

# PER UN'UNITÀ DI FORMAZIONE SULLA MEDIAZIONE TESTUALE NELLA CLASSE DI ITALIANO L2/LS

*Massimo Prada*<sup>1</sup>

## 1. PREMESSA

In questo articolo si propone per la sperimentazione un'unità di formazione (UF)<sup>2</sup> dedicata alla mediazione testuale per discenti di italiano come lingua seconda (L2) o straniera (LS): gli esercizi e le attività che vi si presentano sono costruiti tenendo conto delle indicazioni contenute nel QCER e nel suo aggiornamento, il *Volume complementare* (QCER-CV)<sup>3</sup>.

Il testo è organizzato in due sezioni principali: la prima, che comprende i paragrafi 2, 3 e 4, contiene alcune considerazioni preliminari sulla mediazione (e sulla mediazione testuale in particolare), sulla didattica per compiti e sulla struttura delle unità formative; la seconda include la vera e propria UF.

## 2. SCENARI DELLA MEDIAZIONE NEL QCER-CV

Il QCER-CV individua tre ambiti entro i quali si può esercitare l'attività di mediazione: quello testuale, quello concettuale e quello comunicativo; per ciascuno di essi offre descrittori graduati che consentono di definire le caratteristiche e i livelli dell'attività mediativa e propone strategie per attivarla (Figura 1).

<sup>1</sup> Università degli Studi di Milano.

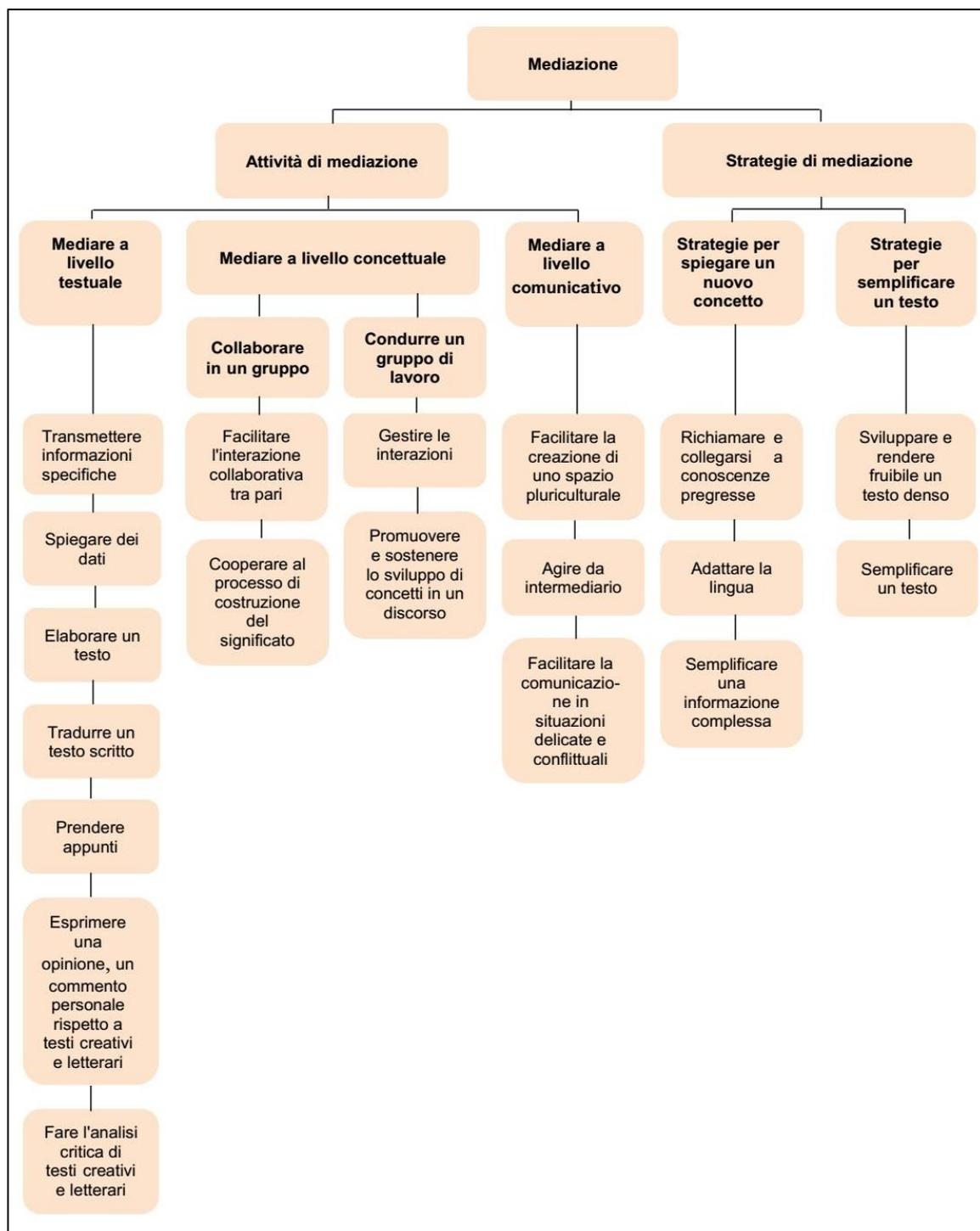
<sup>2</sup> Gli studiosi chiamano le unità formative in modo diverso: oltre che con l'espressione storicamente più rappresentata di *unità didattica* (Freddi, 1994), anche *unità di apprendimento* (Balboni, 2002), *di acquisizione* (Balboni, 2008), o *di lavoro* (Diadori, 2009).

<sup>3</sup> Il QCER (*Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*), edito nel 2001 (Council of Europe, 2001), è disponibile nella versione digitale in lingua inglese all'indirizzo <https://rm.coe.int/1680459f97>; la sua traduzione italiana è edita da Oxford-La Nuova Italia (Consiglio d'Europa, 2002); il *Companion Volume* (CV), che lo ha aggiornato nel 2020, si può scaricare dall'indirizzo: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>; i riferimenti alle traduzioni del QCER si leggono invece in:

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806d8893>; la versione italiana a cura di Monica Barsi, Edoardo Lugarini e Anna Cardinaletti (2020) si può scaricare dalla pagina:

<https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>.

Figura 1. *Attività e strategie di mediazione secondo il QCER-CV*



Come si vede guardando il grafo (meglio se consultando anche il testo che lo accompagna nel documento da cui è tratto, a p. 101), la mediazione testuale – quella sulla quale, come si è scritto, ci concentreremo – è declinata in varie fattispecie: può riguardare la trasmissione di informazioni specifiche o la spiegazione di dati; può implicare l’elaborazione o la traduzione di documenti, o comportare il commento o l’analisi critica di un testo letterario. Tutte possono realizzarsi in maniera differente: si può mediare un testo ricorrendo a strutture diamesicamente e modalmente diverse (per esempio,

facendolo passare dalla forma parlata a quella scritta, o utilizzando sistemi semiotici diversi da quello linguistico – le immagini, una tabella, un grafico –, o impiegandoli insieme alla lingua); si può variare la destinazione d'uso di un testo (per esempio, parafrasandolo per renderlo più semplice per lettori con difficoltà linguistiche o riassumendolo per renderlo meglio adatto a lettori che hanno poco tempo); o modificarne il tipo (per esempio, trasformando una poesia in una canzone, in un racconto, o in una serie di *tweet*).

Per ciascuna delle modalità di mediazione individuate, il *Volume complementare* prevede la stessa descrizione scalare a 6 livelli cui ci ha abituato il Quadro (si ricordi però che nel QCER-CV sono considerati anche un livello Pre-A1 e che il livello B1 è diviso in due fasce), i due degli apprendenti principianti, i due degli intermedi e i due degli avanzati. Così, ai livelli A2, B1 e B2, l'attività di mediazione “Spiegare dei dati” è descritta come segue (Figura 2; p. 107 del testo).

