

## INSEGNARE ITALIANO L2 A STUDENTI STRANIERI ANALFABETI. CRITICITÀ E PROPOSTE DIDATTICHE

*Marinunzia Ragazzo*<sup>1</sup>

### 1. INTRODUZIONE

In tempi recenti la crescita dell'immigrazione in Italia, soprattutto da Paesi in via di sviluppo<sup>2</sup>, non solo ha provocato l'allargamento della richiesta di insegnamento della lingua italiana come lingua seconda, ma ha anche visto aumentare la percentuale di stranieri immigrati che nel loro Paese hanno ricevuto una debole o scarsissima scolarizzazione o sono addirittura analfabeti<sup>3</sup>. I dati del MIUR confermano che «circa un terzo delle donne e degli uomini che seguono i corsi di italiano lingua seconda nelle strutture pubbliche, i Centri territoriali permanenti, ha una scolarità inferiore ai cinque anni. Tra questi una parte – il dato non è rilevato – non sa leggere e scrivere in lingua madre o ha gravi difficoltà nella lettura e scrittura»<sup>4</sup>.

La relativa novità della questione dell'apprendimento della lingua seconda da parte di studenti debolmente alfabetizzati si riflette nello scarso numero di testi metodologici sull'argomento (a cui, per contro, corrisponde un certo numero di manuali e materiali didattici, limitatamente però alla letto-scrittura) e nella sua esclusione da parte del *QCER*, il cui primo livello dà per scontata la capacità di leggere e scrivere nella lingua madre.

La situazione si complica se si tiene in considerazione l'eccezionale varietà di utenti che l'etichetta “analfabeta” racchiude, in relazione anche al grado di scolarizzazione e alla dialettica bisogni-motivazioni, di cui l'intervento didattico deve tener conto.

Prima di affrontare le problematiche legate alla non padronanza della lettura e della scrittura nella L1, è opportuno chiarire cosa si intenda per “analfabetismo” e definire un profilo degli apprendenti.

<sup>1</sup> Master Promoitals, Università degli Studi di Milano.

<sup>2</sup> La mancata scolarizzazione è una delle principali cause di analfabetismo nei Paesi dell'America Meridionale, dell'Africa e dell'Asia, dato che risulta notevolmente squilibrato a sfavore delle donne con picchi del 24% di analfabetismo nei paesi arabi del Nord Africa, rispetto a una media mondiale dell'11%. I dati si riferiscono al 2000, forniti dall'UNESCO (Minuz, 2005: 16-17).

<sup>3</sup> Si veda l'appello *Analfabetismo: paralisi e cura per l'Italia* (indirizzato al Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Maria Chiara Carrozza e al Ministro dell'Integrazione Cécile Kyenge) lanciato da Paola Casi e consultabile sul sito [www.italianoperme.it](http://www.italianoperme.it).

<sup>4</sup> Dati del 2003, non più aggiornati.

## 2. ANALFABETISMI E LIVELLI DI ALFABETIZZAZIONE

La prima difficoltà è infatti la genericità del concetto di “analfabetismo”, che finisce per abbracciare diversi livelli di abilità e per accomunare un insieme troppo eterogeneo di casi.

Non esiste un’opposizione netta tra “analfabetismo” e “alfabetizzazione”: i due termini delimitano piuttosto un *continuum* stratificato che va dalla totale incapacità di abbinare suoni-simboli o dalla mancanza della manualità richiesta per eseguire correttamente il segno grafico, al semplice “non saper leggere e scrivere” in qualsiasi lingua, oppure all’essere “analfabeti in una certa lingua”<sup>5</sup>, fino alla padronanza delle capacità superiori di lettura e scrittura che servono non per decifrare le parole, ma per affrontare e comprendere/produrre un testo complesso.

Chiameremo *analfabetismo totale*, o *primario* (o *strumentale*), la totale mancanza di conoscenza dei segni dell’alfabeto, tipica di chi non ha mai ricevuto alcun tipo di istruzione e non sa leggere e scrivere, ma nemmeno fare di calcolo.

Con *analfabetismo funzionale*, invece, indicheremo soltanto l’incapacità di servirsi della conoscenza alfabetica per usare lettura e scrittura nelle funzioni tipiche della vita quotidiana, e quindi di interagire con la comunità attraverso il mezzo scritto. Questa nozione va oltre quella tradizionale di alfabetizzazione come capacità di decodificare lettere o parole, ma si inserisce nelle capacità comunicative richieste presupposte da una determinata comunità sociale.

Vi è poi da considerare anche il fenomeno dell’*analfabetismo di ritorno*, ovvero la perdita graduale delle capacità “alfabetiche”, a causa della minor frequenza con cui si utilizzano lettura e scrittura<sup>6</sup>.

Infine, con un calco dall’inglese *literacy*, si aggiunge la categoria del *letteratismo*, a definire un’ampia e multipla concezione delle capacità di leggere diversi linguaggi e di piegare la nostra alfabetizzazione a svariate funzioni linguistiche in diverse comunità, come sembra richiedere una società fortemente globalizzata e tecnologica come la nostra, plurilingue a vari livelli.

Per quanto riguarda la padronanza della scrittura, riprendendo la classificazione di Minuz (2005: 27), si possono allora indicare vari livelli:

- *prealfabeti*: la lingua madre non ha ancora un sistema di scrittura;
- *analfabeti totali*: la lingua madre ha una forma scritta, ma l’apprendente non l’ha imparata, per mancanza di scolarizzazione o altro motivo;
- *debolmente alfabetizzati*: l’apprendente ha un’alfabetizzazione minima in lingua madre, corrispondente ad esempio a 3 anni di scuola;

<sup>5</sup> A questo proposito, Venezky afferma: «Chiunque può essere dichiarato analfabeta per ogni lingua che non parla» (in Minuz, 2005: 31).

<sup>6</sup> Dell’alfabetismo di ritorno di Italia si occupa da anni Tullio De Mauro che, in un articolo del 2008, afferma: «Cinque italiani su cento tra i 14 e i 65 anni non sanno distinguere una lettera da un’altra, una cifra dall’altra. Trentotto lo sanno fare, ma riescono solo a leggere con difficoltà una scritta e a decifrare qualche cifra. Trentatré superano questa condizione ma qui si fermano: un testo scritto che riguardi fatti collettivi, di rilievo anche nella vita quotidiana, è oltre la portata delle loro capacità di lettura e scrittura, un grafico con qualche percentuale è un’icona incomprensibile. Secondo specialisti internazionali, soltanto il 20 per cento della popolazione adulta italiana possiede gli strumenti minimi indispensabili di lettura, scrittura e calcolo necessari per orientarsi in una società contemporanea. Questi dati risultano da due diverse indagini comparative svolte nel 1999-2000 e nel 2004-2005 in diversi paesi» (<http://archivio.eddyburg.it/article/articleview/10848/0/65/>).

- *alfabetizzati in scritture non alfabetiche*: può avere anche una competenza di scrittura alta nella lingua madre [in lingue logografiche], ma non conosce l'alfabeto latino;
- *alfabetizzati in un alfabeto non latino*: indipendentemente dal sistema di scrittura in lingua madre o di prima alfabetizzazione;
- *alfabetizzati nell'alfabeto latino*: indipendentemente dal sistema di scrittura in lingua madre o di prima alfabetizzazione.

Come si può facilmente intuire, sarà molto diverso studiare una lingua straniera per chi conosce già un alfabeto, seppur non latino (ad esempio hindi, tigrino, arabo, thai, ecc.), rispetto a chi invece non ha mai avuto occasione di interiorizzare il concetto di abbinamento suono-simbolo e, ad esempio, usa un sistema di scrittura ideografico (come il cinese).

Per programmare l'intervento didattico di alfabetizzazione, è fondamentale considerare anche il grado di competenza linguistico-comunicativa in L2 a livello orale: livello zero o principiante assoluto (0), livello elementare (A1-A2), livello intermedio (B1-B2). Sarà importante considerare che un principiante assoluto si trova inizialmente muto e sordo davanti alla L2, incapace di comprendere ed esprimersi, nonché di comunicare con gli altri. Soprattutto in questi casi sarà fondamentale dare priorità all'insegnamento orale-comunicativo rispetto alla vera e propria "alfabetizzazione", che può intervenire solo dopo che lo studente è stato sottoposto a una certa quantità di input linguistico orale.

Come accennato, il *Framework* non si occupa del problema, dando per scontata un'alfabetizzazione di base, come si può rilevare dai descrittori per il livello A1 per la lettura:

#### LETTURA.

È in grado di comprendere testi molto brevi e semplici, leggendo un'espressione per volta, cogliendo nomi conosciuti, parole ed espressioni elementari ed eventualmente rileggendo.

È in grado di comprendere cartoline con messaggi brevi e semplici.

È in grado di riconoscere nomi e parole familiari ed espressioni molto elementari che ricorrono su semplici avvisi nelle situazioni quotidiane più comuni.

È in grado di farsi un'idea del contenuto di materiale informativo semplice e di descrizioni brevi e facili, specialmente se hanno il supporto delle immagini.

È in grado di seguire indicazioni scritte brevi e semplici (ad es. per andare da X a Y)<sup>7</sup>.

#### SCRITTURA.

È in grado di scrivere semplici espressioni e frasi isolate, chiedere e fornire dati personali per iscritto.

È in grado di scrivere semplici espressioni e frasi su sé stesso/stessa e su persone immaginarie, sul luogo in cui vivono e ciò che fanno.

È in grado di chiedere e fornire dati personali per iscritto.

È in grado di scrivere una cartolina breve e semplice.

È in grado di scrivere numeri e date, il proprio nome, nazionalità, indirizzo, età, data di nascita o di arrivo nel paese, ecc. per riempire ad esempio il modulo di registrazione degli alberghi<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> QCER: 86-90.

<sup>8</sup> QCER: 77-78; 102-103.

