

Dentro un film

Progetto di comprensione audiovisiva per l'approfondimento e l'ampliamento della seconda lingua (italiano) nelle classi quarte e quinte delle scuole primarie in lingua tedesca dell'Alto Adige

Bruno Zucchermaglio

Abstract

Il progetto ha coinvolto le classi quarte e quinte della scuola primaria in lingua tedesca di Varna (Alto Adige) e del suo circondario con l'obiettivo principale di veicolare nuovo lessico e nuove forme sintattico-grammaticali (nonché di rinforzare quelle già apprese) della lingua italiana (lingua seconda) attraverso la fruizione guidata ed approfondita di un film a soggetto per ragazzi. L'idea era anche quella di promuovere la visione di un film come attività didattica non relegata nell'angolino di quelle attività solitamente considerate residuali. Dal punto di vista glottodidattico sembrava inoltre importante far leva su una attività che pareva avere tutte le caratteristiche per riabilitare anche la lingua parlata, troppo spesso soverchiata dalle attività di produzione scritta, che sovente appaiono di più semplice gestione.

Parole chiave: Media Education; Glottodidattica; Lingua due; Filtro affettivo; Glottodidattica umanistico - affettiva; Alto Adige.

Abstract

This project was realized in the fourth and fifth forms of the primary school with German language in Varna (South Tyrol, Italy) where children study Italian as a second language. The principal purpose of the project was the acquisition of new vocabulary and grammar through a detailed study of a movie for kids. Also, the idea was to further the viewing of kids movies in ordinary lessons to study the Italian language with the support of a structured guide and to promote the screening of a movie at school. From a linguistic point of view it seemed to be important to stimulate the use of the spoken language, too often replaced by written activities that seem to be more manageable in the classroom.

Keywords: Media Education; Language Teaching; Second Language; Affective Filter; Humanistic Language Teaching; South Tyrol.

Introduzione

Svolto nelle classi quarte e quinte delle scuole di lingua tedesca di Varna (Bolzano) e del suo circondario, il presente progetto aveva come obiettivo generale quello di veicolare nuovo lessico e nuove forme sintattico-grammaticali (oltre a rinforzare quelle già apprese) della lingua italiana (lingua seconda) attraverso la fruizione guidata ed approfondita di un film a soggetto per ragazzi. L'idea era anche quella di promuovere la visione di un film come attività didattica di serie A, per così dire, e dunque di non relegarla nell'angolino di quelle attività solitamente considerate come perdita di tempo o come riempimento di spazi di lezione che per una qualsiasi ragione non si sa come impegnare. Non solo. Dal punto di vista glottodidattico sembrava importante far leva su una attività che pareva avere

tutte le caratteristiche per riabilitare anche la lingua parlata, troppo spesso soverchiata dalle attività di produzione scritta, anche perché queste ultime appaiono spesso più facilmente gestibili.

“La lingua italiana si è formata storicamente come lingua scritta letteraria e a questo modello è rimasta per secoli legata. Oggi si assiste ad una netta differenziazione tra scritto e parlato, dove lo scritto continua ad avere come modello di riferimento l’italiano standard letterario, mentre il parlato presenta caratteristiche riconducibili a quello che oggi viene definito ‘l’italiano neo-standard’ (l’italiano della classe media). Tipico dell’italiano parlato contemporaneo, e del linguaggio dei protagonisti dei film, è l’uso sempre più frequente dei dimostrativi questo e quello rafforzati da qui e là “ (Rocco, 2004, p. 9).

Come si legge in questo passo, tratto da un testo che si concentra proprio sull’apprendimento dell’italiano lingua due attraverso uno o più film, vi sono caratteristiche ed anche competenze specifiche della lingua parlata che spesso non sono possedute da studenti che hanno lavorato quasi esclusivamente sulla lingua scritta. Anche nel progetto qui presentato si è dimostrato tutt’altro che semplice, per chi lo ha concepito e realizzato, affrancarsi dalle abitudini metodologico-didattiche legate alle esercitazioni scritte o a quelle ancorate alla manualità, a lavori che in qualche modo paiono maggiormente tenere impegnati gli alunni e dunque il meno rumorosi possibile.

1. Descrizione del progetto

Dopo l’esperienza triennale con un progetto di accompagnamento alla fruizione di uno spettacolo teatrale in lingua italiana, rivolto ad alunni delle classi quarte e quinte delle scuole primarie in lingua tedesca, si è pensato di convogliare le competenze acquisite in un altro progetto, dello stesso spessore e della stessa natura, ma parimenti diverso e che facesse tesoro delle riflessioni maturate nel corso della precedente attività progettuale.