Figura 2. *La descrizione delle competenze di mediazione per l'attività “Spiegare dei dati” relativamente ai livelli A2, B1 e B2*

Spiegare dei dati (ad esempio, in grafici, diagrammi, ecc.)		
	Spiegare dei dati in forma orale o nella lingua dei segni	Spiegare dei dati in forma scritta
B2	È in grado di interpretare e descrivere in modo affidabile (in lingua B) informazioni dettagliate contenute in diagrammi complessi, tabelle e altre informazioni organizzate visivamente (con il testo in lingua A) su argomenti relativi ai suoi ambiti di interesse.	È in grado di interpretare e presentare in modo affidabile in forma scritta (in lingua B) informazioni dettagliate presenti in diagrammi e dati organizzati visivamente relativi ai suoi ambiti di interesse (con il testo in lingua A).
B1	È in grado di interpretare e descrivere (in lingua B) informazioni dettagliate presenti in diagrammi relativi ai suoi ambiti d'interesse (con il testo in lingua A), anche se delle lacune lessicali possono talvolta generare difficoltà nella formulazione.	È in grado di interpretare e presentare in forma scritta (in lingua B) le tendenze generali mostrate in semplici diagrammi (ad es. grafici, grafici a barre) (con il testo in lingua A), spiegando in modo dettagliato gli elementi importanti con l'aiuto di un dizionario o di altri strumenti di riferimento.
	È in grado di interpretare e descrivere (in lingua B) le tendenze generali di semplici diagrammi (ad es. grafici, grafici a barre) (con il testo in lingua A), anche se dei limiti lessicali sono talvolta causa di esitazione o imprecisione nella formulazione.	È in grado di descrivere con semplici frasi (in lingua B) i fatti principali mostrati in illustrazioni su argomenti familiari (ad es. una mappa meteorologica, un semplice diagramma di flusso) (con il testo in lingua A).
A2	È in grado di interpretare e descrivere (in lingua B) semplici illustrazioni su argomenti familiari (ad es. una mappa meteorologica, un semplice diagramma di flusso) (con il testo in lingua A), anche se pause, false partenze e riformulazioni possono essere molto evidenti.	<i>Nessun descrittore.</i>

Le caratterizzazioni contenute nei riquadri, come si noterà, mettono in opera la prospettiva azionale del Quadro («è in grado di interpretare e descrivere...») e definiscono l'attività mediativa in termini esplicitamente sociali: mediare infatti, secondo il QCER-CV, è in primo luogo un'operazione che rende possibile o facilita l'interazione tra persone.

Proprio perché il Quadro ha orientamento azionale e la mediazione è un'attività in primo luogo interazionale, nei paragrafi che seguono, saranno proposte alcune attività che prevedono che gli studenti cooperino tra loro nello svolgimento di compiti comunicativi e nel conseguimento di obiettivi di mediazione (didattica per *task*, sulla quale si veda il prossimo paragrafo). Si proporranno, tra le altre, attività che prevedono transmedializzazione e transmodalizzazione, nella convinzione che la capacità di trasferire contenuti in forme modalmente diverse abbia assunto, nelle società innervate dalla telematica, un'importanza critica.

### 3. LA DIDATTICA PER COMPITI

Sulla didattica per compiti sarà necessario spendere, a questo punto, solo poche parole: i *task*, come noto, sono attività formative a matrice cooperativa; mentre svolgono il compito loro assegnato, i discenti non mettono in opera solo competenze linguistiche, né si concentrano in primo luogo sulla correttezza formale della lingua che utilizzano: mirano piuttosto all'efficacia della comunicazione, che all'accuratezza dell'espressione; sfruttano conoscenze generali, oltre che linguistiche; cooperano nel superamento di difficoltà di comprensione e operano mediazioni; sono spinti all'uso produttivo e originale di ciò che hanno appreso e di ciò che hanno acquisito, compatibilmente con il loro livello di competenza.

La didattica per compiti dà di norma buoni risultati se i *task* proposti cercano di riprodurre o prevedono attività reali; se è così, in genere, l'implicazione emotiva dello studente facilita la fissazione di forme, strutture e procedure anche linguistiche. Se il compito ha una componente ludica (se, per esempio, gli studenti sono riuniti in squadre che concorrono tra loro ed è previsto un premio almeno simbolico), l'effetto di motivazione e di fissazione degli apprendimenti risulta ulteriormente amplificato.

### 4. LA COSTRUZIONE DELL'UNITÀ DI FORMAZIONE

Come si sa, la progettazione di un'unità di formazione prevede che si operi in maniera formale, secondo un progetto didattico definito preventivamente. In sostanza, ogni attività di formazione deve essere calibrata in modo da adattarsi agli studenti cui viene proposta: deve, cioè, rispondere ai bisogni, alle motivazioni, alle caratteristiche e alle risorse degli apprendenti. Inoltre, progettando un percorso didattico, il docente dovrebbe indicare quali siano le conoscenze che esso presuppone, individuare obiettivi espliciti, validi e collegati con la realtà e prevedere l'impiego di materiali adeguati, proposti ai discenti seguendo un metodo adatto: si tratta di richieste impegnative, soprattutto per chi non è abituato a descrivere in modo esplicito il proprio operare didattico (e anche quello valutativo), ma vale certamente la pena di provare a soddisfarle, perché l'esperienza di classe dimostra che una buona progettazione è un aspetto importante della riuscita formativa. Se ne tratterà nei prossimi paragrafi.

#### 4.1. *Gli studenti, le loro attese formative, i loro bisogni comunicativi e le altre variabili glottodidattiche*

Se, come si è scritto, l'unità di formazione deve essere strutturata in modo da rispondere ai bisogni degli studenti, l'insegnante, per progettare una, deve avere consapevolezza delle attese, delle motivazioni, dei bisogni, delle risorse che gli studenti possono mettere in gioco nel processo di apprendimento. In questo articolo, per questo, partiamo dal presupposto che il docente conosca bene la sua classe (perché, per esempio, ha sottoposto ai discenti un questionario e un test che gli hanno consentito di comprendere che formazione abbiano, quale sia l'ambiente socioculturale da cui provengono, quali siano le loro esperienze formative, quale sia il loro livello di competenza linguistica) e immagineremo di insegnare a un gruppo di studenti giovani, di livello abbastanza omogeneo (intermedio, B2), che apprendano l'italiano in modalità mista (a scuola, per esempio in un corso universitario, ma anche al di fuori della scuola, in un contesto immersivo, nelle normali interazioni sociali con parlanti madrelingua).

Nella nostra *ficcio*, in particolare, gli studenti sono in Italia per imparare la lingua, ma anche per conoscere la cultura italiana: hanno già una buona formazione scolastica nella lingua madre, una buona competenza metalinguistica e il docente può contare sull'esistenza di una motivazione ad apprendere che, probabilmente, li spingerà a mettersi in gioco e che può facilitare l'acquisizione. Quando il docente e gli studenti si sono presentati, è emerso che sono abituati a descrizioni formali della lingua e che le considerano utili. Essendo giovani, il docente può presumere che apprezzino almeno alcune attività ludiche.

Immaginiamo anche che nel nostro caso i giovani resteranno in Italia per un periodo piuttosto lungo: tre mesi, in cui seguiranno le lezioni di lingua e altre lezioni curriculari quotidianamente. Ciò significa che dovranno essere in grado di comprendere le une e le altre, di prendere appunti, di capire e riassumere testi disciplinari, ma anche di interagire con i loro coetanei italiani e di svolgere attività normali come leggere una rivista, guardare la televisione, assistere alla proiezione di un film, ascoltare una canzone e discuterne, se capita, con gli amici.

In considerazione dell'età dei discenti, dell'ambiente in cui si dipana il percorso formativo, dei loro bisogni educativi, e delle loro attese, nella nostra simulazione il docente decide di esplorare, sfruttando le risorse mass- e neomediali il tema della cucina e del cibo: saranno l'occasione per affondi interculturali di sicuro interesse.

#### 4.2. *Conoscenze e competenze presupposte, competenze oggetto di attività formativa, sillabi e attività didattiche*

Il QCER, come si è visto, suggerisce ai formatori che progettano un percorso didattico di indicare quali siano le conoscenze e le competenze presupposte per trarne frutto e di definire esplicitamente gli obiettivi formativi, in modo che siano facilmente collegabili alle attività e agli esercizi proposti.

Nella nostra simulazione, noi supporremo che i nostri studenti:

- siano in grado di usare strumenti informatici e telematici che non richiedono competenze avanzate;
- sappiano acquisire nuove abilità informatiche e telematiche, se adeguatamente guidati;
- sappiano interagire con altre persone in forma orale e scritta, eventualmente anche attraverso strumenti tecnici, in contesti almeno parzialmente guidati, su argomenti di attualità;
- siano in grado di comprendere già al primo approccio un testo audiovisivo nella varietà standard almeno nei suoi contenuti fondamentali.

L'unità di formazione, infatti, come si vedrà, si incentra su un breve spezzone di film (doppiato) e prevede che gli studenti lavorino assieme in attività nei quali si impiegano computer, tablet, telefoni, applicazioni per la produzione di oggetti audiovisivi e di testi modalmente complessi, anche in ambiente telematico.

Per ciò che attiene più strettamente alle conoscenze linguistiche, supporremo che abbiano un repertorio lessicale, una padronanza grammaticale, una competenza fonologica e grafofonetica adeguate al livello B2.