Sono state perciò proposte, ad integrazione, alcune successioni di stadi di riferimento anche per l'alfabetizzazione (intendendo soltanto la lettura e la scrittura), da affiancare alla classificazione sulla base delle competenze orali. Ne è un esempio la scala proposta da Casi (2004: 147-9), che qui riportiamo:

<p>ALF 1 Sa scrivere il proprio nome. È in grado di ricopiare in modo leggibile lettere e semplici parole. È in grado di riconoscere in una lista parole fra loro uguali. È in grado di scegliere alcune lettere corrispondenti al fonema ascoltato. È in grado di scegliere la parola letta dall'insegnante fra un gruppo di parole (bisillabe piane).</p>
<p>ALF 2 Sa scrivere (anche se con errori) alcuni dati anagrafici personali (nome, cognome, età, paese di provenienza). Sa leggere parole bisillabe piane. È in grado di scegliere la parola letta dall'insegnante fra un gruppo di parole (con tre sillabe ciascuna). Sa scrivere parole bisillabe piane.</p>
<p>ALF 3 Sa scrivere alcuni dati anagrafici personali (nome, cognome, età, paese di provenienza, n° di telefono). Sa leggere parole con tre sillabe e semplici frasi. Sa scrivere (con errori che non compromettono il passaggio di significato) parole con tre sillabe e semplici frasi (dettate dall'insegnante).</p>
<p>ALF 4 Sa rispondere per iscritto a domande sull'identità personale e compilare un semplice modulo relativo ai dati anagrafici personali (nome e cognome, età, paese di provenienza, data di nascita, indirizzo, professione, n° di telefono). Sa leggere un semplice testo di due frasi relativo ad un ambito quotidiano. Sa spiegarne il significato a voce o risolvendo un questionario a risposta chiusa sul testo. Sa scrivere autonomamente una lista della spesa. Sa scrivere un messaggio per comunicare o ricordare un appuntamento.</p>

Altrettanto interessante è il documento *Canadian Language Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners*<sup>9</sup>, che si occupa dell'apprendimento dell'inglese come lingua seconda da parte di studenti analfabeti e descrive i livelli di progressione delle abilità scritte in tre fasi, a loro volta suddivise in tre sottofasi, cui se ne aggiunge una di prealfabetizzazione (*Foundation phase*); interessante è il descrittore generale della *Fase I*:

Gli apprendenti di Fase I divengono consapevoli che lo scritto trasmette significato e che c'è una connessione tra lingua orale e scritta. Cominciano a riconoscere il valore che la società canadese attribuisce alla lettura, alla scrittura e alla capacità di fare di conto per scopi occupazionali, leggere lettere della pubblica amministrazione, ecc.<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> [http://www.language.ca/documents/esl\\_for\\_literacy\\_learners\\_april\\_2010\\_lowres.pdf](http://www.language.ca/documents/esl_for_literacy_learners_april_2010_lowres.pdf). Si veda anche la versione per la lingua francese: <http://www.language.ca/documents/alphabetisation.pdf>.

<sup>10</sup> Minuz, 2005: 117-122.

Il livello A1 del *QCER* potrebbe allora corrispondere al livello più alto di queste scale. Tuttavia, è bene ricordare che queste ultime non solo rendono conto della complessità dell'ipotetico stadio "0", ma possono anche descrivere progressioni trasversali alle competenze orali e quindi andare ad incrociare i livelli del *Framework*: uno studente adulto può ad esempio aver raggiunto un livello B1 del *QCER* per quanto riguarda la comprensione e la produzione orale, ma non avere ancora una alfabetizzazione A1.

### 3. ALFABETIZZAZIONE E COMUNICAZIONE ORALE: QUALE PRIORITÀ?

Partendo dall'incrocio delle due serie di livelli sopra descritti, ciascuno studente si avvierà poi gradualmente all'apprendimento della lingua seconda, con lo scopo finale di padroneggiarla in tutte le abilità, scritte e orali. Tuttavia, il primato in termini di tempo e di spendibilità va alla dimensione linguistico-comunicativa, che in un primo momento passerà soltanto attraverso l'oralità.

Il percorso di alfabetizzazione, infatti, è molto lungo: per arrivare a una piena competenza nelle abilità primarie di scrittura e lettura (codifica e decodifica di parole o semplici frasi), sembra necessario un monte ore di circa 3000<sup>11</sup>. Normalmente i corsi per immigrati adulti sono bisettimanali, al ritmo di 4-5 ore a settimana, perciò questo cammino dura nel migliore dei casi qualche anno, ma occorre tenere in considerazione le irregolarità nella frequenza e la lentezza dei progressi che può provocare frustrazione e contribuire all'abbandono dei corsi.

Dunque in molti casi il periodo di "transizione", in cui lo studente non può contare sul mezzo scritto per apprendere la lingua, dura a lungo e costa molta fatica.

Inoltre, per imparare a leggere e a scrivere è necessario che ciò che si legge o si scrive abbia qualche significato e che questo significato possa essere compreso e comunicato, o che almeno sia possibile un'interazione tra lo studente e la classe/l'insegnante/il mondo L2: per riprendere la metafora che propone Casi (2004: 145-152), non si può «fotografare la voce» se prima non si riesce a «vedere», se la lingua è ancora un flusso di suoni indistinguibili e quindi l'apprendente si trova ad essere «cieco» e isolato.

Infine, è del tutto evidente la maggiore incidenza positiva che l'apprendimento delle funzioni comunicative orali può portare nell'immediato nella vita concreta di un immigrato dal punto di vista strumentale e di spendibilità immediata.

### 4. IMPARARE UNA LINGUA SENZA IL SUPPORTO DELLA SCRITTURA

La condizione di analfabetismo pone degli ostacoli anche all'insegnamento e all'apprendimento della competenza comunicativa, che limitano le possibilità di trasmissione e riflessione linguistica, nonché la varietà della lingua proposta. Le ragioni sono sia di ordine pratico sia cognitivo.

Per sviluppare la competenza comunicativa chi "non sa leggere, né scrivere" può contare in questa fase soltanto sulla dimensione orale della lingua. Da un lato il docente non può avvalersi della scrittura per presentare o porre in rilievo certi elementi

<sup>11</sup> Feldemerer, 2012.

linguistici, per proporre confronti o riflessioni metalinguistiche; dall'altro, l'apprendente stesso può affidarsi soltanto alla memoria uditiva (eventualmente rafforzata da quella visiva o motoria, con associazioni di immagini o movimenti), non potendo prendere appunti o rivedere i contenuti della lezione in un secondo momento. L'impossibilità di rappresentare graficamente le parole e le frasi rende anche meno trasparente la segmentazione della catena fonica, e con essa la consapevolezza fonologica stessa, ovvero quell'abilità metalinguistica di analizzare e manipolare i suoni di una parola (capacità di identificare componenti come sillabe o singoli fonemi, ecc.).

Non meno importante è l'aspetto cognitivo. L'analfabeta non ha generalmente sviluppato la capacità di generalizzazione e di rappresentazione astratta, e ha perciò grandissima difficoltà ad elaborare processi di deduzione e induzione. Il suo pensiero, che viene definito *situazionale*, è infatti strettamente legato alla dimensione concreta e contingente del reale e si sviluppa per associazioni o successioni di immagini, cosa che rende difficile considerare la lingua come un sistema, ostacolando nuovamente la riflessione metalinguistica e il trasferimento delle conoscenze in una situazione diversa. Tali capacità, che il *QCEER* dà per scontate, sono invece tutte da costruire nel caso di apprendenti analfabeti o con una scolarizzazione debole.

Tutto ciò spiega come i corsi per analfabeti permettano di offrire una competenza per lo più lessicale: anche le strutture linguistiche utili a esercitare le rispettive funzioni comunicative sono spesso memorizzate come se fossero delle formule. L'insegnamento della grammatica si limita a suggerire in maniera induttiva – e intuitiva – semplici variazioni relative a genere e numero, o ai tempi verbali, sempre con riferimento ai referenti concreti e mai a categorizzazioni astratte (ad esempio, non si parlerà mai di “numero”, “singolare” o “plurale”, ma ci si limiterà a sottolineare più volte la differenza tra *un ragazzo* e *tanti ragazzi*).

Risulta allora chiaro l'influsso determinante della scolarizzazione precedente sull'apprendimento della L2 (su cui intervengono anche l'eventuale bilinguismo o conoscenza di altri alfabeti diversi da quello latino) nello sviluppo di «quelle capacità di astrazione, modellizzazione e riflessione metalinguistica che di solito sono date per presupposte nell'insegnamento della L2 ad apprendenti scolarizzati», ma anche di abilità utili nello studio, quali la capacità di attenzione, di prendere appunti, di organizzazione e di sintesi» (Minuz, 2005: 63) e l'abitudine all'interazione strutturata nel contesto classe<sup>12</sup>. Tuttavia, una precedente scolarizzazione può comprensibilmente avere effetti negativi se si tratta ad esempio di una storia di insuccessi scolastici o se ha trasmesso un'idea di lingua e di insegnamento diversa da quella veicolata dalla L2, fattori che potrebbero creare filtri affettivi.

## 5. L'APPRENDENTE ADULTO

Accenniamo ora ad alcune caratteristiche peculiari degli apprendenti adulti, legate alla stessa età, ai bisogni formativi e alla motivazione, in relazione anche alla particolare

<sup>12</sup> La scolarità pregressa viene rilevata attraverso i titoli di studio, o preferibilmente il numero di anni di studio; nella sua valutazione è importante tenere presenti due elementi: anzitutto, al di sotto dei 5 anni si è di fronte ad una scolarità debole o debolissima, per cui è necessario valutare anche il grado di alfabetizzazione; secondariamente, in ragione degli anni trascorsi dalla conclusione degli studi, è opportuno considerare la possibilità di forme di analfabetismo di ritorno.

situazione dell'analfabetismo in età adulta. Naturalmente si tratta di tendenze e generalizzazioni, che non rendono conto delle particolarità individuali di ciascuno, ma possono offrire un quadro indicativo.