Dopo il teatro, dunque, il cinema. Anche in questo caso si è pensato di procedere a partire da una attività già piuttosto diffusa, anche in glottodidattica, ovvero dalla audiovisione di un film a soggetto. Come sappiamo, non di rado la fruizione di un film viene relegata a mero momento parentetico e non necessariamente preceduto da una preparazione di natura didattico-metodologica e non sempre facendo particolare attenzione ai contenuti, come può accadere l’ultimo giorno di lezione prima di un lungo periodo di vacanza, magari per riempire quelle due-tre ore di ingestibile lezione nel corso di una mattinata per la quale è prevista la cosiddetta lectio brevis. Sicuramente vi sono anche insegnanti che utilizzano il film a soggetto per fini didattici mirati, inserendo la audiovisione della videocassetta o del dvd nel contesto di un progetto ben strutturato e non lasciato al caso. Questo è stato lo scopo del progetto che andiamo qui presentando. Più precisamente quello di sfruttare le potenzialità affabulatrici di un film per veicolare nuovo lessico, consolidarne di già acquisito, far conoscere nuove strutture sintattico-grammaticali della seconda lingua e utilizzarle in contesti fortemente motivanti in quanto sempre strettamente legati alla narrazione del film, alla molteplicità dei suoi livelli narrativi, agli argomenti su cui esso si fonda e che per suo tramite emergono.

Alla base delle motivazioni di natura prevalentemente glottodidattica qui sopra descritte, vi era anche una motivazione di carattere metodologico o, meglio, operativo ed organizzativo. Se infatti il progetto di accompagnamento alla visione di uno spettacolo teatrale era stato realizzato in totale autonomia e dunque senza il benché minimo coinvolgimento da parte di altri colleghi di lingua seconda, il presente progetto nasceva anche dalla volontà di rendere operativo un team di lavoro all’interno del Circolo di Scuola elementare in lingua tedesca di Varna. Alla base della motivazione che ha spinto alla realizzazione del progetto vi è inoltre la necessità di aiutare gli alunni delle scuole primarie in lingua ad affrontare l’esperienza della audiovisione di un film in lingua italiana nel tentativo che tale esperienza

risultati positivi e che abbia effettive ricadute sulle strategie glottodidattiche adottate nel corso degli anni di insegnamento/apprendimento della seconda lingua.

L'esperienza negativa nei confronti di una lingua due che si va apprendendo è infatti sovente alla base di quello che in glottodidattica è stato definito da Krashen "filtro affettivo" (1981), che genera una sorta di "muro" fra discente e lingua, nonché di quella che viene definita "ansia linguistica".¹

"Si parla di *ansia linguistica* ogni qualvolta un individuo reagisce nervosamente nelle situazioni che richiedono l'uso di una L2. Secondo MacIntyre e Gardner (1989) l'ansia linguistica può essere il risultato di precedenti esperienze negative nell'eseguire compiti in L2" (Villarini, 2000, p. 77, corsivo nel testo).

È comunque necessario avere ben presente che non tutto quanto viene proposto agli allievi di seconda lingua viene, per così dire, "implementato", e dunque che vi è uno scarto non indifferente fra ciò che costituisce il materiale di input e quello che sarà, poi, l'output.

"Non tutto l'input diventa *intake*, ovvero non tutto l'input si trasforma in regole della nuova L2 apprese ed utilizzate correttamente" (Ivi, p. 81, corsivo nel testo).

Le motivazioni che hanno condotto alla realizzazione del progetto qui presentato si possono ad ogni modo ricondurre a quella che è già stata definita "glottodidattica funzionale", anche se quest'ultima è più strettamente legata agli

"atti comunicativi che consentono di agire socialmente e di relazionarsi con un interlocutore allo scopo di perseguire i propri fini" (Begotti, 2007).

Al di là di questo distinguo, comunque,

"la visione di una sequenza video è sicuramente motivante per gli studenti la cui comprensione è favorita per l'abbinamento fra immagini e parlato: il video permette di presentare la lingua in contesti d'uso comunicativi e di soffermarsi – bloccando se necessario l'immagine – su aspetti culturali ed extralinguistici tipici di uno scambio comunicativo reale. Mentre, infatti, il materiale audio permette di cogliere il lato linguistico e paralinguistico del messaggio, il materiale video permette di inserire quest'ultimo in un contesto visivo e di aggiungere così la dimensione sociolinguistica ed extralinguistica, che in tal modo possono essere analizzate e rese a modello" (Ivi).

Come si vede, l'utilizzo di un film a soggetto risulta fortemente motivante anche perché facilmente percepito come concretamente inserito in un contesto reale, oltre al fatto che può trattare tematiche e situazioni che si avvicinano al mondo degli scolari².

2. Struttura del progetto

Il progetto è costituito da una serie di materiali che introducono, accompagnano e quindi commentano il film che viene proposto agli alunni delle classi quarte e quinte. Prima ancora di vedere il film, dunque, gli allievi vengono stimolati dall'insegnante a ragionare sul titolo, a fare ipotesi sui personaggi o sulla storia a partire da alcune immagini loro proposte, dalla copertina del dvd o dalla locandina del film. Viene loro chiesto, ad esempio, di indovinare il titolo del film, sulla base di alcuni indizi forniti che

¹ Cfr. De Marco A., a cura di (2000) *Manuale di glottodidattica: insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci.