Partendo da questi assunti, si proporranno, insieme alle altre, anche alcune riflessioni di tipo espressamente linguistico: ci si soffermerà sull'uso dei tempi del passato e anzi, nello specifico, sull'uso del passato remoto: si è deciso di scegliere l'argomento non solo perché il testo intorno al quale si organizzerà l'attività didattica si presta bene a farlo, ma anche perché riflessioni ed attività sull'uso del passato remoto sono previste in molti sillabi

pensati per studenti dei livelli intermedi<sup>4</sup>. Per studenti di questo livello, però, si sarebbero potute proporre riflessioni e attività su molti altri argomenti, come, solo per esemplificare, l'uso degli articoli determinativi e indeterminativi, i gradi dell'aggettivo, o l'impiego del *si* impersonale.

#### 4.3. *I testi massmediali e neomediali e il loro impiego didattico*

Si è visto che il QCER prevede che nelle attività di formazione si impieghino materiali adeguati, proposti ai discenti seguendo un metodo adatto, in modo che le lezioni riflettano, grazie all'uso di testi "autentici", l'"uso reale" della lingua. Nella nostra simulazione si è deciso di impiegare testi neomediali e di proporre l'impiego delle risorse informatiche e telematiche (incluse le intelligenze artificiali) per farne elaborare altri dagli studenti.

In effetti, testi di questo tipo (esclusi, almeno per ora, quelli prodotti dalle IA) sono ritenuti sussidi glottodidattici pressoché indispensabili ormai da anni, e vi sono buone ragioni perché sia così. I documenti mass- e neomediali, infatti, sono in genere già ampiamente presenti nell'esperienza della maggior parte dei discenti, che hanno anche, di norma, adeguate competenze nel loro impiego e che trovano di solito il loro uso motivante. I testi di massa e telematici, poi, sono caratterizzati da grande accessibilità ed estrema varietà: ne fanno parte, infatti, tra gli altri, i testi diffusi dalla radio e dalla televisione; quelli delle programmazioni cinematografiche, oggi sempre più spesso pensate per i media telematici; quelli dei giornali, delle riviste e dei fumetti e quelli pubblicitari, decisamente ubiquitari. Tutti si trovano facilmente nel web, realtà paradigmaticamente convergenziale (tale da garantire, cioè, la confluenza in un unico ambiente di più testi un tempo distinti dal punto di vista mediale; appunto: radio, televisione, fumetti...), che ospita, naturalmente, anche tipi specificamente neomediali (per esempio i *podcast* o i testi modalmente complessi degli ambienti sociali come Facebook o Instagram). Inoltre, i testi massmediali e soprattutto quelli neomediali, talora realizzati senza filtri linguistici in ambienti non professionali, si possono considerare testi "autentici": riflettono spesso l'"uso reale" (cioè quello manifestato da interazioni naturali) della lingua e consentono di esporre l'apprendente anche a varietà marcate, marginali, innovative dell'italiano: in molti film, in molte canzoni, in molti fumetti, in molti testi in rete sono documentate infatti, insieme alle forme istituzionali dell'italiano, quelle tendenziali e, insieme a tipi testuali ampiamente consolidati, altri fluidi e ancora in via di definizione (per esempio, quelli degli universi sociali e delle piattaforme e dei servizi emergenti), che consentono ai discenti di cogliere, se opportunamente guidati, importanti dinamiche sociali, significative tendenze culturali e più effimere, ma non per ciò senz'altro trascurabili, mode linguistiche.

Un'altra caratteristica che consiglia l'uso dei testi neomediali e massmediali nella didattica è la loro ricchezza modale, che ne fa prodotti comunicativamente naturali: film, audiovisivi, canzoni (sempre più spesso accompagnate, peraltro, da video), pagine web 2.0 e oltre, infatti, mobilitano più risorse semiotiche diverse contemporaneamente (la lingua parlata, quella scritta, le immagini, la musica, l'inquadratura o le risorse tipografiche...), così come accade nella maggior parte delle interazioni tra persone, in cui si implica pressoché sempre il ricorso a più modi e a più codici<sup>5</sup>. Per di più, i testi

<sup>4</sup> Anche, per esempio, in Lo Duca (2006) che fornisce appunto indicazioni relative ai livelli che ci interessano.

<sup>5</sup> Si pensi a ciò che accade nel dialogo spontaneo: vi sono in gioco, come operatori semiotici, parole, sguardi, gesti, toni di voce, silenzi, espressioni facciali e il senso che se ne trae dipende dall'interazione di tutti.

neomediali, più di altri e in modo caratterizzante, appaiono collocati in un universo testuale di dimensioni se non infinite, almeno largamente indefinite: un testoverso e semioverso che rendono possibili anche ai discenti, in autonomia, esplorazioni e approfondimenti profittevoli, facilitando la ripetizione variata di ogni esperienza di lettura e di scrittura.

I testi mass-neomediali, tuttavia, risultano veramente utili ai discenti se sono scelti con cura: non solo, infatti, dovrebbero consentire di trattare le tematiche che si sono scelte (nel nostro caso: cucina e cibo, si è scritto), ma dovrebbero rispondere ad almeno due requisiti qualitativi, vale a dire:

- la ragionevole brevità: un filmato che serva a focalizzarsi su qualche aspetto di un'interazione comunicativa o su qualche uso linguistico non dovrebbe essere più lungo di alcuni minuti, perché una lunghezza eccessiva non facilita la visualizzazione attenta e focalizzata e le letture analitiche;
- la comprensibilità: videoclip, canzoni e pellicole in presa diretta possono presentare artefatti acustici e l'uso di una lingua lontana dal neostandard: “vera”, certamente, ma anche probabilmente difficile da comprendere per i discenti di livello più basso; per questa ragione – per i principianti, ma in qualche caso anche per studenti di livello intermedio – può essere utile impiegare materiale doppiato (nel doppiaggio, anche in tempi recenti, si fa ricorso, di norma, a forme controllate della lingua nazionale). Se si decide per qualche ragione di fare ricorso a materiale audiovisivo che presenta rumore, parlato molto veloce o in cui siano sceneggiati dialoghi o monologhi di parlanti con inflessione regionale, si potranno neutralizzare almeno parzialmente le difficoltà di fruizione rallentandone lo scorrimento, fornendo trascrizioni del recitato o usando altre tecniche compensative (come l'ascolto guidato e ripetuto).

Seguendo questi criteri, per il nostro percorso formativo si sono scelte due brevi scene, tratte la prima da *Mangia, prega, ama*, un film del 2010, prodotto negli Stati Uniti e diretto da Ryan Murphy (la pellicola è stata doppiata per le sale italiane); e la seconda da *Cado dalle nubi*, una commedia del 2009, prodotta in Italia e diretta da Gennaro Nunziante. In quest'ultimo caso si è optato per un momento della pellicola in cui il ruolo di parlante primario non è affidato a Zalone, che presenta una dicitura con forti coloriture meridionali.

## 5. L'UNITÀ DI FORMAZIONE

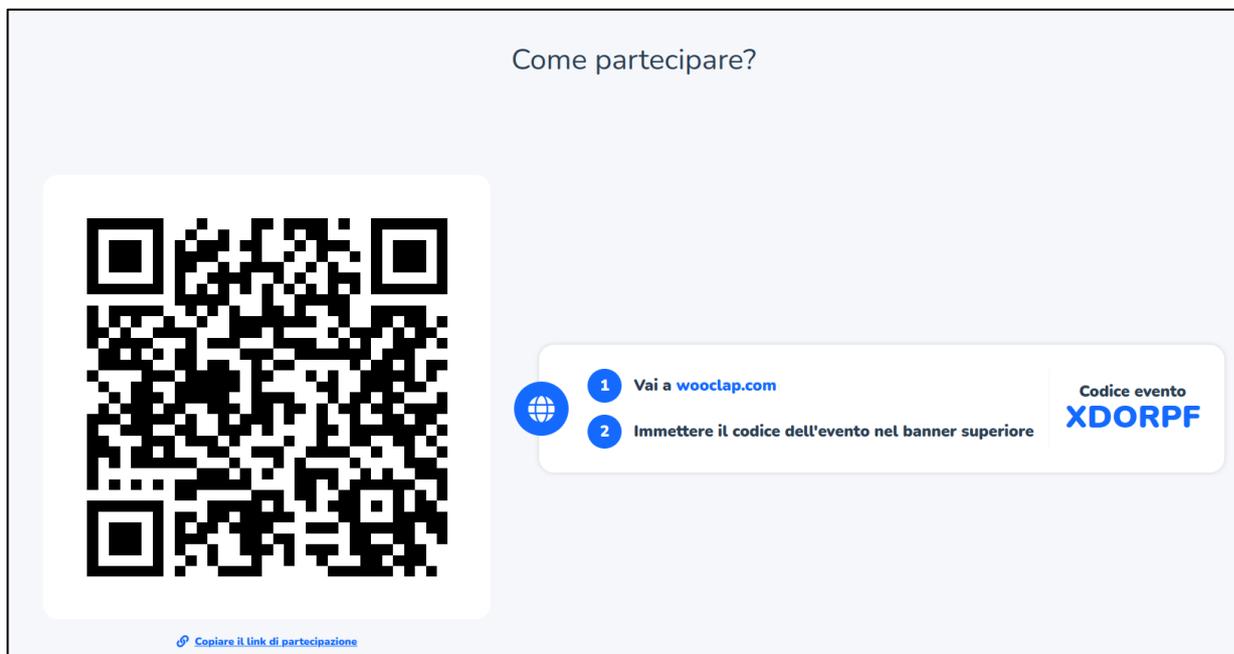
Giunti a questo punto, si può decisamente passare alla definizione dell'unità di formazione. Quella che si propone sarà articolata, come si usa normalmente<sup>6</sup>, in più fasi: una di motivazione e di inquadramento dei temi, una di incontro con il testo, una di sintesi e di riflessione, una di verifica e una di ampliamento e di approfondimento; in ciascuna saranno proposti esercizi ed attività diversi, caratterizzati dal ricorso all'uso delle TIC e dei testi mass- e neomediali. Nello specifico, si è deciso di ricorrere ai servizi telematici di Woodlap<sup>7</sup>, una piattaforma didattica molto diffusa specie nelle università, progettata per incrementare il coinvolgimento degli studenti, stimolare la loro partecipazione alle attività didattiche e tenere alta la loro attenzione attraverso attività interattive cui ci si può collegare attraverso computer, tablet o telefoni, usando un collegamento o un QR code