Come insegna l'esperienza dell'educazione degli adulti, l'insegnamento e l'apprendimento di una L2 risente di quelle che Bettoni (2001) chiama «la dimensione cognitiva» e «la dimensione esperienziale» dell'età adulta.

Come emerso dalle ricerche neurologiche e psicolinguistiche (oltre a Bettoni, gli studi di Pallotti, ma anche Lanneberg, Krashen, Long e Scarcella, in Minuz, 2005: 43-48), gli adulti mostrano una minore velocità nell'apprendimento e una inferiore capacità di memorizzazione, compensate da una maggiore consapevolezza e maturità cognitiva sviluppate negli anni, cui consegue un leggero vantaggio sui bambini nelle fasi iniziali e in ambito morfosintattico (mentre questi ultimi sarebbero avvantaggiati nell'esito finale e nella fonologia, in ragione di una struttura neurologica più sensibile e duttile). Tuttavia, proprio le abilità "adulte" appena descritte (astrazione di regolarità, memorizzazione, manipolazione consapevole del linguaggio, riflessione, progettazione di unità linguistiche complesse, ecc.) sembrano essere assenti o scarse in chi possiede una debole scolarità.

D'altro canto, l'adulto differisce dal bambino anche per il ruolo che occupa nella società e per una maggiore (e diversa) esperienza di vita. Anzitutto, l'adulto ha una propria rappresentazione del mondo già consolidata, cosa che può determinare una certa rigidità (quando non addirittura un atteggiamento di rifiuto più o meno inconscio) di fronte all'incontro con una nuova lingua e una nuova cultura; rispetto al bambino, all'adulto si tende a richiedere un maggiore impegno (anche psicologico) per riorganizzare il sapere acquisito e mettersi in gioco (e in discussione) di nuovo come alunno/studente.

Inoltre, come sottolinea Minuz (2005: 52-53), «nei casi di analfabetismo di ritorno o di debole scolarizzazione, tornare a imparare significa dover fare i conti con una storia di insuccessi scolastici che può interferire negativamente sull'apprendimento attuale», motivo per cui si consiglia un approccio il meno istituzionale possibile; ma esiste anche la reazione opposta, di entusiasmo, soprattutto quando «al contrario, potendo imputare la propria condizione a cause ambientali – la povertà, la mancanza di scuole, i pregiudizi della famiglia contro l'educazione delle bambine e altro ancora – alcuni stranieri e straniere colgono con gioia l'opportunità di riparare a quello che appare un torto subito».

La motivazione degli stranieri che intendono apprendere l'italiano L2, in particolare di quelli che frequentano i corsi dei CTP o di strutture simili, è sostanzialmente di tipo strumentale, determinata dalla immediata spendibilità di ciò che si apprende: imparare la lingua del Paese in cui ci si trova serve anzitutto a interagire con successo nei contesti quotidiani e lavorativi, e gradualmente può diventare anche un mezzo per l'integrazione e la promozione personale. Molto interessante è il fatto che spesso la vera molla che fa scattare il desiderio di apprendere la L2, soprattutto ai livelli base e nelle donne, sono i figli: la necessità di comunicare con le istituzioni scolastiche, il desiderio di seguire e sostenere l'istruzione dei figli conservando il ruolo di genitore anche quando si comprende che i propri figli stanno acquisendo una competenza linguistica superiore alla propria, l'opportunità stessa di comunicare con i propri figli in L2 (che per le seconde generazioni può essere la lingua di tutti i giorni), e infine la consapevolezza che

dalla propria integrazione e posizione sociale dipenderà la loro, spingono molti uomini e donne a mettersi per la prima volta, oppure a tornare, sui banchi di scuola<sup>13</sup>.

Non bisogna mai dimenticare tuttavia che nell'adulto la motivazione iniziale deve essere tenuta viva e alimentata costantemente, in quanto l'adulto rimane comunque un apprendente "debole", e ciò è testimoniato dal forte fenomeno degli abbandoni o dell'irregolarità nella frequenza, che possono essere dovuti a cause esterne (trasferimenti, motivi di lavoro o familiari), ma anche ai limiti "cognitivi" e "esperienziali" detti finora. Nel caso di studenti adulti analfabeti, poi, le difficoltà ulteriori di cui abbiamo parlato al paragrafo 4, rendono ancora più "coraggiosa" la decisione e faticoso l'impegno, anche in ragione dell'estrema gradualità e lentezza dei progressi.

## 6. L'INTERVENTO DIDATTICO

Nella didattica dell'italiano L2 a studenti stranieri analfabeti o debolmente scolarizzati, dunque, si dovrà tenere conto della complessità della situazione fin qui delineata, considerando l'eterogeneità dell'utenza, le particolari caratteristiche degli apprendenti adulti e i limiti imposti dall'impossibilità di servirsi del mezzo scritto.

Punto di partenza per la didattica è la *fase di accoglienza* e rilevazione del profilo degli apprendenti: un colloquio con un'apposita scheda d'ingresso e alcuni test diagnostici permettono di conoscere motivazioni e bisogni formativi di ogni utente e di distinguerne il livello di padronanza nella tecnica di lettura e scrittura, il grado di alfabetizzazione funzionale e il tipo di competenza comunicativa in lingua seconda. I test d'ingresso solitamente si basano su esercizi di abbinamento suono-immagine a partire da singole parole o brevi dialoghi, da associare all'immagine di un oggetto o di una situazione, o anche ad un numero (si tratta di cifre in contesti significativi e frequenti, come orari, numeri di telefono o simili). L'analisi iniziale dei bisogni formativi, invece, può essere ripetuta periodicamente per (auto)monitorarne lo sviluppo.

Gli studi e le esperienze dirette<sup>14</sup> suggeriscono di muoversi secondo alcuni principi metodologici specifici: il legame con la realtà, la concretezza, l'ancoraggio dell'oralità a supporti diversi dalla scrittura, la ridondanza dell'input e la ripetizione, il supporto all'analisi della catena fonica, la diversificazione dei compiti.

Anzitutto, è necessario che la lingua insegnata abbia uno stretto legame con la realtà esperienziale degli studenti e una immediata spendibilità al di fuori della scuola, in modo da permettere un'interazione dell'apprendimento guidato in classe con quello spontaneo (con la possibilità del primo di sistematizzare e precisare il secondo). Per sostenere la motivazione, l'insegnamento deve mostrarsi "utile" e rispondere ai reali bisogni degli

<sup>13</sup> Esperienza comune alle donne che si iscrivono a un corso di alfabetizzazione sembra essere la richiesta del figlio «Mamma, mi leggi questo?», che inizialmente riescono a eludere, ma a cui a un certo punto non possono più evitare di rispondere.

<sup>14</sup> L'unico testo metodologico di riferimento (anche se si concentra maggiormente sull'alfabetizzazione e meno sull'insegnamento delle competenze comunicative orali in condizioni di analfabetismo in lingua madre) è *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta* di Minuz (2005), cui si aggiungono singoli contributi in pubblicazioni collettive o convegni sul tema dell'insegnamento della L2 a studenti adulti, molti dei quali sono il frutto di lunga esperienza nei CTP o in strutture affini. Anche il presente intervento nasce dall'osservazione della didattica nel corso base riservato a donne straniere "Anche le mamme a scuola" presso il "Centro Italiano Per Tutti" di Milano, a cura della prof.ssa Milena Angius e della prof.ssa Annita Veneri.



immigrati adulti: soprattutto ai livelli iniziali, è bene che i contenuti siano calati in un contesto significativo, possibilmente legato all'esperienza personale<sup>15</sup>.

Dal momento che una scarsa alfabetizzazione comporta notevoli difficoltà di rappresentazione astratta e ragionamento ipotetico, è necessario ancorare la lingua orale a un "supporto" di riferimento (che però non può essere la scrittura). Il mezzo più semplice e immediato è quello visivo: risulta molto efficace abbinare elementi linguistici a immagini (meglio se fotografie a colori) o usare queste ultime come stimolo per la produzione orale e lo sviluppo delle abilità di previsione e ipotesi. Meglio dell'immagine statica è poi il materiale audiovisivo, più dinamico e realistico, potenzialmente più ricco di stimoli. Al posto delle immagini, si può anche pensare di utilizzare dei referenti reali, portando quando possibile in classe gli oggetti reali, in modo che gli studenti possano utilizzare contemporaneamente non solo la vista, ma anche altri sensi (tatto e olfatto o gusto, nel caso di cibi). Infine, ottimi risultati si possono ottenere con il metodo T.P.R. (*Total Physical Response*), meglio se calato in una "didattica per compiti", anche in forma di laboratorio o gioco<sup>16</sup>, in modo da coinvolgere una "risposta fisica totale" finalizzata alla risoluzione di un problema o all'apprendimento di qualcosa di utile nella vita.

La scelta del supporto da utilizzare tra quelli proposti andrà ovviamente valutata realisticamente in rapporto alle concrete possibilità offerte dalla struttura educativa e all'atteggiamento degli apprendenti stessi, ricordando che gli adulti tendono ad opporre resistenza a metodi che richiedono un coinvolgimento totale della persona. Comunque, come suggerisce Casi (2004: 150-151), è importante tenere presenti i risultati delle ricerche neurolinguistiche, dalle quali risulta, ad esempio, che, «in una comunicazione si ricorda:

- il 10% di ciò che si legge [input scritto, escluso per l'alfabetizzazione debole]
- il 20% di ciò che si ascolta [input orale]
- il 30% di ciò che si vede [input visivo semplice]
- il 50% di ciò che si vede e si ascolta similmente [input audiovisivo]
- l'80% di ciò che si dice [produzione orale]
- il 90% di ciò che si dice dopo aver discusso, valutato, elaborato, lavorato [didattica per compiti]».