² Cfr. Balboni P.E., (1994) *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.

dunque costituiscono una traccia ed una guida per la ricerca della soluzione finale. Lo scopo è quello di stimolare la produzione in lingua due facendo leva sulla curiosità, su metodi di carattere ludico, sulla sfida e sulla immaginazione degli scolari. Le attività preliminari – svolte sempre sulla base di una o più schede preparate dal team degli insegnanti di questo progetto – variano ovviamente a seconda del film proposto. Per alcune pellicole, infatti, non è possibile proporre il gioco dell’ “indovina il titolo”, mentre può essere più adeguata la somministrazione di alcuni fotogrammi di scene-chiave per stimolare i ragazzi a fare ipotesi sul tema e magari anche sulla trama del film. Dopo aver proposto le schede preliminari ed aver lavorato e ragionato su di esse, è possibile far vedere ai ragazzi una prima parte del film. Anche in questo caso, dipenderà sempre dal tipo di pellicola, dalla trama, dalla sua struttura, dalla sua difficoltà o meno, ecc., la scelta di far vedere il film tutto in una volta oppure di somministrarne un brano alla volta e di quale lunghezza. Così come sempre dal tipo di film dipenderà la scelta di dove interrompere la visione, se, ad esempio subito dopo lo svolgimento di una scena-chiave od, eventualmente, subito prima, magari con l’obiettivo di stimolare la formulazione di ipotesi, da parte degli scolari, su ciò che sta per accadere. Scopo principale di tutto il percorso è, comunque, quello di incentivare l’utilizzo dell’italiano lingue due, di favorirne dunque la produzione, possibilmente allentando il più possibile i freni inibitori del “filtro affettivo” e dunque non puntualizzando sempre ed in ogni caso la presenza dell’errore, soprattutto laddove quest’ultimo non vada a compromettere la strumentalità e dunque la natura prettamente comunicativa della lingua.

“Didatticamente parlando l’errore è funzionale all’apprendimento. (...) È importante poter contare sul fatto che l’errore, una volta riconosciuto, non verrà penalizzato ma valorizzato in quanto elemento utile alla comprensione dei meccanismi sottostanti di costruzione della lingua. Infatti se l’errore consiste in una generalizzazione di regole grammaticali e fonetiche, esso è indubbiamente frutto di processi inferenziali che dimostrano la capacità del bambino di costruire attivamente la lingua partendo da personali rielaborazioni” (Bertacchini, 2001b, p. 59).

Ci possono indubbiamente essere delle schede di lavoro che puntualizzano gli aspetti sintattici ed anche grammaticali della lingua e che dunque favoriscono la riflessione della stessa in questi termini, ma quando, invece, agli allievi si chiede di narrare, di formulare ipotesi, anche di riassumere, in certi casi, favorendo (e facendo loro percepire che è a questo che in particolare si punta) l’aspetto prevalentemente comunicativo della lingua, ci pare importante non inibire la loro capacità e la loro disponibilità ad esprimerli interrompendoli di continuo di fronte ad ogni singolo errore oppure riempiendo di segni rossi una loro produzione scritta realizzata con precipuo proposito comunicativo di matrice globale.

Il film scelto per questo progetto si intitola “Lo chiamavano il grillo” (tit. or.: “Lloyd”), Usa, 2001, Fantasy, 90’, di Hector Barron. Si tratta di un film per ragazzi che presenta diversi aspetti delle tipiche vicissitudini preadolescenziali, ma si tratta anche di un film di produzione nordamericana, nel quale vengono dunque descritte situazioni relativamente lontane dalla realtà europea (in particolare da quella mittel e sudeuropea) e dai sistemi sociali, oltre che scolastici, che in questa hanno una loro specifica connotazione. Purtroppo, come si sa, la produzione di questo genere di film è in Italia quasi del tutto assente. Nei paesi nordeuropei, invece, ed in particolare in quelli scandinavi, la produzione di film per l’infanzia e per ragazzi è piuttosto fiorente mentre non lo è la loro diffusione nel resto dell’Europa (in particolare in Italia) schiacciata dai colossi della distribuzione nordamericana, di cui i circuiti della Walt Disney, della Buena Vista International e di Disney Channel costituiscono la fetta di mercato più grande. La scelta è stata fatta in una rosa di titoli proposta all’interno del corso di aggiornamento

“Scriviamo il cinema”, richiesto dagli stessi insegnanti di lingua due e tenuto da Enzo Nicolodi, insegnante di lingua due in provincia di Bolzano, che da anni si occupa di tecnologie dell'apprendimento per la seconda lingua.

3. Il contesto

Le classi quarte e quinte destinatarie di questo progetto sono collocate su un territorio relativamente vasto, che è quello di competenza del Circolo di Scuola Elementare di lingua tedesca di Varna (Bolzano), che comprende tre diversi territori comunali (Varna, Fortezza e Naz-Sciaves) all'interno dei quali sorgono nove scuole elementari, tutte di lingua tedesca ed in cui, dunque, l'italiano viene insegnato come seconda lingua³.