<sup>6</sup> Si possono vedere a questo proposito, per esempio, Balboni (2002 e succ.), Barsi, Rizzardi (2006), Balboni (2008 e succ.), Diadori, Palermo, Troncarelli (2015), Danesi, Diadori, Semplici (2018), Diadori, (2019).

<sup>7</sup> <https://www.woodlap.com/it/>. La piattaforma ha anche piani d'uso senza costi. La versione a pagamento offre naturalmente maggiori possibilità.

(Figura 3); l'ambiente offre la possibilità di proporre sondaggi, quesiti, test a risposta aperta o chiusa, di condividere una lavagna virtuale, di creare interattivamente diapositive e altro ancora.

Figura 3. *La pagina che offre un collegamento a un'attività di Wooclap*



Possibilità analoghe, se non proprio identiche, sono comunque offerte da altre piattaforme, per esempio da *Google Workspace for Education*, da *Microsoft 365*, da *Apple Schoolwork*, o da *Weschool*, per citare le più note, per lo più gratuite per le scuole (l'ultima però è a pagamento). Va da sé che molte tra le attività proponibili mediante le piattaforme possono essere realizzate anche con mezzi analogici; l'uso degli strumenti telematici, però, come si è scritto, rende l'interazione più semplice e stimolante, facilitando al contempo il lavoro del docente, una volta che questi si sia familiarizzato con le loro interfacce e con le procedure che prevedono.

### 5.1. *La fase di inquadramento dei temi e di motivazione*

Veniamo, quindi alla prima fase, quella in cui si inquadrano i temi che si affronteranno nell'unità e in cui si cerca di motivare gli studenti all'impegno formativo. Una tra le tecniche che più spesso si usano per orientare gli studenti sull'argomento delle lezioni è quella delle domande stimolo: il docente può rivolgerne una o più di una direttamente o attraverso una piattaforma, come proponiamo di fare noi. Il vantaggio della seconda scelta risiede nel fatto che le opinioni degli studenti si colgono a colpo d'occhio, nel momento stesso in cui vengono formulate (Attività1, Figura 4).

#### **Attività 1: Domanda stimolo (o di elicitazione), attraverso una piattaforma**

*Che cosa pensi dell'affermazione "Si mangia per vivere, non si vive per mangiare?": ti sembra senz'altro vera o ti pare un po' integralista? Dopo aver risposto al sondaggio telematico, discutine con i tuoi compagni.*

Figura 4. Il sondaggio usato per introdurre l'argomento: nel caso di Wooclap e di altre piattaforme didattiche, le risposte degli studenti sono mostrate via via che sono introdotte attraverso grafici dinamici

← Esci    Vai su **wooclap.com** e usa il codice **GCGFKS**

Che cosa pensi di questa affermazione? Assegna un voto da 1 a 5  
(1 = non sono affatto d'accordo ; 5 = sono completamente ...)

1    Si mangia per vivere, non si vive per mangiare    5

In genere, dopo che l'attività si è conclusa con la discussione delle risposte fornite dagli studenti (anche in una classe virtuale, da remoto, se la didattica è telematica), il docente propone qualche attività volta alla motivazione. Una tra quelle di uso più frequente è la formulazione collettiva di idee (*brainstorming*: Attività 2). Nel nostro caso, si decide di proporre agli studenti che pensino a un certo numero di parole che descrivono la loro idea di cibo e di alimentazione e che le condividano con gli altri attraverso la piattaforma; i risultati appariranno come una nuvola in cui le parole più ricorrenti appaiono più grandi (Figura 5).

## Attività 2: Brainstorming, attraverso una piattaforma

*Inserisci nella casella di testo alcune parole che descrivono la tua idea di cibo e di alimentazione. Dopo aver risposto al sondaggio telematico, discuti i risultati con i tuoi compagni.*

**wooclap**

**Inserisci alcune parole che descrivono la tua idea di cibo e alimentazione.**

Scrivi il tuo messaggio...

Puoi rispondere diverse volte

Dolce vita

Figura 5. La visualizzazione delle risposte date dagli studenti in una nuvola di parole



## 5.2. La fase di presentazione del filmato, della comprensione globale e delle prime attività analitiche

Completato l'inquadramento del tema e chiusa la fase motivazionale, si potrà avviare la seconda: quella della presentazione del filmato. Si tratta, come si è visto, di un breve spezzone di *Mangia, prega, ama*, una pellicola, girata nel 2010 negli Stati Uniti per la regia di Ryan Murphy che racconta la storia di Liz Gilbert, una donna che lascia la sua casa, i suoi affetti e il suo lavoro a New York per un viaggio attraverso l'Italia, l'India e Bali, decisa a dare un senso pieno alla sua vita; il titolo rimanda a tre fasi del viaggio e a tre esperienze fondanti (quella dell'alimentazione, della meditazione e dell'amore) fatte dalla protagonista; il film è tratto da un volume autobiografico dallo stesso titolo.

La scena che si presenta agli studenti mostra la protagonista che interloquisce con un'amica mentre entrambe stanno mangiando una pizza in un celebre locale napoletano<sup>8</sup>; il video non mostra particolari difficoltà di comprensione: il film, come si è scritto, è doppiato e la lingua, come spesso in questi casi, si avvicina molto allo standard; il dialogato non è troppo veloce e uno studente di livello intermedio non dovrebbe fare fatica a comprendere tutte le battute, magari rivedendo lo spezzone più di una volta. Perché il filmato possa essere messo pienamente a frutto, però, è necessario che il docente presenti la pellicola prima dell'inizio delle attività, fornendo il corrispettivo delle informazioni che si trovano in una buona scheda filmografica<sup>9</sup>, soffermandosi in particolare su quelle correlate al tema che intende trattare (il rapporto tra la pizza e Napoli, il luogo in cui è ambientata la scena; le specifiche caratteristiche di una pizzeria e quelle di una pizzeria famosa e popolare...), in modo da favorire le capacità di previsione<sup>10</sup> degli studenti e, con esse, la loro comprensione del filmato.

Se l'insegnante prevede di chiudere l'unità con qualche approfondimento culturale, potrà aggiungere a quelle precedenti anche altre informazioni: fare cenno alle città italiane

<sup>8</sup> Un videoclip è disponibile, per comodità, su YouTube, all'indirizzo <https://www.youtube.com/watch?v=q2YCIcHkwuw>. L'originale inglese, che potrebbe essere utile nella fase finale per un'analisi delle due rese linguistiche è invece all'indirizzo <https://www.youtube.com/watch?v=bObjXY24Ei4>.

<sup>9</sup> In rete se ne trovano molte

(per esempio: <https://www.comingsoon.it/film/mangia-prega-ama/47614/scheda/>);

l'insegnante può anche chiedere che gli studenti ne cerchino e ne leggano una prima della lezione.

<sup>10</sup> Diadori (1994: 61).

visitare dalla protagonista (Roma: nel film si vedono Piazza Navona, il Mausoleo di Augusto, Piazza di Spagna, via della Scrofa, cioè le zone più note e caratteristiche del centro; la già citata Napoli: alcune scene sono girate nel quartiere Forcella, anch'esso collocato in centro), ai cibi gustati da Liz (il gelato, gli spaghetti alla puttanesca, la pizza margherita), alle persone incontrate (il giovane impersonato da Luca Argentero e la sua fidanzata; gli amici del bar; i commensali), alle loro attività (guida, barista, impiegato, cameriere, carabiniere, vigile urbano), agli oggetti iconici previsti dalla sceneggiatura (la Cinquecento decappottabile), alle attività culturalmente determinanti (o tali almeno nell'immagine corrente dell'Italia: la partita di calcio vista tutti insieme, tra le altre).

