più studenti collaborano contemporaneamente alla sua realizzazione, scambiandosi fra loro il ruolo di autore e lettore. Indipendentemente dal fatto che il testo sia frutto del singolo studente o di più studenti, la didattica della scrittura presuppone anche un differente approccio in merito alla sua valutazione. La tradizionale valutazione di tipo soggettivo, ancora troppo spesso adottata a scuola, andrebbe sostituita da una valutazione a criteri ricorrendo a griglie contenenti descrittori più o meno ricorrenti (quali efficacia comunicativa, adeguatezza del lessico, coerenza e coesione testuale, ortografia, punteggiatura, ecc.) a cui dovrebbero rifarsi tutti i docenti. Ciò al fine di rendere la valutazione di una produzione scritta una procedura oggettiva, trasparente e soprattutto "formativa", che sia in grado cioè di far comprendere all'apprendente quali sono i punti di forza e di debolezza del suo elaborato, nonché di fornirgli precise istruzioni sulle modifiche da apportare per meglio valorizzare i primi e correggere i secondi.

Infine, una didattica della scrittura non sarebbe al passo con i tempi se non contemplasse anche le risorse offerte dalla videoscrittura. Il ricorso sempre più frequente all'uso di glottotecnologie nella didassi quotidiana (fra cui LIM, piattaforme digitali, tablet) impongono, oltre all'insegnamento della scrittura tradizionale, anche quello della scrittura mediata dal computer. Un tipo di scrittura, quest'ultimo, che, alla luce dei nuovi scenari comunicativi favoriti in particolare dai social network, acquista sempre più rilevanza fra le attività essenziali a garantire all'apprendente la sua sopravvivenza linguistica in contesto L2. La panoramica fin qui esposta a proposito delle metodologie della didattica della scrittura contemporanea ha il merito di sottolineare come quest'ultima rappresenti per lo studente un formidabile "laboratorio linguistico" grazie a cui far pratica sia con la lettura che con la scrittura, a maggior ragione se si considera che queste due abilità sono strettamente legate fra loro. Lavorare su un testo vuol dire infatti saperlo prima leggere correttamente (anche nei suoi contenuti culturali) e solo in seguito poterlo manipolare attraverso precise pratiche di (ri)scrittura. Più in dettaglio, saper leggere un quotidiano online significa anche saper analizzare le sue caratteristiche peculiari, identificabili in un tipo di lingua sempre più vicina all'oralità e in una tendenza all'immediatezza, alla multimedialità, all'ipertestualità.

Ed è proprio considerando queste caratteristiche che il capitolo procede – come per i precedenti – con la presentazione di proposte didattiche realizzate a partire da diversi tipi di testi contenuti in quotidiani online e destinate ad apprendenti di diversi livelli di competenza. Si tratta di testi afferenti solo in alcuni casi a testate tradizionali e di tipologie differenti, selezionati con accuratezza da Martari proprio per garantire la discussione in classe sulle strutture linguistiche e i contenuti culturali in essi presenti. Si va infatti da un articolo informativo del periodico "Due parole", a una notizia leggera di "Repubblica.tv" in cui compaiono testo e video, dai titoli di un evento sportivo della testata plurilingue "Euronews", al confronto fra titoli, sommari e incipit che "Repubblica.it" e "Ilgiornale.it" danno dello stesso fatto di cronaca. A questi percorsi si aggiungono quelli proposti da un'intervista a Christian De Sica reperibile su Youtube (con lo scopo di presentare le incertezze linguistiche di una intervista non istituzionale, definita "personale") e da un breve articolo di Gramellini apparso sul "Corriere della sera" (con l'obiettivo invece di trattare la tipologia testuale del "commento", con cui noti giornalisti esprimono pareri su fatti di cronaca nazionali e internazionali). La varietà di attività suggerite, offerta già in relazione ai percorsi proposti nei capitoli precedenti, non manca di connotare anche quelli del presente capitolo. In base ai propri contenuti, ciascuno dei percorsi appena citati include infatti produzioni orali, riconoscimento di informazioni, stesura e riscrittura di testo, riflessioni grammaticali, ecc.

In sintesi, il libro di Martari si presenta come una delle opere più innovative e meglio realizzate per coloro che si occupano di didattica dell'italiano L2, ma anche di linguistica italiana e linguistica acquisizionale, in relazione all'ambito mediatico. Il testo è ricco di approfondimenti teorici e proposte di analisi, a cui non mancano esempi pratici tratti dalle differenti tipologie di testi autentici presi in esame, che hanno il merito di garantire a chi legge spunti di riflessione diversi e interessanti.

Nel complesso, un volume agile nei suoi quattro capitoli, ben strutturato e molto aggiornato, che oltre a offrire proposte di lavoro già pronte da usare o adattare a seconda del contesto didattico in cui il docente opera, suggerisce metodologie e strategie indispensabili su come selezionare, analizzare e didattizzare la canzone, la sequenza di una serie televisiva o l'articolo online più adeguato alla propria classe.

Giuseppe Caruso

Università per Stranieri di Siena

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Council of Europe (2018), *Common European Framework of Reference for Language (CEFR): Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors (CEFR/CV)*, Council of Europe Publishing, Strasbourg: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (trad. it. di Barsi M., Lugarini E., in stampa).
- Cardona M. (a cura di) (2007), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, UTET Università, Torino.
- Diadori P. (1994), *L'italiano televisivo. Aspetti linguistici, extralinguistici, glottodidattici*, Bonacci, Roma.
- Diadori P., Micheli P. (2010), *Cinema e didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- Diadori P. (2012), *Teoria e tecnica della traduzione. Strategie, testi e contesti*, Le Monnier, Firenze.
- Diadori P. (2019), *Il testo audiovisivo per l'italiano L2*, in Id. (a cura di), *Insegnare italiano L2*, Le Monnier, Firenze, pp. 361-373.
- Diadori P., Carpiceci S., Caruso G. (2020), *Insegnare italiano L2 con il cinema*, Carocci, Roma.
- Gottlieb H. (1992), *Subtitling. A New University Discipline*, in Dollerup C., Loddegaard A. (eds), *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 161-170.