DENOMINAZIONE SCUOLA	COMUNE / ABITANTI	NUMERO CLASSI / ALUNNI	GRUPPI LINGUISTICI*			STRANIERI**
			TED.	IT.	LAD.	
Scuola elementare di Varna	Varna / 4.122	9/120	87,86	11,17	0,97	7,1 %
Scuola elementare di Novacella	Varna / 4.122	5/72	87,86	11,17	0,97	7,1 %
Scuola elementare di Sciaves	Naz-Sciaves / 2.764	5/52	93,62	5,39	0,99	8,4 %
Scuola elementare di Naz	Naz-Sciaves / 2.764	5/58	93,62	5,39	0,99	8,4 %
Scuola elementare di Rasa	Naz-Sciaves / 2.764	3/35	93,62	5,39	0,99	8,4 %
Scuola elementare di Aica	Naz-Sciaves / 2.764	2/25	93,62	5,39	0,99	8,4 %
Scuola elementare di Fortezza	Fortezza / 944	2/22	57,82	40,69	1,49	15,1 %
Scuola elementare di Mezzaselva	Fortezza / 944	2/15	57,82	40,69	1,49	15,1 %
Scuola elementare di Scaleres	Varna / 4.122	2/23	87,86	11,17	0,97	7,1 %

*Valori comunali espressi percentualmente pubblicati dall'Astat/Istituto Provinciale di Statistica e relativi all'ultimo censimento della popolazione del 2001.

**Fonte: Astat/Istituto Provinciale di Statistica, situazione al 31/12/2007, Gli stranieri in provincia di Bolzano – 2007, Astat Info, nr. 21, maggio 2008.

Come si vede nella tabella qui sopra riportata (che cerca di tradurre sinotticamente la situazione delle varie scuole sulla base dei principali dati ufficiali disponibili), si tratta di scuole piuttosto piccole con un numero di classi che va da un minimo di due ad un massimo di nove (nella scuola che sorge al centro di Varna, dove hanno sede anche la direzione e la segreteria del Circolo). Tutte le scuole sorgono su territori comunali in cui la presenza del gruppo linguistico tedesco è massiccia e solamente nel territorio comunale di Fortezza possiamo vedere che la presenza del gruppo linguistico italiano non è confinata intorno al 10 per cento o addirittura al di sotto di esso. Il comune di Fortezza ha infatti una storia di insediamento da parte di doganieri, poliziotti e ferrovieri, essendo stato questo piccolo centro, fino alla prima metà degli anni Novanta, un importante snodo di comunicazioni per il nord dell'Europa e soprattutto un nevralgico punto di smistamento e di sdoganamento delle merci provenienti dal e dirette nel nord dell'Europa. Tutte le professioni relative alle ispezioni doganali ed al controllo delle frontiere e del territorio in generale erano svolte quasi esclusivamente da cittadini appartenenti al gruppo linguistico italiano, e ciò ha contribuito a fare di Fortezza un piccolo paese a forte maggioranza italiana.

³ Il totale delle ore settimanali di italiano lingua due è di 1,5 in classe prima (in alcuni circoli didattici ridotto a 1 ora ed in altri aumentato fino a 2 ore), di 4 ore nelle classi seconde e terze, e di 5 ore nelle classi quarte e quinte.

La dismissione di tutto l'apparato burocratico, doganale ed anche di natura privata che è seguita alla progressiva unione dell'Europa ed alla applicazione dei vari trattati che hanno sancito il libero scambio delle merci – come delle persone – all'interno dell'Unione, ha depotenziato Fortezza della sua funzione originaria, l'ha trasformata in una sorta di grande rione-dormitorio dipendente dal più grosso centro di Bressanone e ne ha anche diminuito la consistenza percentuale del gruppo linguistico italiano, che è comunque rimasta piuttosto alta (intorno al 40%) rispetto agli altri paesi della stessa zona. Molte, dunque, le case che si sono progressivamente svuotate e, di conseguenza, moltissimi gli stranieri immigrati che in esse hanno trovato domicilio, anche a seguito della forte caduta dei prezzi d'affitto e di vendita degli immobili che ne è seguita. Come si vede nella tabella, infatti, la presenza degli stranieri a Fortezza supera il 15 per cento della popolazione totale, un dato che è più del doppio della presenza media sul territorio provinciale (fra il 6 ed il 7 per cento), di molto superiore a quella di Bressanone (dove gli stranieri sono l'8-9 per cento della popolazione), seconda solamente a Salorno, su scala provinciale, dove gli immigrati sono circa il 17 per cento.

Rispetto agli altri due comuni di Varna e di Naz-Sciaves, quello di Fortezza è indubbiamente quello in cui la popolazione italiana è meno “emarginata” e meno inincidente di quanto invece lo sia nei primi due comuni, che invece rispecchiano meglio la situazione generale e dominante in tutti i piccoli centri della provincia di Bolzano, fatta eccezione per alcune specifiche realtà della Bassa Atesina, a nord di Salorno. Il comune di Fortezza, inoltre, è l'unico in cui esistono anche una scuola dell'infanzia ed una scuola primaria in lingua italiana, le quali sono invece assenti dagli altri due comuni di Varna e Naz-Sciaves e nei quali, dunque, l'esigua popolazione di lingua italiana iscrive i bambini in scuole di lingua tedesca a meno di non far fronte a quotidiane trasferte nel vicino centro di Bressanone.