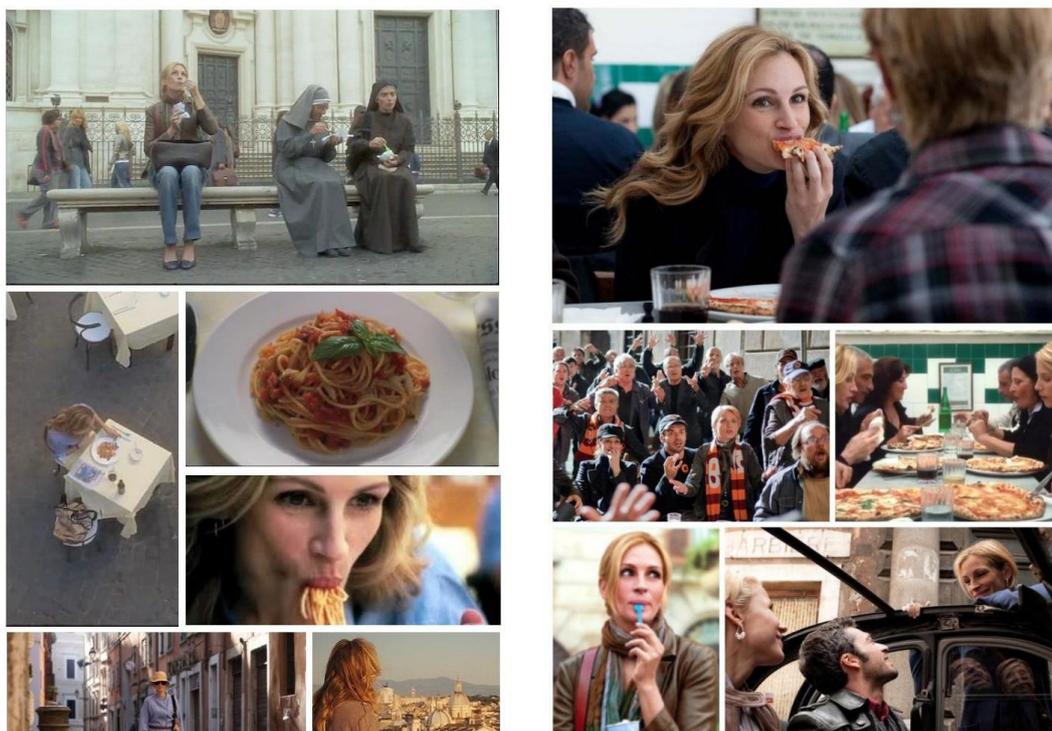
In questa fase, il docente potrà anche proporre ai discenti anche di mettersi in gioco in un'attività di ricerca sul web di immagini tratte dal film e nella costruzione di un *collage* fotografico (Attività 3).

### Attività 3: Ricerca sul web e costruzione di un collage fotografico

*Dopo aver letto la scheda di presentazione del film ed aver ascoltato e informazioni che ti ha fornito l'insegnante, cerca in rete immagini tratte dalla pellicola in cui siano rappresentati i personaggi e le loro interazioni; gli ambienti italiani in cui si muovono; luoghi, oggetti, comportamenti simbolici e culturalmente caratteristici.*

I discenti, soprattutto i più giovani, sono in genere stimolati dalle *webquest*, che possono essere condotte in classe o a casa, dopo il lavoro in aula, anche da coppie o piccoli gruppi di studenti che cooperano da remoto; e il collage sarà realizzato facilmente utilizzando servizi telematici come quelli offerti dai già citati Padlet o Canva. Se gli pare opportuno, il docente potrà anche dare un connotato ludico all'attività, proponendola come sfida e assegnando un premio al singolo o alla squadra che avrà lavorato meglio. Il risultato del lavoro degli studenti potrebbe risultare in qualcosa di simile all'immagine nella Figura 6.

Figura 6. *Un collage in due immagini con scene tratte dal film*



Fatte votare dagli studenti le raccolte migliori ed eventualmente premiate, il docente le userà nell'attività successiva (Attività 4), in cui chiederà, per facilitare l'emersione del lessico utile a comprendere il filmato, di porre sull'immagine alcune etichette descrittive in corrispondenza di punti che saranno stati individuati in precedenza. A questo scopo, l'insegnante potrà proporre anche elenchi di parole tra cui scegliere: questa modalità di svolgimento rende l'attività meno complessa, ma ha il vantaggio di permettere l'inserimento di termini o espressioni non del tutto correnti; nell'esempio che segue, la lista delle parole proponibili è messa tra parentesi quadre; nella Figura 7 si mostra ciò che lo studente vedrebbe se si usasse Wooclap per proporre l'esercizio.

#### Attività 4: Etichettatura di un'immagine

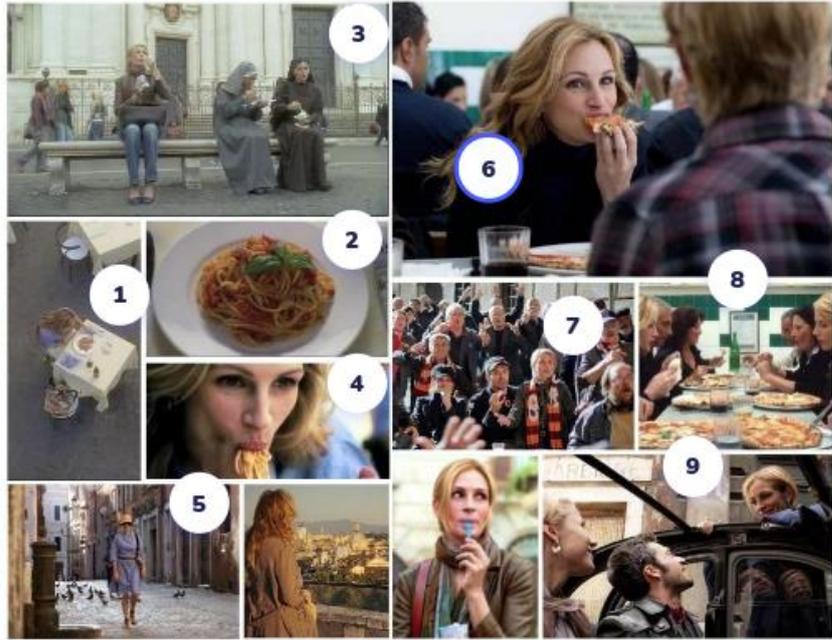
*Inserisci etichette (nomi, aggettivi, verbi) che descrivono le immagini corrispondenti ai numeri; ad ogni etichetta possono corrispondere più parole.*

Inserisci etichette (nomi, aggettivi, verbi) che descrivono le immagini corrispondenti ai numeri

[coperto, tovaglia, tovagliolo, bicchieri, posate, bottiglia di vino, menù, spaghetti, pomodoro, basilico, Roma, chiesa, religiose, suore, panchina, turisti, gelato, mangiare, gustare, via, fontanella, piccioni, lastricato, mangiare, addentare, apprezzare, bar, avventori, partita, tifo, tifosi, calcio, pizzeria, tavolata, commensali, pizza margherita, pomodoro, basilico, mozzarella, bicchieri, vino rosso, vino bianco, bottiglia, acqua minerale, listino prezzi, auto, automobile, utilitaria, decapottabile, amici, fidanzati, sorridere, chiacchierare].

Figura 7. L'interfaccia per l'inserimento delle etichette in Woolap

**Inserisci etichette (nomi, aggettivi, verbi) che descrivono le immagini corrispondenti ai numeri**



6 mangiare, addentare

Dovete riempire tutte le etichette

Attivate in questo modo alcune tra le conoscenze che faciliteranno la comprensione del breve testo filmico su cui si incentrerà gran parte dell'unità formativa, il docente può infine mostrarlo agli studenti. Nella scena che si è scelta, Liz cerca di convincere la sua accompagnatrice a gustare il cibo senza troppi sensi di colpa.

Perché gli studenti lo comprendano pienamente, sarà probabilmente necessario che il docente faccia vedere il video almeno due volte e potrebbe essere utile, la seconda volta, che lo rallenti (l'operazione è molto semplice, se si lavora con lo spezzone di YouTube che si è citato nella nota 9); si potrebbe anche pensare, se gli studenti mostrano di avere difficoltà di comprensione, di fare loro sentire una volta solo l'audio, in modo che possano focalizzarsi su ciò che vi viene detto, prendendo qualche appunto. Si potrà allora proporre un'attività per verificare la loro intelligenza generale del suo contenuto. Le tecniche più utili a questo fine sono gli esercizi di associazione, le domande a risposta multipla e il *cloze*. Nella nostra simulazione, noi proporremo la seconda (Attività 5): l'esercizio sarà realizzato ancora una volta attraverso una piattaforma di rete, che renderà possibile attivare un orologio, visualizzare in tempo reale le risposte dei discenti (Figura 8) e commentarle alla fine.