La ridondanza a livello di tipologia dell'input e di canali sensoriali coinvolti risulta quindi funzionale al processo di memorizzazione. Nella didattica ad analfabeti, inoltre, data l'impossibilità per gli studenti di avere un libro di testo o del materiale scritto su cui eventualmente studiare o rivedere in un secondo momento le attività svolte<sup>17</sup>, la

<sup>15</sup> Il principio di "realità" che qui sosteniamo, dovrebbe privilegiare l'uso di testi autentici. Tuttavia, se nel caso delle abilità di lettura-scrittura sembra relativamente semplice seguirlo (usando ad esempio la fotografia di un citofono, un modulo anagrafico originale, un avviso condominiale, un foglietto illustrativo, ecc.), quando ci basiamo su un input orale e su un livello di competenza elementare, è lecito domandarsi quale spazio abbia l'autenticità, una volta escluse la voce dell'insegnante e quella dei compagni; in questo caso, più che usare registrazioni di conversazioni autentiche, che per l'ascoltatore inesperto sono anche più difficili da analizzare, si dovrà tradurre l'autenticità facendo attenzione a che i testi siano realistici e verosimili, e calati in contesto (cercando di privilegiare la didattica basata sul *task*). Del resto, questo approccio è in accordo con quello raccomandato dal *QCER* (2002: 20), che risolve la dicotomia tra "testo autentico" e "testo non autentico" affermando che «i testi autentici o i testi elaborati per scopi didattici, i testi nei libri di testo e i testi prodotti dagli apprendenti sono solo testi come gli altri» e dando invece valore prioritario alle caratteristiche peculiari di ogni genere testuale.

<sup>16</sup> Come suggerito da Casi (2004).

<sup>17</sup> Da questo punto di vista, sarebbe interessante elaborare un libro di testo strutturato per immagini, che possa richiamare alla memoria i contenuti della lezione, o addirittura valutare la possibilità di consegnare

memorizzazione deve necessariamente essere sorretta anche dalla semplice ripetizione (magari con variazioni) degli elementi linguistici o delle azioni comunicative da imparare.

Nell'impossibilità di servirsi del mezzo scritto e di avere una rappresentazione grafica (alfabetica) delle parole, è compito del docente stimolare l'analisi dell'input e guidare lo studente nella segmentazione della catena fonica in modo semplice e intuitivo: può ad esempio scandire e numerare con le dita della mano gli elementi di una frase o di una espressione, le sillabe di una parola o i suoni stessi che la compongono.

Un'ultima riflessione riguarda la questione dell'eterogeneità dei livelli che si trova di solito nei corsi per stranieri debolmente alfabetizzati, a meno che non si tratti di didattica uno a uno. Nei corsi di alfabetizzazione propriamente detta (letto-scrittura) sarebbe bene non superare il numero di 6-8 studenti per classe, suddividendo l'utenza per livello di scolarizzazione precedente. Nella prassi concreta degli enti erogatori di corsi di lingua per immigrati, nell'insegnamento delle competenze comunicative gli analfabeti sono spesso inseriti nelle classi di livello base, stratificandone e complicandone ulteriormente la composizione: la sfida sarà allora quella di tarare la didattica sui livelli di alfabetizzazione inferiori, e di innestare su questa base attività che permettano di lavorare sulla stessa esperienza a livelli differenti, attraverso una diversificazione delle richieste.

## 7. I MATERIALI DIDATTICI

Come più sopra accennato, il docente che insegna l'italiano come lingua seconda a studenti analfabeti o debolmente scolarizzati ha a disposizione un numero esiguo di riferimenti metodologici e può contare su una certa bibliografia di riferimento soltanto per materiali e manuali di letto-scrittura. Per quanto riguarda invece i materiali didattici per la comunicazione orale pensati appositamente per questo tipo di apprendenti, si trova di fronte ad un vuoto, che con creatività e spirito d'iniziativa deve colmare adattando attività per i livelli base, elementare e intermedio, da cui però deve sostanzialmente eliminare l'input scritto (concedendosi al massimo qualche elemento lessicale che gli studenti possono incontrare con un'altissima frequenza, come *ristorante*, *pizza*, *metro*, da affrontare rigorosamente con un approccio globale e in contesto).

Le proposte didattiche qui suggerite, quindi, si propongono di contribuire a colmare quel vuoto, offrendo all'insegnante una selezione di materiali multimediali accessibili gratuitamente in rete<sup>18</sup>.

La scelta dell'audiovisivo risponde, lo ripetiamo, all'esigenza di offrire all'apprendente un input ridondante e realistico, potenziato dall'attivazione simultanea di più canali sensoriali: l'uso del video a lezione fornisce allo studente un'alta motivazione in quanto presenta la lingua in un contesto comunicativo globale e più immediatamente

ad ogni studente un supporto tecnologico (anche un semplice lettore mp3) per poter riascoltare l'input sonoro e in un certo senso non dipendere totalmente dall'insegnante per l'apprendimento.

<sup>18</sup> Per ogni sezione, i primi video proposti sono tratti da *L'italiano in famiglia*, corso multimediale per l'apprendimento dell'italiano L2, prodotto dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia (Brescia) con il contributo della Fondazione Cariplo (2008/20011), disponibile sul sito [www.italianoinfamiglia.it](http://www.italianoinfamiglia.it); si tratta di una *sitcom*, di cui è possibile vedere le puntate gratuitamente online, scaricare i *podcast* o i dialoghi e svolgere gli esercizi di verifica e consolidamento realizzati su file *pdf*. Il corso è diviso in *Percorso 1* (20 puntate livello A1-A2) e *Percorso 2* (15 puntate livello B1-B2).

comprensibile. Inoltre, questo tipo di materiale particolarmente ricco e versatile si presta facilmente a una svariata gamma di attività, differenziate sia in base al livello di difficoltà che agli obiettivi didattici (Bosc Malandra, 2000).

Si propongono qui una serie di materiali<sup>19</sup> che possano coprire le sei aree semantiche di base:

1. Identità e famiglia
2. Cibi e bevande
3. Abbigliamento
4. Casa
5. Lavoro
6. Salute

Ogni sequenza video è accompagnata da una descrizione sintetica e da alcuni spunti per la didattizzazione per apprendenti analfabeti o debolmente scolarizzati<sup>20</sup>.

### 7.1. Identità e famiglia

La prima necessità per chi impara una lingua straniera è quella di comunicare informazioni relative alla propria persona. Sembra difficile trovare, tra i materiali video in rete, un input relativo al fornire informazioni personali, ad esempio per la compilazione di schede anagrafiche (nome e cognome, età, paese d'origine, professione, ecc.). In un ambito meno formale, ma di semplice presentazione di sé e della propria famiglia si trova però qualcosa in più.

I video proposti non esauriscono ovviamente l'area lessicale della famiglia, perciò devono essere opportunamente integrati dall'insegnante (anzitutto con i termini fondamentali, come *marito/moglie* e *figlio/figlia*, ed eventualmente poi *zio, cognato*, ecc.).

Considerati i problemi di astrazione e modellizzazione dei nostri studenti, occorre fare attenzione se si vuole proporre la composizione familiare attraverso uno schema del tipo "albero genealogico".

Molto importante è, invece, riportare subito i contenuti all'esperienza personale degli apprendenti, chiedendo loro di descrivere la propria famiglia, permettendo loro di verificare concretamente la comprensione del lessico; in secondo luogo, trattandosi di un'attività che verosimilmente viene svolta in una delle prime lezioni del corso, questo esercizio è anche un mezzo per iniziare a conoscere i propri compagni.

<sup>19</sup> Ultima consultazione dei materiali video qui presentati 25 gennaio 2014.

<sup>20</sup> Si può utilizzare il video nella didattica anche semplicemente servendosi della possibilità di mettere in pausa, di eliminare l'audio o abbassare il volume, oppure di ricavarne dei fermo immagine. Per creare un montaggio o lavorare con i video in maniera più raffinata (ma non per questo troppo complicata), è possibile usare dei software appositi, alcuni disponibili gratuitamente in rete: suggeriamo ad esempio gli strumenti segnalati dalla sitografia pubblicata al link <http://www.robortosconocchini.it/lavorare-con-i-video.html>.

Materiale 1.1. *L'italiano in famiglia 1, ep. 2 – In palestra*

<http://www.youtube.com/watch?v=av8mP77rRrc>

**Livello:** A1

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
4.36-5.44	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chiedere e fornire dati personali (nome e cognome, età, indirizzo, numero di telefono).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tagliare e montare soltanto le battute della segretaria; chiedere ad uno studente di rispondere alle domande (interrompendo opportunamente la visione);</li> <li>- <i>role-play</i>: far riprodurre il dialogo agli studenti a coppie, usando i propri dati personali.</li> </ul>

Materiale 1.2. *L'italiano in famiglia 1, ep. 1 – Incontrarsi e salutarsi*

[http://www.youtube.com/watch?v=NDk94\\_lFJuI](http://www.youtube.com/watch?v=NDk94_lFJuI)

**Livello:** A1

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
1.20-2.24: La famiglia Fappani	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificazione personale, presentazioni.</li> </ul> <p>La propria famiglia: <i>il mio papà, la mia mamma, mia sorella.</i>                      Espressioni: <i>questo/ quello è...</i>                      - <i>si chiama/ io mi chiamo...</i></p>	Dopo aver fatto vedere tutta la sequenza, è possibile far riascoltare l'audio usando i fermo immagine al min. 1.35 e/o far riconoscere e ripetere il lessico e le espressioni di presentazione usando la sigla (min. 0.35-1.10).
5.04- 5.51: A scuola	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saluti, presentazioni, identificazione personale.</li> </ul> <p>Dimostrativi: <i>questo/ a, quello/ a.</i>  <i>Professore, amico, ragazza.</i>                      Espressioni: <i>questo/ quello è...</i>                      - <i>Come ti chiami? Mi chiamo...</i> -  <i>Come si chiama? Si chiama ...</i></p>	Si può creare una galleria di foto, usando i fermo immagine come <i>card</i> per l'attività didattica.