4. Fasi di realizzazione

Il progetto si articola in fasi e sottofasi di cui la “madre” è quella della audiovisione di un film per ragazzi scelto dall'insegnante singolo o dal team di lavoro.

La fase dell'audiovisione, comunque (a parte in specifici casi per i quali si ritenesse necessario operare diversamente) non è unica e viene sviluppata in diversi momenti. La visione del film viene dunque spezzettata e il prodotto multimediale viene somministrato normalmente in diversi brani della durata media di circa venti minuti ciascuna, ma comunque differente a seconda della difficoltà, dell'importanza, dello snodo tematico e / o della struttura diegetica del racconto.

Per quanto riguarda il film sul quale si è lavorato in questo progetto, agli alunni viene somministrata una prima scheda introduttiva che intende introdurre la pellicola attraverso un gioco che consiste nella individuazione del titolo.

Scheda 1. Indovina il titolo.

Questa scheda viene somministrata alla classe prima della audiovisione del film. In essa gli allievi vengono invitati ad indovinare la seconda parte del titolo del film. Gli scolari si trovano di fronte alla prima sezione del titolo, “Lo chiamavano...”, e devono scoprirne la seconda, dunque come veniva chiamato, soprannominato, il protagonista del film.

Ad aiutarli nella ricerca vi è anche un'immagine – fotogramma del film, che ritrae il protagonista in una delle sue tipiche espressioni. Un gioco linguistico di questo tipo lo si può fare anche utilizzando la locandina del film, coprendone ovviamente il titolo o una parte di esso. Le locandine sono infatti spesso il lavoro di una sintesi tematico-narrativa in chiave grafica del film, cosa che può aiutare gli

scolari ad individuarne il titolo. Nella scheda qui realizzata, si è pensato di stimolare la curiosità nonché la produzione linguistica degli alunni attraverso un elenco di indizi, graficamente accompagnati da una lente di ingrandimento e da un cappellino che rimandano all'icona classica dell'investigatore, quella di Sherlock Holmes. Attraverso questi indizi, gli alunni vengono invitati a cercare da varie e semplici fonti (come quella di un dizionario bilingue o di una piccola enciclopedia o, magari, anche attraverso l'utilizzo di internet) qual è il soprannome del protagonista. Il titolo del film, una volta scoperto, verrà scritto in fondo alla scheda in un apposito spazio. Si tratta dunque, in questo caso, di stimolare gli allievi alla produzione (ed anche al pensiero) in lingua due nonché a strategie metalinguistiche (sempre nella lingua di insegnamento) attraverso un piccolo gioco, quasi una sfida o una piccola "caccia al nome". Ci pare che una scheda di tale fattezza, per quanto molto semplice, sia in grado innanzitutto di "relegare" l'insegnante nello "angolino" della supervisione, decentrandolo e relativizzandolo (seppur forse in modo prevalentemente simbolico e dunque di natura psicologica) restituendo spazio agli scolari che, lavorando magari in coppia, tornano al centro della scena dell'apprendimento, coinvolti nella ricerca volta alla scoperta della seconda parte del titolo del film attraverso diverse strategie, non necessariamente suggerite dall'insegnante. Quest'ultimo

“si pone come insegnante ‘magico’, facilitatore, mediatore, supervisore, ovvero colui che sa ascoltare e comprendere perché consapevole dell’importanza di un clima favorevole all’apprendimento secondo un approccio pratico-ludico (...). Spetta a questo docente articolare e mediare (i) saperi nel rispetto di una adeguata combinazione che trova una sua possibile realizzazione solo attraverso uno stile Antidogmatico, Antiautoritario e Antropologico” (Bertacchini, 2001a, pp. 17-18).

Il controllo dei risultati ottenuti dagli scolari durante la ricerca può essere effettuato in modo “tradizionale” dall'insegnante che, alla fine del lavoro, svela il titolo integrale del film, oppure attraverso il confronto fra quello che hanno scritto i vari allievi (o i diversi gruppetti di lavoro) giungendo così insieme alla individuazione della soluzione più adeguata.

Scheda 2. I personaggi prima e dopo.