### Attività 5: Verifica della comprensione del filmato nei suoi aspetti generali tramite domande a risposta multipla

Rispondi alle domande che seguono.

1. L'amica di Liz non sta mangiando la pizza perché...
2. [...]
3. [...]

Figura 8. Il computo delle risposte via via inserite dai discenti collegati alla piattaforma



Figura 9. Il computo delle risposte via via inserite dai discenti collegati alla piattaforma



A questo punto, il docente potrebbe consigliare agli studenti di vedere il film, in tutto o in parte, a casa, in modo da prepararsi meglio alle attività che seguiranno e che consentiranno letture analitiche di alcuni fenomeni e l'uso via via più creativo delle conoscenze acquisite.

La prima di queste attività ulteriori (Attività 6), in particolare, dovrebbe facilitare la comprensione puntuale del testo dialogato e ne propone una transmedializzazione semplice. Si prevede, in particolare, che il docente chieda ai discenti di lavorare in coppia: ogni studente trascriverà l'audio, lasciando in bianco le parole o le espressioni che non avrà compreso e confronterà la sua trascrizione con quella del collega, nel tentativo di completarla. Le trascrizioni saranno poi esaminate in classe, dove il docente, se necessario, ne mostrerà una completa.

### **Attività 6: Verifica della comprensione del filmato nei suoi aspetti di dettaglio tramite trascrizione a coppie**

*Mettiti in coppia con uno studente. Ciascuno trascriva autonomamente le battute del dialogo tra le due protagoniste in pizzeria, lasciando spazi in corrispondenza di ciò che non comprende. Confronta poi la tua trascrizione con quella dell'altra persona; insieme cercate di giungere a una trascrizione completa. Se non vi riuscisse di farlo, non preoccupatevi: se ne parlerà in classe.*

[Trascrizione di servizio]

- *Sono innamorata. Sto avendo un'avventura con la mia piz<sup>z</sup>a. Tu invece sembri in crisi con la tua. Che ti prende?*
- *Non posso.*
- *Come sarebbe? È una piz<sup>z</sup>a margherita a Napoli. È un imperativo morale mangiare e goderti la piz<sup>z</sup>a.*
- *Vorrei ma... ho tipo cinque sei chili di più e li ho messi... tutti qui, sulla pancia. Come si dice? Qual è la parola più adatta?*
- *Una ciambella.*  
[sospiro]
- *Ce l'ho anch'io.*  
[l'interlocutrice alza gli occhi al cielo]
- *Mi si sono sbottonati i jeans soltanto a guardarla.*
- *Senti, ti faccio una domanda. In tutti gli anni in cui ti sei spogliata davanti a un signore...*
- *Non sono tanti anni.*
- *Ok, beh... (mentre mangia). Ti ha mai chiesto di andartene? Se n'è mai andato lui piantandoti?*
- *No.*
- *Perché non gli interessa. È in una stanza con una ragazza nuda: ha vinto la lotteria. Ascolta: io sono stu<sup>f</sup>a di svegliarmi la mattina pentendomi di ogni singola cosa che ho mangiato il giorno prima; contando le calorie che ho consumato per sapere esattamente quanto disgusto proverò sotto la doccia. E allora mangio. Non ho intenzione di diventare obesa, ma basta sensi di colpa. Perciò, ecco il programma: finisco questa piz<sup>z</sup>a e poi ce ne andiamo a guardare la partita. E domani facciamo un giro e ci compriamo dei jeans... più larghi.*

Tra le attività analitiche possono rientrare, a questo punto dell'attività formativa, quelle collegate alla focalizzazione di qualche aspetto delle forme linguistiche e delle strutture grammaticali. Come si è anticipato, si propone, a scopo esemplificativo, un'attività relativa all'uso dei tempi storici (Attività 7) che è al contempo, ancora una volta, un compito di mediazione testuale.

### Attività 7: Uso del passato remoto

*Inventa, a partire dalla vicenda rappresentata nello spezzone visto in classe, una fiaba in cui la protagonista, vittima di un maleficio che le rende impossibile mangiare qualunque dolce, ne viene liberata grazie all'intervento di una fata che le spiega che l'incantesimo può essere rotto grazie a una formula magica nascosta nell'antico Libro della Consapevolezza, nascosto nella grande e confusa biblioteca della Mente Universale. Nella fiaba dovrai usare, dove necessario, il passato remoto. Se ti piace l'idea, potrai anche scegliere illustrazioni per la tua fiaba e creare, così, un documento più complesso.*

In questo compito, gli studenti potranno farsi aiutare dall'Intelligenza artificiale: possono, per esempio, chiedere a Bing<sup>11</sup> di creare l'illustrazione che fa al caso loro. Se inseriscono una descrizione come “disegna due fate con una bacchetta che parlano tra loro e volano sullo sfondo di una città di mare”, otterranno un'immagine simile a quella della Figura 10. Ciò introduce un interessante elemento di mediazione, ma rende l'attività più difficile.

Figura 10. *L'immagine generata da Bing*



L'attività, se il livello dei discenti lo consiglia, può essere preceduta da esercizi più applicativi, ad esempio da attività di riconoscimento di forme (per esempio: *Sottolinea nel brano che segue le forme del passato remoto*), di scelta di forme corrette tra quelle proposte come alternative (*venne/venette; veddi/vidi; ebbi/avei*), o di riempimento; se necessario, il docente si potrà soffermare anche sull'alternanza tra passato remoto, passato prossimo e imperfetto.

### 5.3. *La fase di sintesi, di fissazione delle conoscenze e di loro reimpiego nella produzione di testi*

Nella terza fase dell'unità di formazione si dovrebbe pervenire a una sintesi e a una fissazione degli apprendimenti attraverso attività di produzione testuale e di svolgimento di compiti (*task*) che mettono alla prova le competenze procedurali e condizionali (la capacità di fare per raggiungere un obiettivo e quella di farlo bene, cioè in maniera adeguata al contesto operativo); è buona norma che la complessità dei compiti proposti

<sup>11</sup> <https://www.bing.com/create>.

cresca in maniera graduale e che la produzione dei testi richieda un'originalità via via più significativa. Nella nostra simulazione, tra le attività di produzione (che sono anche attività di mediazione e in qualche caso, inevitabilmente, di transmedializzazione) si decide di proporre in prima battuta una semplice drammatizzazione (*Attività 8*) e poi un più impegnativo ridoppiaggio o doppiaggio parodico (*fun dubbing: Attività 9*).

La drammatizzazione, in particolare, consiste nella semplice recitazione delle battute del video da parte di studenti che ricoprono i ruoli in gioco.

### Attività 8: Drammatizzazione

*Mettiti in coppia con un collega. Guardate nuovamente il filmato e leggete più di una volta il dialogo inscenato nello spezzone trascritto; poi recitatelo con la maggiore naturalezza possibile. Guardando il filmato, ascoltando lo scambio di battute, fate attenzione anche alla gestualità, alle pause, all'intonazione. Se per voi hanno un senso, cercate di riprodurle.*

Il ridoppiaggio, invece, è un'attività creativa: gli studenti assumeranno i ruoli in gioco, ma ricreando completamente le battute – creando cioè un testo nuovo – anche, se a loro piace l'idea, con un contenuto o una forma antifrastici, generando così un effetto comico. In rete si trovano moltissimi doppiaggi parodici e l'insegnante potrebbe partire da uno di essi per far comprendere agli studenti di che cosa si tratti, prima di proporre l'attività; in un italiano prossimo allo standard, per esempio, è la scena cui rinvia il collegamento che segue: è tratta da uno degli episodi del *Signore degli Anelli*, rivisitato in pieno periodo pandemico:

[https://www.youtube.com/watch?v=Wt8miXtqwIk&list=PLa2mitpAskmFQi8siGF3S\\_-spiMXNGKZh&index=17](https://www.youtube.com/watch?v=Wt8miXtqwIk&list=PLa2mitpAskmFQi8siGF3S_-spiMXNGKZh&index=17).