Materiale 1.3. *Un medico in famiglia 1, ep. 1*

<http://www.youtube.com/watch?v=wUPuS2NDu6I>

**Livello:** A1-A2

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
0.00-1.07	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificazione personale, presentazioni.</li> </ul> <p>Espressioni: <i>questo/a è... - si chiama/ io mi chiamo... - fa/è... (professione) - (non) è sposato - (non) ha figli.</i>                      La famiglia: <i>papà, mamma, sorella, nonno, zio/ zia, amico, tata.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Di nuovo, attività di riconoscimento e produzione orale usando il fermo immagine.</li> <li>- Questo video è più divertente del precedente, ma può creare maggiore confusione perché le inquadrature sono più ravvicinate e in movimento, e il montaggio è più rapido. Perciò si potrebbe pensare di usarla come “verifica” del lessico (dopo aver già studiato l’area semantica), proponendo una visione senza audio in cui gli studenti devono indovinare l’identità dei personaggi (ipotesi), che poi verificheranno tramite la visione con audio (probabilmente potranno scambiare la zia Alice per la mamma).</li> </ul>

Materiale 1.4. *L-Pack - Modulo 2, dialogo 1. Italiano*

<http://www.youtube.com/watch?v=1FDVprd00VY&list=PL967166E3BE26777A>

**Livello:** A2-B1

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
0.00-2.57	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Salutarsi e presentarsi.</li> <li>- Dare informazioni sulla propria famiglia, l’abitazione, la professione.</li> </ul> <p><i>Sono il nuovo inquilino. -Io abito al... piano. - Piacere!</i></p>	<p>Dopo aver lavorato sulle espressioni-chiave del video, proporre un <i>role-play</i> in cui riprodurre un dialogo simile, ma con le proprie informazioni personali e reali, magari seguito da una restituzione in cui ciascuno studente riporta quanto ha scoperto del compagno.</p>

Materiale 1.5. *Dipartimentoitaliano - presentarsi*

<http://www.youtube.com/watch?v=DK4kCaXUfsE>

**Livello:** A1-B1

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
0.00-0.22	<ul style="list-style-type: none"><li>- Presentarsi (nome, cognome, età, professione).</li><li>- Esprimere gusti.</li></ul> <p><i>Mi chiamo... - Sono nato a... - Abito a... - Mi piace/ mi piacciono.</i></p>	Dopo una visione integrale, proporre una seconda interrompendo il filmato dopo ogni informazione (con la possibilità di riascoltare) per verificarne la comprensione, ripetere e fare domande personali agli studenti, con il supporto di immagini (mappa geografica, fotografia di un insegnante elementare, fotografia di un calciatore, ecc.). Si può anche pensare di creare un test a risposta chiusa usando le immagini come <i>item</i> .

## 7.2. Cibi e bevande

In molte scene di film è possibile trovare scene conviviali, che possono fungere da supporto visivo o introduzione alla lezione su questo tema.

Più utili sono però, per questo ambito, i video-tutorial che trattano di cucina e alimentazione, che hanno il vantaggio di essere autenticamente didascalici, presentando una lingua che descrive esplicitamente le azioni mostrate. È necessario però fare attenzione al fatto che spesso le video-ricette usano una terminologia fin troppo specialistica, superflua nella vita quotidiana (anche per la maggior parte dei madrelingua italiani). Tra i materiali disponibili in rete, il migliore a nostro avviso è quello fornito dal sito *ViviDanone.it*, che presenta un lessico semplice e un ritmo di eloquio naturale ma non eccessivamente rapido, oltre a mostrare più esplicitamente di altri siti tutte le azioni e gli ingredienti nominati<sup>21</sup>. Va segnalato anche il celebre *Giallozafferano.it*, consigliabile però almeno per un livello B1, per via di una maggiore difficoltà di lingua e di contenuto.

Le video-ricette possono essere utilizzate anche in un laboratorio di cucina (come quello suggerito da Casi, 2004: 149-152), incrementando così la motivazione e la possibilità di avere un riscontro immediato di ciò che si apprende.

<sup>21</sup> Delle tante ricette potenzialmente valide, abbiamo selezionato qui, a titolo esemplificativo, solo quella di un dolce e quella di un secondo piatto.

Materiale 2.1. *L'italiano in famiglia 1, ep. 1 – Incontrarsi e salutarsi*

[http://www.youtube.com/watch?v=NDk94\\_1FJuI](http://www.youtube.com/watch?v=NDk94_1FJuI)

**Livello:** A1

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
2.45- 3.44: La colazione	- Salutare.  Lessico alimentare (colazione): <i>caffè, biscotti</i> , ecc. Fare semplici richieste: <i>puoi passarmi... ?</i>	Si può lavorare inizialmente solo sull'audio (senza video) e le "liste" di immagini: gli studenti devono in un primo momento segnare solo i cibi nominati e successivamente metterli in ordine di apparizione; il docente può poi chiedere di immaginare quali altri cibi ci saranno sulla tavola; alla fine si verificano le ipotesi con la visione integrale della sequenza.

Materiale 2.2. *L'italiano in famiglia 1, ep. 5 – In cucina*

<http://www.youtube.com/watch?v=Cmo1fl2MM8w>

**Livello:** A1-A2

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
3.58-4.15: Apparecchiare la tavola	- Dare/ricevere istruzioni per apparecchiare e sparecchiare la tavola. - Chiedere un aiuto.  Lessico della tavola: <i>piatti, coltello, posate</i> , ecc. <i>apparecchiare</i> .	La sequenza nomina solo alcuni elementi della tavola. Potrà essere uno spunto per apprendere alcuni termini ( <i>piatti, coltello, posate</i> ) che dovranno essere integrati ( <i>forchetta, cucchiaino, bicchiere, bottiglia, tovaglia</i> , ecc.). Potrà seguire un esercizio del tipo T.P.R. con oggetti reali, meglio se nel contesto del laboratorio di cucina di cui sopra: l'insegnante (o uno studente) chiede agli studenti di passargli un oggetto alla volta per apparecchiare la tavola: l'esercizio ha il vantaggio di consentire un immediato riscontro alla comprensione.

Materiale 2.3. *L'italiano in famiglia 2, ep. 4 – La cena è servita*

<http://www.youtube.com/watch?v=JyKaZ5qsPpI>

**Livello:** B1

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
0.00-6.52	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrivere una ricetta di cucina e dare istruzioni.</li> <li>- Raccontare al passato.</li> </ul> <p>Lessico alimentare e utensili della cucina (differenza tra <i>utensili-utensili</i> e <i>frollino-frullino</i>).</p> <p>Espressioni di tempo: <i>di mattina, nel primo/ tardo pomeriggio</i>.</p>	<p>Attenzione:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la pronuncia imperfetta della spagnola Marisol può essere fuorviante;</li> <li>- il video è molto lungo, perciò sarà opportuno suddividerlo in più sequenze in base alle esigenze didattiche.</li> </ul>

Materiale 2.4. *Vividanone.it - Sane abitudini: variare le scelte a tavola*

<http://www.youtube.com/watch?v=TxHIF1yaBE0>

**Livello:** A1-B1

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
0.00-2.16	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dare consigli.</li> </ul> <p>Lessico alimentare, diviso per gruppi: <i>cereali e tuberi (pane, pasta, riso, farro, ecc.), ortaggi e frutta, latticini (latte, formaggi, ecc.), carne pesce e uova, grassi da condimento (olio)</i>.</p>	<p>Lavorare con liste (non scritte) di elementi, utilizzando il supporto visivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mostrare il video (con o senza audio), interrompendo ogni tanto e chiedendo una lista orale degli alimenti visti;</li> <li>- fornire una lista disordinata di immagini di alimenti: gli studenti devono segnare soltanto quelli che compaiono nel video, e poi “leggerle”;</li> <li>- fornire una serie di <i>card</i> con le immagini degli alimenti e chiedere agli studenti di raggrupparli nelle 5 categorie menzionate, facendo poi “leggere” le immagini.</li> </ul> <p>A livello A2 si può chiedere di nominare gli alimenti con l'articolo. A livello B1 si può lavorare anche sulla</p>



		comprensione globale del testo e sulla funzione “dare consigli”.
--	--	--

Materiale 2.5. *Vividanone.it – Torta alle mele*  
<http://www.youtube.com/watch?v=w17-qwWyL3I>

**Livello:** A1-A2

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
0.00-2.09	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dare istruzioni.</li> <li>- Esprimere la successione temporale.</li> </ul> <p>Lessico: ingredienti per un dolce, azioni in cucina (<i>tagliare, coprire, informare</i>).</p>	<p>Il video può essere diviso in due parti: 1) ingredienti – 2) preparazione.</p> <p>Inizialmente si può mostrare la parte 1 (dal min. 0.10), lavorare sul lessico e poi chiedere di indovinare di che ricetta si tratterà. Dopo aver lavorato anche sul lessico delle azioni, si chiederà di nuovo di ipotizzare il prodotto finale, che verrà quindi svelato.</p> <p>Si può far rivedere l'intera ricetta per rinforzare ciò che si è appena appreso e poi proporre una produzione orale guidata: rimettere in sequenza alcune immagini significative della preparazione<sup>22</sup>.</p> <p>Per i livelli superiori all'A1, oltre che sul lessico, si farà attenzione anche agli avverbi (es. <i>grossolanamente, piano piano</i>) e agli aggettivi (<i>una profumata torta di mele</i>), oltre che all'espressione della successione temporale.</p>

<sup>22</sup> Si possono usare dei fermo immagine, ma anche le fotografie che si trovano sulla stessa pagina web, opportunamente tagliate per formare una sequenza simile a questa:

PREPARAZIONE



Materiale 2.6. *Vividanone.it – Arrosto di manzo*  
<http://www.youtube.com/watch?v=ZazhUejcbEk>

**Livello:** A1-A2

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
0.00-1.57	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dare istruzioni.</li> <li>- Esprimere la successione temporale.</li> </ul> <p>Lessico: ingredienti per un secondo piatto, azioni in cucina (<i>tagliare, mettere in forno, impiattare</i>).</p>	<p>Per questo video valgono i suggerimenti dati per <i>Torta alle mele</i>.</p> <p>Si può ancora lavorare con le immagini delle azioni, magari proponendo una sequenza scorretta da ricomporre, o in cui siano presenti delle azioni o ingredienti “intrusi”.</p> <p>Si può anche chiedere di descrivere la ricetta, mentre si osserva il video privo di audio.</p>