Anche questa scheda va somministrata una prima volta prima di vedere il film. Con essa gli scolari vengono invitati a produrre brevi testi scritti in cui descrivono i personaggi principali del film. La scheda riporta sulla estrema sinistra cinque scene in fermo-immagine in cui sono ritratti cinque personaggi-chiave del film. A fianco delle immagini vi sono due colonne, una da completare prima di aver visto il film ed una dopo. In questo modo gli scolari vengono invitati a produrre brevi testi facendo leva sull'osservazione dettagliata delle immagini, dando sfogo in particolare alla loro fantasia, alla loro libera associazione di idee nonché alle loro capacità combinatorie e di ideazione di brevi e semplici percorsi narrativi in lingua di insegnamento. L'insegnante dirà loro che, facendosi ispirare dalle immagini e dunque dal volto e dalle espressioni dei protagonisti, essi potranno descriverli come vorranno, ipotizzando anche relazioni fra loro. Questa scheda resterà così, completata per metà, fino ad una successiva fase, dopo l'audiovisione integrale del film, quando gli alunni verranno invitati a descrivere, nell'ultima colonna, come i personaggi “davvero” sono o comunque come essi appaiono “adesso” (dopo averli conosciuti tramite l'audiovisione). In questo modo sarà possibile fare un confronto – che in taluni casi potrà rivelarsi pure divertente – fra le ipotesi fatte prima della visione e la descrizione dei personaggi che ora appare “vera” o perlomeno più corrispondente a quella condivisa dalla maggior parte degli allievi. Ciò conferisce all'attività anche un aspetto ludico, da una parte, e pragmatico, dall'altra, componenti, queste, ovvero quelle ludica e pragmatica, che in qualche modo non

dovrebbero mai abbandonare l'intero percorso di scoperta, di decostruzione e ricostruzione, oltre che di analisi, del film.

“Manipolare gli elementi linguistici con azioni concrete attraverso il gioco o altre attività, trasformando la lingua in oggetto concreto da scomporre e ricomporre nei suoi elementi più significativi è il solo modo di permettere al bambino di impossessarsi delle categorie concettuali proprie del sistema grammaticale della lingua straniera. Promuovere, dunque, l'apprendimento attraverso una serie di operazioni concrete significa adeguarsi alle capacità intuitive del bambino ed aiutarlo a passare progressivamente *'al successivo stadio dell'apprendimento analitico'* “ (Di Aichelburg, 1999, pp. 41-42, corsivo nel testo).

Questa scheda introduce inoltre ad una delle attività nevralgiche di questo progetto, quella cioè di produzione orale e scritta attraverso l'utilizzo delle immagini.

“Il riferimento a immagini e a oggetti concreti e il mimare azioni e sentimenti (è una) scelta molto adatta a apprendenti giovani o a particolari aree semantiche e della realtà (...) Questa strategia è adottata in prima persona dai bambini della scuola elementare per i quali il fare concreto, i disegni e le azioni accompagnano e rinforzano l'acquisizione linguistica” (Prat Zagrebelsky, 1998, p. 48).

Si tratta di un “espediente” didattico-metodologico ormai di lunga e consolidata tradizione, in glottodidattica, che fa sovente leva sulla descrizione di immagini, di situazioni-tipo (al supermercato, all'ufficio postale, alla stazione ferroviaria, ecc.) oltre che sul semplice abbinamento di nuovo lessico con semplici e stereotipate immagini. Per quanto riguarda, invece, la parte relativa all'anticipazione di ciò che potranno essere i personaggi, e di conseguenza degli intrecci della trama del film, è interessante ciò che a questo proposito scrive Laura Pavone (che si occupa di cinema ed immagine anche nelle sue relazioni con l'apprendimento linguistico) nel suo “Il video nella didattica delle lingue straniere” (2003):

“In base a questo processo di anticipazione, o *“expectancy grammar”*⁴, vengono anticipate, da parte del discente-spettatore, delle previsioni sulla comprensione di ciò che viene detto o visto. Vengono cioè elaborate ipotesi in modo globale e simultaneo, in quanto il processo di comprensione non è lineare ma coinvolge una serie di strategie interpretative da parte del ‘lettore modello’⁵, che mettono a frutto ciò che si conosce del mondo, di processi logico-cognitivi e di conoscenze comunicative in lingua straniera. Nel mondo audiovisivo, la formulazione delle ipotesi è la prima attività che viene proposta subito dopo la visione di una sequenza, soprattutto se si fa visionare senza l'audio, così come se si procede all'ascolto senza mostrare le immagini; ciò consente di mettere in atto le strategie necessarie a colmare i vuoti informativi creati dalla mancanza dell'audio o delle immagini, anche se nell'uno o nell'altro caso possono essere di estremo aiuto gli aspetti referenziali e inferenziali per la gerarchizzazione dei nuclei informativi o la comprensione degli impliciti socioculturali” (Pavone, 2003, p. 27).

Questa scheda sui caratteri dei personaggi prima e dopo la visione del film, pur non mettendo in atto tutte le attività suggerite nella citazione qui sopra riportata, presenta comunque la potenzialità di scatenare, nell'allievo, alcune forme di espressione linguistica orale e scritta partendo da semplici procedure inferenziali che dalle immagini dei personaggi proposte possono scaturire.

⁴ Cfr. J.W. Oller, *Language Test*, London, Longman, 1979.

⁵ Cfr. U. Eco, *Lector in fabula*, Milano, Bompiani, 1979. (Queste ultime due note sono state qui trascritte dal testo della Pavone, p. 27).

Scheda 3. La storia.