### Attività 9: Ridoppiaggio

*Attività da svolgere in coppia. Scarica una copia del filmato tratto da *Mangia, prega, ama* che ti è stato messo a disposizione tramite la piattaforma. Utilizzando il software Shotcut e le istruzioni alla pagina <https://www.aranzulla.it/programmi-per-doppiare-video-24865.html>, cancella la traccia audio originaria. Poi, insieme al tuo compagno e cercando di sincronizzare i vostri turni con le scene riprese, inventa un nuovo dialogo e registralo. Sostituisci infine la traccia audio a quella originale. Puoi modificare il dialogo di partenza solo in alcuni dettagli o sostituirlo completamente, anche dando alle battute senso opposto a quello originale (per esempio, far sì che Liz consigli all'amica di mangiare poco, mentre lei si abbuffa).*

Se l'attività pare troppo complessa tecnicamente, si può chiedere agli studenti di inventare un dialogo diverso, anche antifrastico, e di recitarlo semplicemente in classe mentre il filmato viene proiettato senza audio. In alternativa, si può individuare un compito differente, ma tanto creativo quanto il precedente, nell'intervista (*Attività 10*):

### Attività 10: Intervista a tema

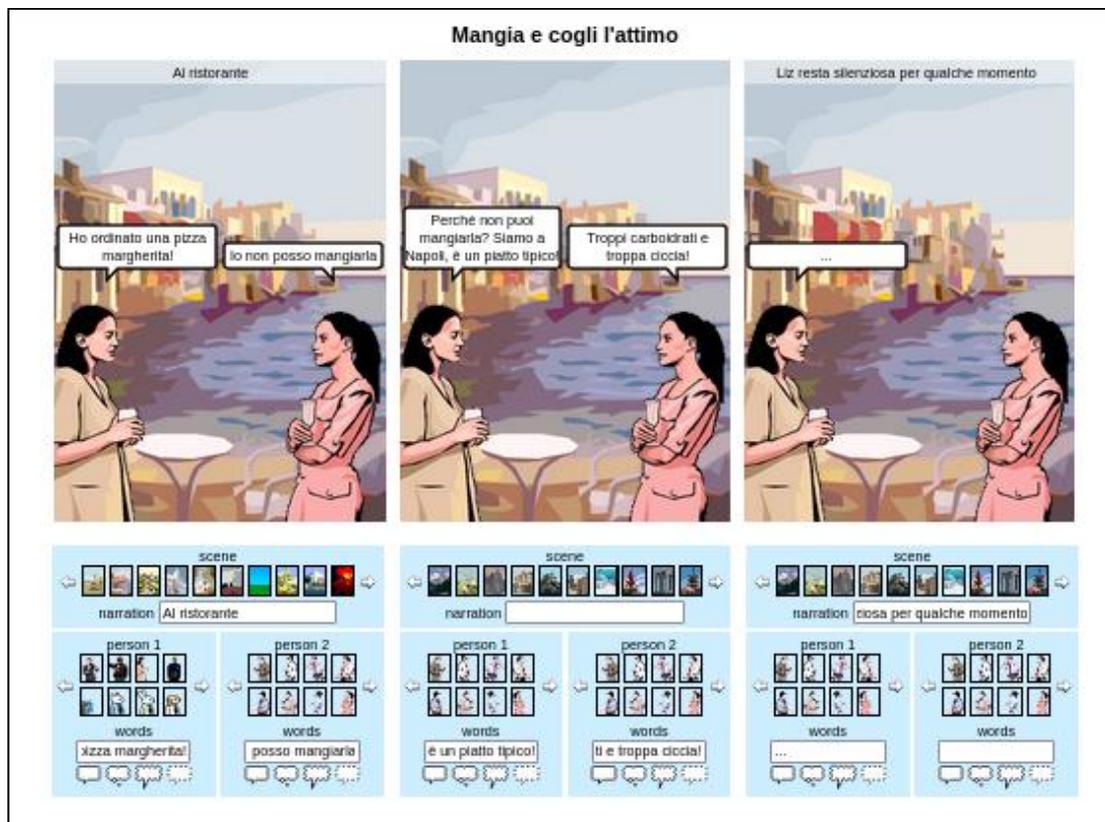
*Attività da svolgere in coppia. Immagina di dover intervistare Liz sulla sua esperienza in Italia, in particolare per quanto riguarda il cibo e l'alimentazione. Rivolgile 6 domande per capire se le piaccia la cucina italiana, quali siano i suoi piatti preferiti, se le piacciono i dolci (e soprattutto quali), se non abbia il timore di ingrassare mangiandoli, e se abbia un rapporto conflittuale con il cibo. L'intervista dovrà essere registrata e il file video condiviso con il resto della classe tramite la piattaforma. Il video migliore sarà visto e discusso in classe.*

L'ultima sequenza della fase di sintesi avrà carattere transmediale. Il docente, cioè, proporrà di trasformare il testo di partenza modificandone l'assortimento modale, ovvero l'insieme di strumenti semiotici con cui vi si genera il senso. Le possibilità sono molte e risultano in genere motivanti e divertenti: si può fare raccontare ciò che accade alle due protagoniste attraverso una serie di messaggi WhatsApp; si può fare scrivere in un oroscopo ciò che capiterà all'amica («Oggi Marte in Gemelli ti farà incontrare chi ti aprirà lo sguardo su una verità che non hai mai voluto sentire...»); si può fare creare un fumetto, un *collage* digitale, un *podcast*, fornendo agli studenti informazioni adeguate sugli strumenti software da usare o sui siti cui appoggiarsi. Nella nostra simulazione si propone di realizzare un fumetto (Attività 11); anche se gli studenti non sono grafici, utilizzando le risorse di siti gratuiti, il risultato potrebbe essere una serie di strisce di buona qualità. Se, per esempio, si fa ricorso a WittyComics,<sup>12</sup> si potranno sceneggiare facilmente, con una discreta varietà di personaggi e situazioni, interazioni dialogiche perfettamente adeguate al nostro video di partenza (Figura 11).

### Attività 11: Realizzazione di un fumetto

*Utilizzando i siti Canva, Adobe express o WittyComics, cerca di ricreare alcune delle situazioni che hai visto nello spezzone di film. Trasferisci le battute nei balloon; fornisci indicazioni relative all'ambiente, all'interazione, allo stato d'animo degli interlocutori nelle didascalie. Metti poi un titolo significativo al tuo fumetto. Condividi il tuo lavoro attraverso la piattaforma: i tuoi compagni voteranno il lavoro che parrà loro migliore.*

Figura 11. Un fumetto realizzato, a partire dallo spezzone mostrato in classe, usando WittyComics



<sup>12</sup> <http://www.wittycomics.com/make-comic.php>.

#### 5.4. La fase di verifica

Alla fase di sintesi e di produzione testuale segue quella della verifica degli apprendimenti (la quarta fase): a questo fine possono essere utilizzate tutte le tecniche già impiegate negli stadi precedenti e in questo documento non ci si soffermerà nuovamente sulla loro descrizione. Si sottolinea, ancora una volta, che l'uso di una piattaforma può agevolare molto il compito di valutazione del docente: nel caso di domande che richiedono risposte chiuse, una volta che si sia impostato il punteggio da assegnare per ciascuna risposta corretta, il computo sarà svolto interamente in automatico (Figura 12) e la piattaforma consentirà anche di esportare i risultati in un documento editabile (Figura 13).

Figura 12. *Il risultato di un test prodotto con una piattaforma didattica*

Stato	Iniziato	Completato	Tempo impiegato	Valutazione/10,00	D. 1	D. 2	D. 3	D. 4	D. 5	D. 6	D. 7	D. 8
					/0,38	/0,38	/0,38	/0,77	/0,38	/0,38	/0,38	/0,38
Completato	8 ottobre 2023 11:24	8 ottobre 2023 12:17	52 min. 29 secondi	8,23	✓ 0,38	✗ -0,38	✓ 0,38	☑ 0,58	✓ 0,38	✓ 0,38	✓ 0,38	✓
Completato	8 ottobre 2023 14:18	8 ottobre 2023 14:36	17 min. 59 secondi	2,61	✓ 0,38	✗ -0,38	✓ 0,38	☑ 0,38	✗ -0,38	✓ 0,38	✓ 0,38	✗
Completato	8 ottobre 2023 18:20	8 ottobre 2023 18:54	33 min. 37 secondi	2,39	✓ 0,38	✗ -0,38	✗ 0,00	☑ 0,38	✗ -0,38	✗ 0,00	✓ 0,38	✗
Completato	9 ottobre 2023 08:39	9 ottobre 2023 09:39	1 ora	0,00	✗ -	✗ -	✗ -	✗ -	✗ -	✗ -	✗ -	✗
Completato	9 ottobre 2023	9 ottobre 2023 11:24	19 min. 4 secondi	3,12	✓ 0,38	✗ -0,38	✗ 0,00	✗ 0,00	✓ 0,38	✓ 0,38	✓ 0,38	✓