Materiale 2.7. *GialloZafferano.it – Piselli e pancetta*  
<http://www.youtube.com/watch?v=T5zw-Lx1BDI&list=PL5B74577A089B7F46>

**Livello:** A2-B1

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
0.00-1.16	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dare istruzioni</li> </ul> <p>Il lessico è più specialistico (<i>dorare, appassire, ecc.</i>).</p>	<p>“<i>Le ricette veloci di Deborah</i>” sono più brevi e semplici rispetto alle altre di <i>GialloZafferano</i>.</p> <p>Per verificare la comprensione dei termini <i>un pizzico</i> e <i>una grattata</i>, mimarli o chiedere di mimarli.</p>

Materiale 2.8. *GialloZafferano.it – Puré di patate*  
<http://www.youtube.com/watch?v=NV23IUGVUgM&list=PLE2BEE7C3A4D45AC7&index=8>

**Livello:** A2-B1

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
0.00-2.28	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dare istruzioni.</li> </ul> <p>Il lessico: ingredienti per un contorno, utensili (<i>schiacciapatate, passaverdure</i>) e</p>	<p>Dal momento che non tutto ciò che è detto viene anche mostrato, questo video richiede un maggiore sforzo a livello di comprensione orale: quando,</p>

	azioni in cucina ( <i>cuocere, sbucciare, schiacciare...</i> )	ad esempio, si parla di patate o latte <i>bollenti</i> , di fare la prova con uno stecchino, di ingredienti che possono essere aggiunti al puré, ecc., il video non offre un supporto visivo e l'apprendente può basarsi solo sul contesto e sulle proprie conoscenze enciclopediche. Il docente potrà poi venire in soccorso fornendo la spiegazione con un mimo o con immagini aggiuntive. A livello B1, si può accennare intuitivamente alla formazione dei composti, attraverso i nomi di alcuni utensili della cucina nominati.
--	--	---

Materiale 2.9. *GialloZafferano.it – Paella alla valenciana*  
<http://www.youtube.com/watch?v=bmeyFfBZXXE>

**Livello:** B1

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
0.00-5.06	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dare istruzioni.</li> <li>- Numeri e misure.</li> </ul> Lessico: ingredienti e azioni in cucina.	La ricetta molto ricca permette di visualizzare e ascoltare i nomi di molti ingredienti, nonché di lavorare sulle misure di peso e di tempo (basandosi sulla sola oralità).

Materiale 2.10. *Italiano facile - 5 - Colazione a casa*  
[http://www.youtube.com/watch?v=RxHMCobNdGA&list=TL\\_WJ9Kpt7bR68bCPB\\_QKbnyi-4Kxp10EpN](http://www.youtube.com/watch?v=RxHMCobNdGA&list=TL_WJ9Kpt7bR68bCPB_QKbnyi-4Kxp10EpN)

**Livello:** A2-B1

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
0.00-4.39	Descrivere abitudini (la colazione a casa).	Si può scegliere di usare solo la sequenza 0.00-3.00 che offre la corrispondenza tra detto e mostrato, mentre la parte successiva può essere considerata una comprensione orale, in quanto Leo racconta tipi di colazione diversi da quello che mostra.

		In questo caso si può proporre una “visione scissa”, dividendo la classe in due gruppi: il primo guarda solo il video muto e cerca di descrivere ciò che vede; il secondo ascolta solo l’audio e viceversa cerca di ricostruire la scena (disegnandola sul foglio, con tutti gli elementi). In alternativa, si può lavorare sul video nella prima sequenza e sull’audio nella seconda.
--	--	--

Materiale 2.11. *Italiano facile - 6 - Colazione al bar*

[http://www.youtube.com/watch?v=LII1AXSy0E&list=TL\\_WJ9Kpt7bR68bCPBQKbnyi-4Kxp10EpN](http://www.youtube.com/watch?v=LII1AXSy0E&list=TL_WJ9Kpt7bR68bCPBQKbnyi-4Kxp10EpN)

**Livello:** A2

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
0.00-1.56 3.41-5.03	- Ordinare la colazione al bar.  <i>Cosa gradite?</i> <i>Desidero... - vorrei... -</i> <i>Avete...? - Per me lo stesso.</i>	Un’iniziale visione priva di audio della prima sequenza può stimolare le capacità di predizione: gli studenti descrivono la situazione, formulano ipotesi sull’identità dei personaggi, su ciò che ordineranno e sul possibile dialogo. Segue la visione integrale, con verifica delle ipotesi e degli elementi linguistico-comunicativi usati.

### 7.3. *Abbigliamento*

Nei tutorial con a tema l’abbigliamento, l’input linguistico è solitamente così specialistico o ricco e “colorito” (e poco ridondante) che non può essere preso a riferimento; tuttavia, questo materiale rimane valido come supporto all’insegnamento del lessico, che sarà cura del docente introdurre a voce. Molto spesso, inoltre, la voce “narrante” si dilunga sui singoli elementi oltre quanto sarebbe utile al nostro scopo, perciò si può pensare di tagliare e rimontare sequenze più brevi per ottenere video più sintetici e semplici. Per tutti i materiali proposti, inoltre, sono adattabili le tecniche di utilizzo dell’audiovisivo basate sulle “liste”, già introdotte nella sezione dedicata a *Cibo e bevande*.

Materiale 3.1. *Rosetta Giuliani, Unità 4 – “Magnifica presenza”*

<http://www.youtube.com/watch?v=ubaBAd6yBDk>.

**Livello:** B1

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
1.34-4.57 4.58-6.41	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrivere l'abbigliamento (vestiti e colori, aggettivi).</li> <li>- Fare acquisti in un negozio di abbigliamento; chiedere e dire la taglia; chiedere il prezzo e le modalità di pagamento.</li> </ul>	La prima sequenza (0.00-1.33) può essere tagliata, anche se è funzionale alla comprensione dell'ultima. Si può allora pensare di spiegare subito perché Matteo sia vestito da donna oppure chiedere agli studenti di provare a indovinarlo.

Materiale 3.2. *Fluifort sciroppo* (spot pubblicitario)

<http://www.youtube.com/watch?v=ksz4XwohlTo>

**Livello:** A1-A2

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
0.00-0.21	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrivere l'abbigliamento (vestiti e colori, aggettivi).</li> </ul>	Anche una pubblicità come questa (di uno sciroppo) può essere usata per riconoscere e descrivere l'abbigliamento dei personaggi, concentrandosi sulle immagini mostrate. È comunque opportuno non tralasciare la comprensione globale e spingere gli studenti a legare la frase iniziale al contenuto visivo.

Materiale 3.3. *L'armadio perfetto: per l'autunno e l'inverno!*

<http://www.youtube.com/watch?v=4Mh7ipyJ9jE>

**Livello:** A1-A2

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
0.00-26.19	Descrivere l'abbigliamento (vestiti e colori, aggettivi).	Data la lunghezza del video-tutorial, è possibile selezionare soltanto la presentazione iniziale (con audio) e i 10 outfit (senza audio), da descrivere/far

		descrivere. 0.12-00.25: presentazione 2.37-3.13: montgomery scozzese 3.35-4.12: vestito e giacca 5.26-5.47: gonna e maglioncino 15.58-16.05: pantalone nero 16.35-16.42: jeans 18.28-18.35: gonna scozzese 18.45-19.02: cappello 20.00-20.08: berretto 20.55-21.12: sciarpa 22.22-22.32: scarpe 23.15-23.23: stivali 24.04-24.12: borsa 25.50-25.53: saluto finale.
--	--	---

#### 7.4. Casa

Anche i video relativi all'abitazione e all'arredamento si prestano molto bene all'utilizzo di liste, giochi di memoria, associazioni (mobili-stanza, a esempio) e all'esercitazione nella descrizione.

Materiale 4.1. *L'italiano in famiglia 1, ep. 12 – Alla ricerca di...*  
<http://www.youtube.com/watch?v=uyi5e4dfd3I>

**Livello:** A1-B1

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
3.06-6.49	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrivere.</li> <li>- Fare acquisti in un grande magazzino di arredamento.</li> <li>- Esprimere giudizi.</li> </ul> Lessico: l'arredamento e il grande magazzino ( <i>cassa, carrello, entrata, ecc.</i> ).	Il lessico proposto dall'audio non è esauriente, ma le immagini sono molto ricche, perciò è possibile lavorare con le liste, come suggerito per la sezione 7.2. <i>Cibi e bevande.</i>

Materiale 4.2. *Italian for beginners, Viva l'Italia! – Che bella casa!*

<http://www.youtube.com/watch?v=QAVQP94C-I0>

**Livello:** A1-B1

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
0.00-1.49	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrivere e indicare. <i>Questo è... - Qui c'è...</i></li> <li>- Esprimere giudizi.</li> </ul> <p>Lessico: il palazzo (<i>piano, ascensore</i>); le stanze (<i>cucina, bagno, camera da letto...</i>), aggettivi (<i>carino, piccolo, comodo...</i>).</p>	<p>Per lavorare sulla funzione “esprimere giudizi”, interrompere il video immediatamente prima di ogni commento della protagonista e chiedere agli studenti di anticiparlo (eventualmente proporre oralmente qualche alternativa, con o senza distrattori).</p> <p>Anche se non sono esplicitati oralmente i termini relativi all’arredamento, è possibile sfruttare le immagini come supporto visivo per la loro introduzione o il riconoscimento.</p>

Materiale 4.3. *Ikea – Capricci* (spot pubblicitario)

[http://www.youtube.com/watch?list=PLA\\_B\\_IczTYBXnkLn2apJqx1aojs6Rp4Y&v=LLWfkpvWuyI&feature=player\\_detailpage](http://www.youtube.com/watch?list=PLA_B_IczTYBXnkLn2apJqx1aojs6Rp4Y&v=LLWfkpvWuyI&feature=player_detailpage)