Questa scheda riporta il riassunto del film, in pratica quella che in cinematografia viene denominata “trama” o, più sovente, sinossi del film. Di questa specifica pellicola (“Lo chiamavano il grillo”) esistono un paio di brevi sinossi reperibili in internet che sono però del tutto inadeguate al progetto qui presentato. Esse sono infatti rivolte ad un pubblico di lingua italiana, potenzialmente adulto, e non sono articolate attraverso la descrizione dettagliata di alcune scene-chiave. Il linguaggio utilizzato in esse non è dunque adatto a scolari di lingua tedesca che apprendono l’italiano in qualità di lingua due. Per questa scheda è stato dunque preparato un riassunto che riporta lessico, frasi ed espressioni del film, utili alla sua comprensione, semplificando la descrizione di alcune situazioni e descrivendo dettagliatamente alcune scene ritenute particolarmente importanti per la comprensione complessiva della storia o di particolare impatto sugli alunni.

La somministrazione di questa scheda potrà avvenire integralmente o a tappe, a seconda del livello di preparazione della classe, dei suoi feedback e del coinvolgimento mostrato dagli allievi. Sarebbe comunque utile leggere questa scheda tutti insieme dopo aver visionato almeno una parte del film, in modo tale che gli scolari la possano percepire come un ausilio che permette loro di meglio comprendere ciò che già conoscono e non come una qualunque altra storia non legata ad un prodotto audiovisivo. Come già detto, almeno la prima parte della scheda dovrebbe essere letta in plenaria, mentre è possibile organizzare la lettura di altri brevi brani in gruppi di lavoro per poi procedere con vari esercizi di comprensione, sia orali sia scritti, fra questi ultimi anche quello previsto nella scheda 6 del cosiddetto “testo a buchi” o “cloze”, il quale

“consiste nell’inserire le parole mancanti in un testo. Usualmente si lasciano integre le prime righe, per consentire una prima contestualizzazione, poi si elimina ogni settima parola (pari a quel 15% che statisticamente va perso nella comunicazione quotidiana). L’allievo dovrà inserire una parola appropriata, anche se non si tratta di quella effettivamente cancellata” (Balboni, 1998, p. 138).

La procedura qui sopra indicata da Balboni non viene rispettata appieno nella scheda preparata dall’insegnante tirocinante (cfr. Scheda 6. Testo a buchi) , che ha ovviamente adeguato la tecnica del “cloze” alle esigenze specifiche di questo progetto ed alle competenze degli alunni cui esso è rivolto.

Scheda 4. Metti in ordine la scena! Due bulli nel parco.

In questa scheda l’allievo viene invitato a mettere in ordine una scena-chiave del film, quella nel corso della quale il ragazzino protagonista viene malmenato da due bulli che, tra l’altro, gli daranno il soprannome di “grillo”, che dà il titolo al film. Sotto le immagini che costituiscono i momenti attraverso i quali la scena si evolve, l’alunno è inoltre invitato a scrivere che cosa sta accadendo, dunque a descrivere l’immagine ed i suoi collegamenti con quella precedente e con quella seguente.

In questo progetto è stata scelta, per questa attività, la scena nella quale due ragazzini prepotenti maltrattano il ragazzino protagonista, in quanto tale scena ci pare essere – oltre che importante per la caratterizzazione del personaggio e lo sviluppo del plot – di forte impatto emotivo per i bambini spettatori. Ma è chiaro che vi sono anche altre scene sulle quali è possibile lavorare seguendo la traccia di impostazione di questa scheda. Ciò vale, in generale, un po’ per tutto questo progetto, che rappresenta solo un modo ed una sola serie di esempi di attività didattiche rese possibili dall’utilizzo “ingegnoso” di un prodotto audiovisivo. Le potenzialità di quest’ultimo sono infatti notevoli e vari e sfaccettati possono essere i metodi e gli approcci attraverso cui lavorare con un film.

“Partendo da un video la classe potrà (...) essere guidata verso attività di scrittura, lettura o ulteriore ascolto e comunicazione orale e la motivazione, di solito estremamente elevata, faciliterà l'apprendimento. Qualsiasi spunto fornito dal materiale video rappresenterà un'utile fonte di discussione e sosterrà l'interesse degli studenti che potranno essere coinvolti in quei preziosi momenti di *pratica orale* di cui parla J.C. Brumfit⁶. Il video infatti, proprio per la sua autenticità, presenterà certamente modelli linguistici nuovi (non studiati precedentemente dalla classe), stimolando così anche i discenti a parlare liberamente usando la lingua straniera naturalmente in contesti originali: la classe eserciterà in questo modo la capacità di negoziare, di parafrasare, di adeguare un messaggio alle reazioni del parlante, e di sperimentare segmenti linguistici nuovi per esprimere idee e sensazioni relative al filmato visto” (Sisti e Taylor, 1995, p. 7, corsivo nel testo).

Questo stesso esercizio (“Metti in ordine la scena!”) viene riproposto più avanti, con la scheda numero 7, in relazione ad un'altra scena del film, quella in cui il protagonista acquista nuovi occhiali da sole che lo fanno sentire più alla moda e dunque disinvolto.