Figura 13. *Il foglio elettronico prodotto dalla piattaforma*

Stato	Iniziato	Completato	Tempo impiegato	Valutazione/10,00	D. 1 /0,38	D. 2 /0,38	D. 3 /0,38	D. 4 /0,77	D. 5 /0,38	D. 6 /0,38	D. 6 /0,38
Completato	8 ottobre 2023	8 ottobre 2023	52 min. 29 secondi	8,23	0,38	-0,38	0,38	0,58	0,38	0,38	0,38
Completato	8 ottobre 2023	8 ottobre 2023	17 min. 59 secondi	2,61	0,38	-0,38	0,38	0,38	-0,38	0,38	0,38
Completato	8 ottobre 2023	8 ottobre 2023	33 min. 37 secondi	2,39	0,38	-0,38	0,00	0,38	-0,38	-0,38	0,00
Completato	9 ottobre 2023	9 ottobre 2023	1 ora	0,00	-	-	-	-	-	-	-
Completato	9 ottobre 2023	9 ottobre 2023	19 min. 4 secondi	3,12	0,38	-0,38	0,00	0,00	0,38	0,38	0,38
Completato	9 ottobre 2023	9 ottobre 2023	42 min. 34 secondi	4,68	0,19	-0,38	0,38	0,38	-0,38	0,38	0,38
Completato	9 ottobre 2023	9 ottobre 2023	19 min. 51 secondi	4,79	0,38	0,38	0,38	0,77	-0,38	0,00	0,00
Completato	12 ottobre 2023	12 ottobre 2023	21 min. 22 secondi	8,63	0,38	0,38	0,38	0,58	0,38	0,38	0,38
Completato	13 ottobre 2023	13 ottobre 2023	1 ora	0,34	-0,38	-0,38	0,00	0,00	0,38	0,38	0,38
Completato	17 ottobre 2023	17 ottobre 2023	42 min. 8 secondi	8,31	0,38	0,38	0,38	0,58	0,38	0,38	0,38
Completato	23 ottobre 2023	23 ottobre 2023	18 min. 19 secondi	2,99	0,19	-0,38	0,38	0,19	0,38	0,38	0,38
Completato	26 ottobre 2023	26 ottobre 2023	46 min. 3 secondi	6,13	0,19	0,38	0,38	0,38	-0,38	0,38	0,38
Completato	27 ottobre 2023	27 ottobre 2023	38 min. 57 secondi	5,58	0,38	0,38	0,00	0,19	0,38	0,38	0,38
				4,45	0,25	-0,06	0,24	0,34	0,06	0,30	

Un'unità didattica organizzata in questo modo – scandita in fasi, in modo da offrire una presentazione adeguata dei contenuti, capace di attivare attese utili nei destinatari, che procede dal generale al particolare, secondo suggerimenti che sono anche nel QCER e nel QCER-CV – ha il vantaggio di presentarsi come direzionale e bimodale, per usare termini ormai noti nella glottodidattica: di far passare cioè il discente da una visione olistica – d'insieme – e analogica a una analitica – per parti discrete e strutturate – e logica degli argomenti trattati; e di mobilitare così, nella sequenza che parrebbe naturale e condivisa anche da altre operazioni cognitive, prima l'emisfero destro, poi il sinistro<sup>13</sup>.

### 5.5. *La fase di ampliamento (opzionale)*

Conclusi i lavori, resta la possibilità, se lo si desidera, di proporre alcune attività di ampliamento (quinta fase). Per esemplificare, se ne suggerisce una che parte da un altro spezzone dedicato al tema del cibo e dell'alimentazione. Si tratta di un frammento tratto da *Cado dalle nubi*, un film comico di produzione italiana (Medusa - Taodue, 2009; regia di Gennaro Nunziante): quello in cui la figura impersonata da Checco Zalone (l'omonimo Checco) cena con il cugino e con il suo compagno che lo ospitano nella loro casa; la relazione tra i due uomini, però, non è stata ancora resa nota e viene scoperta da Zalone proprio durante il pasto in comune<sup>14</sup>.

Se il punto di partenza della fase di ampliamento dell'unità di formazione è ancora il rituale conviviale, con le sue pratiche, il suo significato, i suoi simboli, i suoi oggetti, descrivibili a partire dalle prime inquadrature (Figura 14), la lezione conclusiva (o le lezioni conclusive) possono virare su altri aspetti del rapporto tra persone: le forme della cortesia, l'interazione gestuale o altrimenti non linguistica e, se si vuole (è un tema delicato e, anzi, potenzialmente sensibile, anche se nel film è trattato in maniera leggera: il docente valuterà se e come affrontarlo), quello della relazione affettiva tra persone dello stesso sesso.

Figura 14. *La scena in cui i commensali si apprestano a cenare; si notino la tavola riccamente imbandita, i piatti serviti, le bevande offerte...*



<sup>13</sup> È noto che i due concetti sono stati impiegati in un contesto esplicitamente glottodidattico da Stephen Krashen, che ha formulato un'influente *Second Language Acquisition Theory* e a cui si devono anche quelli, molto noti, di *filtro affettivo*, di *input comprensibile* e di *monitor linguistico*. Sulla base della teoria, Krashen ha anche elaborato, con i suoi collaboratori, un metodo glottodidattico noto come *Natural Approach*: Krashen (1981, 1985).

<sup>14</sup> La si può vedere all'indirizzo <https://www.youtube.com/watch?v=ioKf1LnMwHA>.

Le ultime inquadrature del filmato, con la battuta conclusiva di Checco, che ha una pronuncia meridionale, pugliese (la si trascrive nella Figura 15), possono offrire anche l'occasione per un accenno al tema degli italiani regionali.

Figura 15. *Un'inquadratura della scena; Checco Zalone usa un italiano foneticamente meridionale*



Una nota finale: per definire la durata dell'unità formativa ci si può attenere alla prassi (basata sui risultati di ricerche che si sono condotte a partire dagli anni '70 del secolo scorso)<sup>15</sup>, di prevedere una durata di 8 ore: si tratta però, appunto, solo di una prassi, che ammette in quanto tali riduzioni o ampliamenti in relazione all'argomento, agli obiettivi formativi, al contesto didattico, al livello degli apprendenti e alla loro risposta in termini di apprendimento. Il docente, del resto, potrà prevedere aggiustamenti anche in corso d'opera.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- Balboni P. E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. (2008), *Fare educazione linguistica: insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino.
- Barsi M., Rizzardi M. C. (2006), *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, Led, Milano.
- Barsi M., Rizzardi M. C. (2019), *Metodi e materiali per la didattica del francese e dell'inglese nel tempo*, Led, Milano.
- Biancato L., Tonioli D. (2021), *101 idee per una didattica digitale integrata*, Erickson, Trento.

<sup>15</sup> Il modello dell'unità didattica articolata in un numero di ore che varia da 4 a 8 ore è stato proposto da Giovanni Freddi nelle monografie del 1970, 1994 e 1999 ed è stato poi rielaborato e approfondito da Marcel Danesi (1988a e b) e da Paolo Balboni (1994, 2002).

- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Danesi M. (1988a), *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Armando, Roma.
- Danesi M. (1988b), *Il cervello in aula. Neurolinguistica e didattica delle lingue*, Guerra, Perugia.
- Danesi M., Diadori P., Semplici S. (2018), *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti anche in contesti CLIL*, Carocci, Roma.
- Diadori P. (2009), *Quali modelli operativi per l'italiano L2? L'unità di lavoro*, in Ead. (a cura di), *La DITALS risponde* 6, Guerra, Perugia., pp. 103-112.
- Diadori P. (2019) (a cura di), *Insegnare italiano L2*, Le Monnier Università, Milano.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2015), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Duso M. E. (2018), *Grammatica dell'italiano L2. Percorsi ragionati ed esercizi per studenti in scambio*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. (2006), *Sillabo d'italiano L2. Per studenti universitari in scambio*, Carocci, Roma.
- Freddi G. (1970), *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, Minerva Italica, Bergamo.
- Freddi G. (1994), *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, UTET, Torino.
- Freddi G. (1999), *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, Liviana, Padova.
- Krashen S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford.
- Krashen S. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, London.
- Lugarini E., Dota M. (2018), *Grammatica dell'italiano. Fondamenti e metodi per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua italiana L1 e L2*, EdiSES, Napoli.
- Puren C. (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, CRÉDIF-Didier: [https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/879/6eb5d0ba28e857357cc69e2e6f344be99459d145/pdf/PUREN\\_Essai\\_éclectisme.pdf](https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/879/6eb5d0ba28e857357cc69e2e6f344be99459d145/pdf/PUREN_Essai_éclectisme.pdf).
- Serra Borneto C. (1998), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma.
- Trifone P., Palermo M. (2014), *Grammatica italiana di base*, Zanichelli, Bologna.
- Patota G. (2003), *Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri*, Dante Alighieri-Le Monnier, Firenze.