**Livello:** A1-B1

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
0.00-0.46	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrivere e indicare.</li> <li>- Esprimere giudizi.</li> </ul> <p>Lessico: le stanze e l’arredamento.</p>	<p>L’input linguistico è quasi assente, mentre quello visivo è ricco.</p> <p>Verificare la comprensione globale della situazione descritta e quella dello <i>slogan</i> pubblicitario.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esercizi con le “liste”.</li> <li>- Esercizi di riconoscimento: l’insegnante propone un vocabolo e gli studenti devono ripeterlo ad alta voce quando questo compare nel video.</li> <li>- Giochi di memoria: gli studenti osservano il fermo immagine di una stanza (es. 0.02) per un certo tempo e poi, a coppie o gruppi, devono disegnare la stanza; infine ogni</li> </ul>

		<p>gruppo descrive il proprio e vince chi ha ricordato più elementi e li ha posizionati correttamente. <i>Varianti:</i> 1) uno studente descrive la stanza all'altro, che deve disegnarla (anche in sottogruppi); 2) se gli studenti hanno difficoltà con il disegno, fornire delle piccole immagini degli elementi e un modello di stanza preimpostato su cui posizionarli.</p> <p>N.B. La visione della sequenza o delle singole immagini può (e in certi casi deve) essere ripetuta più volte.</p>
--	--	---

Materiale 4.4. *Tour della nostra casetta*

<http://www.youtube.com/watch?v=3u0qxNn9HDg>

**Livello:** A1-B1

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
0.00-7.05 (ma da tagliare: 0.00-1.12; 2.36-3.10; 3.35-4.12; 4.35-5.26; 6.15-6.53)	- Descrivere e indicare.  Lessico: le stanze e l'arredamento.	A livello A1 sarà necessario chiarire bene che la protagonista usa alterare le parole, di cui si fornirà la forma normale (es. <i>pelusciotti</i> ). Il video è presenta inoltre alcune "divagazioni" che è necessario tagliare.

Materiale 4.5. *Famiglia Rotas, 6 – Cerco casa... e lavoro*

<http://www.youtube.com/watch?v=KccfzSHhWmM&list=PLFIAvADe90haVAHkUDPto-553zTj6Cfqc>

**Livello:** A1-B1

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
0.00-1.33	- Descrivere l'abitazione. - Ascoltare un annuncio.  Lessico tipico degli annunci immobiliari: la casa e le sue	Fornire agli studenti fotografie e piante di diverse abitazioni, tra cui devono individuare quella descritta dall'annuncio. Poi, usando le parole imparate, descriveranno le altre.



	parti ( <i>ingresso indipendente, cucina abitabile, ampio soggiorno, box, cantina, ecc.</i> )	
--	---	--

## 6.5. Lavoro

Al livello A1, per l'area semantica della vita lavorativa si possono anche sfruttare soltanto sequenze di immagini, scelte opportunamente (e magari montate assieme), per memorizzare i nomi delle professioni e i luoghi di lavoro e descrivere semplicemente le mansioni.

A livelli superiori, invece, può essere interessante approfondire l'intero percorso di ricerca del lavoro: la formazione, il *curriculum vitae*, gli annunci di lavoro, la candidatura, il colloquio, il contratto. Proponiamo qui alcuni video sintetici, ma segnaliamo che ampio materiale sul tema, articolato in "mini-serie" che ruotano attorno ad un personaggio, è disponibile sui siti delle agenzie per il lavoro, ad esempio:

- AdeccoItaliaTV. *"Le faremo sapere": le video pillole di consigli pratici per cercare lavoro:* <http://www.adecco.it/consigli-lavoro/le-faremo-sapere-le-video-pillole-di-consigli-pratici-per-cercare-lavoro/default.aspx>;
- GiGroup. *Cercare un lavoro è un lavoro:* <http://www.gigroup.it/youtube/>.

Tra i materiali didattici, invece, sono molto validi i video proposti per l'apprendimento dell'italiano da *L-Pack* nel *Modulo 3 – Alla ricerca di un lavoro* (disponibile sul canale <https://www.youtube.com/user/L2pack>).

Materiale 5.1. *Cisl – Lavoro. La crisi morde gli stranieri*  
<http://www.youtube.com/watch?v=7DLvCRRZcLI>

**Livello:** A1

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
0.00-1.37	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chiedere e dire la professione.</li> <li>- Descrivere caratteristiche e azioni.</li> </ul> <p>Lessico: le professioni (<i>badante, contadino, muratore, saldatore, impiegato</i>).</p>	<p>Il filmato presenta un input linguistico di livello avanzato, ma è possibile sfruttarne le potenzialità visive creando un montaggio (da mostrare senza audio, anche per non frustrare l'attenzione uditiva) delle parti in cui vengono mostrate le professioni: la badante, il contadino, il muratore, il saldatore, l'impiegato.</p> <p>Si può proporre una "visione scissa": solo uno studente può vedere le immagini e deve far indovinare le professioni ai suoi compagni,</p>

		mimandone e/o descrivendone le azioni.
--	--	--

Materiale 5.2. *RadioVera Brescia – Stranieri a Brescia: un'estate al lavoro.*

<http://www.youtube.com/watch?v=-tkb5b6gywQ>

**Livello:** A1-B1

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
0.00-1.35	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chiedere e dire la professione. <i>Che lavoro fai? – Faccio/sono...</i></li> <li>- Chiedere e dare informazioni sulle ferie. <i>Lavori quest'estate? – Dieci giorni di ferie.</i></li> </ul> <p>Lessico delle professioni: <i>commerciante, pulizze, badante, saldatore.</i></p>	<p>Verificare la comprensione globale del video.</p> <p>Preparare dei fermo immagine con i volti delle persone intervistate e chiedere agli studenti di ricordare il nome delle loro professioni.</p> <p>Il video è semplice e verosimilmente vicino all'esperienza degli apprendenti, perciò è utile trasferirlo subito nella dimensione personale. A coppie, a turno uno studente intervista il partner come nel video e poi riporta alla classe le informazioni ricavate.</p>

Materiale 5.3. *berufehotelgastro.ch – Mestieri alberghieri*

<http://www.youtube.com/watch?v=Gf6mmVU-RGw>

**Livello:** A1-B1

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
00.1.49	<p>Lessico delle professioni alberghiere: <i>cuoco, pasticcere, cameriere, receptionist.</i></p>	<p>Si tratta di un esempio di video che presenta una precisa area lessicale. Non presenta input orale, ma solo visivo. Si può prevedere una fase di pre-visione: si presentano varie professioni e si chiede quali di queste possono trovarsi in un albergo; il video servirà anzitutto come verifica.</p> <p>Inoltre, per esercitare molto semplicemente il lessico, si può chiedere a uno studente o alla classe di dire ad alta voce i nomi delle professioni (accompagnati dall'articolo) man mano</p>

		che compaiono sullo schermo, ripetendo eventualmente il gioco più volte: la difficoltà sta nel fatto che il montaggio è molto veloce e quindi ci sarà poco tempo per ricordare il termine esatto.
--	--	---

Materiale 5.4. *RegVdA – Repertorio delle professioni: il pizzaiolo*<sup>23</sup>  
<http://www.youtube.com/watch?v=1uj9tvqnm5g>

**Livello:** A1-B1

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
0.00-6.30	- Descrivere caratteristiche e azioni.  Lessico: il lavoro, la formazione e i requisiti.	In relazione agli scopi didattici, si può isolare una certa sequenza o l'altra, ad esempio: la descrizione solo video (e/o audio) del min. 0.53-1.30; l'intervista al min. 1.30-2.25; le caratteristiche descritte al min. 2.25-3.00 (solo audio, poi eventualmente anche video); l'intervista al min. 4.10-4.50. Per il livello A1 si chiederà di indovinare il nome della professione e sarà preferibile concentrarsi sulle immagini piuttosto che sull'audio. Ai livelli superiori, sarà bene lavorare anche su una comprensione orale più approfondita; infatti il video accenna ai temi che accomunano più professioni: l'orario di lavoro (compresi giorni festivi e feriali), i corsi di formazione professionale e la legislazione sanitaria.

<sup>23</sup> Altri profili professionali si trovano su *Youtube* nella serie *Mestieri e professioni* del canale [Cisl Confederazione Italiana Sindacati Lavoratori](#) e in quella *Il mio lavoro* di [PATrento](#).

Materiale 5.5. *Mipresento.org – Videocurriculum*  
[http://www.mipresento.org/\\_pMzU3ODY](http://www.mipresento.org/_pMzU3ODY)

**Livello:** A2-B1

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
0.00-3.59	<p>- Il <i>curriculum vitae</i>: parlare della propria formazione e delle proprie esperienze lavorative, di qualità e difetti.</p> <p>Lessico: il lavoro e la formazione (<i>diplomato, segretaria, infermiera, commessa</i>).</p>	<p>Dopo la visione integrale del filmato, porre domande di comprensione globale agli studenti. In un secondo momento, a gruppi, discuteranno le singole espressioni interessanti. Dopo aver lavorato su altri <i>videocurricula</i><sup>24</sup>, ogni studente preparerà e produrrà il proprio.</p>

Materiale 5.6. *Disoccupato al lavoro: ovvero come cercare un lavoro sicuro in tempi insicuri.*  
<https://www.youtube.com/watch?v=zVWKA-8rd8>

**Livello:** A2-B1

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
0.00-3.59	<p>Il <i>curriculum vitae</i>: parlare della propria formazione e delle proprie esperienze lavorative. Dare consigli. Prendere appuntamento (per un colloquio).                      Lessico: il lavoro e la ricerca di lavoro (<i>disoccupato, banconista, magazziniere, mulettista, impiegato commerciale, annuncio sul giornale, colloquio</i>).</p>	<p>Interrompere la visione subito dopo la presentazione del disoccupato (1.22) e proporre un <i>brainstorming</i> sul tema della ricerca di lavoro e sui mezzi considerati più efficaci, chiedendo alla fine agli studenti di formulare dei consigli per il protagonista. Proseguire poi la visione integralmente, isolando e facendo ripetere le espressioni utili per fissare un appuntamento.                      Attenzione: la sequenza 1.23-3.16 (relativa agli annunci di lavoro) può essere occasione per riflettere insieme sui mezzi per affrontare il problema non potendo contare sulla capacità di leggere e scrivere.</p>

<sup>24</sup> Si trovano molti esempi di *curriculum* in formato video sui siti <http://www.mipresento.org> e <http://www.videocv.org> (quest'ultimo ha anche una sezione riservata agli stranieri: <http://www.videocv.org/video-curriculum-extra-comunitari/>).

## 6.6. Salute

Per l'area semantica della salute, oltre ai consueti contributi didattici da *L'italiano in famiglia* e ai video che mostrano visite mediche, possono essere utili anche una serie di spot pubblicitari di medicinali: si tratta infatti di video reali, in cui gli apprendenti possono essersi già imbattuti (o che potranno incontrare poi) guardando la televisione italiana.

Materiale 6.1. *L'italiano in famiglia 1, ep. 6 – Dal dottore*

<http://www.youtube.com/watch?v=siiBwB9b-YA>

con video di supporto didattico:

<http://www.youtube.com/watch?v=LxE280yIXI>

**Livello:** A1-A2

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
1.22-2.16: I sintomi di Carlo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parlare di problemi di salute.</li> <li>- Fissare un appuntamento dal medico.</li> </ul>	<p>Il video è lungo e complesso: a livelli bassi non è importante che vengano capite tutte le parole, bensì che siano comprese le azioni mostrate e le espressioni per indicarle. Si può allora fornire una sequenza di immagini da far verbalizzare, adattando il modello fornito dalla sezione <i>Capire le azioni della puntata</i> del video didattico (00.28-1.10). Sempre dal video didattico, si possono prendere in prestito le sequenze dedicate ai medici specialisti (3.16-4.25). Viene proposta anche una sezione di vocabolario dedicato alle parti del corpo (5.25-6.36), che però possono essere introdotte direttamente dall'insegnante che può mostrarle sul suo corpo (o su un modellino) e chiedere agli studenti di indicarle sul proprio; più utile invece è l'animazione sugli organi interni (8.48-9.39).</p> <p>Attenzione: può essere importante chiedere di indicare le parti del corpo anche su un'immagine stilizzata per far familiarizzare con la spazialità piana e astratta del foglio gli studenti che ne mostrino necessità.</p> <p>La sequenza "dal dottore", infine, può essere uno spunto per discutere sul fatto</p>
2.44-5.56: Dal dottore	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Offrire e chiedere un servizio. Nominare le parti del corpo.</li> </ul> <p>Lessico della salute: parti del corpo, tessera sanitaria, sintomi, medici specialisti.</p>	

		che la mamma non paga il medico di base e chiedersi perché sembra così importante non dimenticare la tessera sanitaria.
--	--	---

Materiale 6.2. *L'italiano in famiglia 2, ep. 8 – Che mal di testa!*

<http://www.youtube.com/watch?v=6Z9OWwtdWYg>

**Livello:** A2-B1

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
1.09-2.06: che mal di testa!	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Raccontare al passato.</li> <li>- Chiedere e dare informazioni sulla salute.</li> <li>- Dare consigli.</li> </ul> <p>Lessico: sintomi, malattie e rimedi.</p>	<p>Attività di predizione:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- prima visione senza audio: raccogliere tutte le informazioni visive utili a formulare ipotesi di comprensione della situazione;</li> <li>- seconda visione con audio (che verifica le ipotesi precedenti), interrotta due volte: al min.1.19 gli studenti fanno ipotesi sul significato della parola <i>emicrania</i>; potranno poi verificarne il significato dalle parole e dal comportamento della mamma, proseguendo con la visione fino al min. 2.00: ora, compreso il problema, gli studenti propongono oralmente i loro consigli e rimedi, cercando di anticipare quale sarà quello di Carlo.</li> </ul>
2.57-3.59 (4.53): in farmacia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dare istruzioni, prescrivere e consigliare.</li> <li>- Raccontare al passato.</li> </ul> <p>Lessico: la farmacia (<i>tessera sanitaria, ricetta, farmaci da banco, pillole...</i>)</p>	<p>Mostrare inizialmente la sequenza muta; poi far ascoltare due o più dialoghi e chiedere agli studenti di scegliere quello più appropriato, da abbinare al video. <i>Variante:</i> dopo aver mostrato l'intera sequenza muta, far ascoltare varie parti del dialogo (brevi scambi di battute) in ordine sparso; poi ripetere l'operazione, mostrando un solo spezzone di video alla volta e facendo scegliere agli studenti quale degli audio ascoltati corrisponde alle immagini.</p>

Materiale 6.3. *Rosetta Giuliani, Unità 6 – “Vita da cani!”*  
<http://www.youtube.com/watch?v=vT9cCGemHO0>

**Livello:** B1

Sequenze	Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
0.00-5.52	Raccontare al passato. Chiedere e dare informazioni sulla salute. Fare ipotesi.  Lessico: sintomi e malattie, pronto soccorso.	Il video è molto lungo, poco adatto ai livelli non elementari, perché molto scherzoso ed esagerato. Può essere visto per intero, chiedendo agli studenti di capire il significato del titolo in relazione al racconto. Si può anche isolare soltanto la sequenza della “visita” e svolgere ad esempio attività di previsione o di “overvoice” (far recitare il dialogo agli studenti mentre si guarda il video privo di audio).

Materiale 6.4. *Pubblicità di medicinali.*

*Aspirina: tanti sintomi, stessa soluzione*

[http://www.youtube.com/watch?v=dJL\\_BtFwefA](http://www.youtube.com/watch?v=dJL_BtFwefA)

*Ketodol: mal di testa*

<http://www.youtube.com/watch?v=o0KcAK60z1Y>

*Pic Myskin: cerotto*

<http://www.youtube.com/watch?v=Y-0qh7ecwJM>

*Bronchenolo sciroppo: tosse secca, tosse grassa*

[http://www.youtube.com/watch?v=o5ua\\_CJCZmg](http://www.youtube.com/watch?v=o5ua_CJCZmg)

*Nurofen: influenza e raffreddore*

<http://www.youtube.com/watch?v=-0FKm8Ok7xE>

*Enantyum: mal di testa*

<http://www.youtube.com/watch?v=yrL.WRpqpFmk>

*Vivinc: raffreddore, febbre, sintomi influenzali*

[http://www.youtube.com/watch?v=ZBxkq\\_GOSf4](http://www.youtube.com/watch?v=ZBxkq_GOSf4)

**Livello:** A1-B1.

Funzioni comunicative e lessico	Suggerimenti didattici
Descrivere sintomi e problemi di salute; proporre rimedi; comprendere indicazioni d'uso dei medicinali. Lessico: medicinali e sintomi (anche termini specialistici).	Questi spot pubblicitari possono essere usati sia per l'input linguistico sonoro, sia per quello visivo; ai livelli più bassi si possono usare semplicemente come introduzione o supporto visivo, mentre a quelli intermedi ci si può anche

	<p>soffermare sulla terminologia tecnica (es. <i>antipiretico, analgesico, effetti collaterali</i>, ecc.). Si può creare una carrellata delle mini-sequenze in cui vengono mostrati i sintomi per creare un “video-dizionario”. Si può anche proporre il singolo spot senza audio, interrompendolo prima che sia mostrata l’identità del prodotto: gli studenti devono individuare il prodotto pubblicizzato e poi verificheranno le ipotesi con la visione del video per intero e con l’audio.</p>
--	---

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anastasis Coop. (a cura di), *AL2 on line. Alfabetizzazione Italiano Lingua Seconda*, consultabile su cd-rom o sul sito [www.al2.integrazioni.it](http://www.al2.integrazioni.it)
- Bettoni C. (2001) *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Roma.
- Borri A. (2013), “Insegnare italiano L2 ad apprendenti analfabeti: didattica, metodologie, materiali”, in *Contesti di apprendimento dell'italiano L2: gestione del fenomeno migratorio fra sperimentazione e quadro normativo*, XXII Convegno nazionale ILSA, Firenze, 30 novembre 2013.
- Bosc F., Malandra A. (2000), *Il video a lezione*, Paravia/Scriptorium, Torino.
- Casi. P, *Analfabetismo: paralisi e cura per l'Italia* (appello indirizzato al Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Maria Chiara Carrozza e al Ministro dell'Integrazione Cécile Kyenge) e consultabile sul sito [www.italianoperme.it](http://www.italianoperme.it)
- Casi P. (2004), “Fotografare la voce: un percorso dall’analfabetismo alla scrittura per adulti stranieri”, in Maddii L. (a cura di), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, IRRE Toscana, Edilingua, Roma pp. 145-152.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it di D. Bertocchi, F. Quartapelle, RCS scuola, La Nuova Italia-Oxford, Milano-Firenze (tit. or. *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001).
- Lambertini L. (a cura di) (2008), *La scatola delle parole. Un primo approccio all'italiano per persone analfabete nella lingua di origine*, Commissione Pari Opportunità Mosaico, consultabile su cd-rom. <http://www.retesim.it/?q=node/123>
- Feldemeier A. (2012), “Un sillabo per gli apprendenti di basso livello: la situazione tedesca”, in *L'alfabeto dell'integrazione. Formazione linguistica di base per migranti in Europa*, Convegno Fondazione ISMU, Milano, 29 novembre 2012.
- Janfrancesco E. (a cura di) (2005), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte degli immigrati adulti*, Atti del XIII Convegno nazionale ILSA, Edilingua, Roma.
- Minuz F. (2005), *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma.
- Ong W. J. (2011), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna.



Wolf M. (2009), *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano.

*Ringrazio Milena Angius e Annita Veneri, le studentesse del corso base del Centro Italiano Per Tutti (IBVA) di Milano, e in particolare Edna, Evelyn e Mirela, ottime insegnanti e maestre di umanità, a cui devo questo lavoro e molto altro.*