Scheda 5. Fumetti.

Lo scolaro viene stimolato – ancora una volta attraverso l'osservazione di alcuni fermo-immagine della pellicola – a riempire dei fumetti con un testo scritto in prima persona. Sono state scelte quattro semplici scene, ritenute importanti e di sicuro impatto sui bambini, caratterizzate dalla loro forma dialogica e dunque dal parlato in prima persona. Scrivendo all'interno dei fumetti che cosa dicono i relativi personaggi nel contesto delle singole scene, gli allievi sono stimolati a riprodurre quanto hanno sentito durante la audiovisione ed inevitabilmente a rielaborarlo ed adattarlo.

Scheda 6. Testo a buchi.

Noto in glottodidattica con il nome di “cloze”, si tratta in questo caso dello stesso testo della scheda 3, che riporta la trama del film, al quale sono state rimosse alcune parole che vengono poi riportate – ovviamente non nella giusta sequenza – in una casella in calce al testo. L'alunno, in questo caso, ha il compito di intercettare le parole giuste che vanno inserite nel giusto spazio, ricomponendo così il testo originale nella sua integrità. Questo esercizio può essere somministrato subito dopo aver dato lettura del testo della scheda 3, anche se è meglio che vada eseguito dagli allievi in un tempo successivo, dopo aver visionato tutto o quasi tutto il film e dopo aver compiuto altri esercizi, sia scritti sia orali, in modo che il lessico qui mancante, e che andrà individuato dall'allievo, sia stato maggiormente assimilato e metabolizzato (grazie al suo utilizzo in altre attività di esercitazione).

Scheda 7. Metti in ordine la scena! Gli occhiali da sole.

In questa scheda viene proposta all'alunno la stessa modalità di lavoro prevista per scheda 4. La scena da mettere in ordine e da commentare è però un'altra, ovviamente, sempre importante nello sviluppo della storia o comunque di forte impatto sugli scolari. In questo caso si tratta della sequenza nel corso della quale il ragazzino protagonista, emarginato dalla vita sociale della scuola, in cerca di riscatto e di affermazione fra i suoi compagni, entra in aula con un nuovo ed appariscente paio di occhiali da sole, comportandosi di conseguenza come un bullo e dandosi della arie. Anche questo esercizio intende stimolare le competenze descrittive in lingua seconda degli scolari facendo leva, fra l'altro, sull'impatto

⁶ J.C. Brumfit, “Accuracy and Fluency as polarities in foreign language teaching materials and methodology” in *Bullettin Cila*, 1979. (Questa nota è stata qui trascritta dal testo di Sisti e Taylor, p. 7).

emotivo che una tale scena può avere sui giovani spettatori che facilmente si identificano con il personaggio principale.

Scheda 8. Descrivi! Il migliore amico di Lloyd.

Anche in questa scheda viene richiesto agli alunni di descrivere e dunque di mettere in atto le loro competenze descrittive partendo dagli stimoli di alcune immagini significative del film. In questa specifica scheda, però, non viene richiesto loro di descrivere dei fotogrammi singolarmente, bensì di tracciare un profilo della relazione di amicizia che si instaura fra il protagonista ed un altro personaggio, utilizzando, a tale scopo, alcune immagini che hanno la funzione di evocare e dunque di stimolare (attraverso la sintesi che si è cercato di realizzare con la produzione di immagini che ritraggono momenti fortemente significativi della diade amicale) il ricordo della audiovisione del film.

Scheda 9. Cruciverba.

Il cruciverba – spesso già conosciuto fra gli scolari che studiano una lingua due o una lingua straniera – fa parte dei vari giochi di parole che in glottodidattica vengono utilizzati per veicolare nuovo lessico e, in modo particolare, per rinforzare e reinvestire quello già appreso. Realizzato qui con un semplice software (“Zarb41”) dotato anche di altre funzioni di manipolazione dei testi e del lessico, questo cruciverba è molto semplificato dal fatto che all’inizio di ogni parola compare già stampata la prima lettera e dalla presenza delle parole da inserire in un elenco sottostante diviso in orizzontali e verticali. Troppo difficile sarebbe stato, infatti, pretendere dagli alunni di giungere al risultato attraverso una definizione in calce, vista la relativa complessità delle parole. Queste ultime sono ovviamente parole-chiave che fanno parte del parlato del film e del testo con cui questo è stato riassunto. In questo semplice esercizio esse vengono ripetute, per essere rinforzate e fissate, anche allo scopo di poter essere successivamente reimpiegate.

Scheda 10. La quadriglia campestre.

La scena prefinale della “quadriglia campestre” è quella che determina il riscatto finale del ragazzino protagonista, finalmente inserito all’interno del gruppo sociale dei compagni di classe e finalmente affrancato dalla immagine di “sfigato”, di escluso o di “perdente” (“loser”), per dirla con un’antipatica definizione nordamericana che ci giunge dalle non sempre facili traslazioni americano-italiano dei vari film e telefilm per ragazzi (che hanno però il pregio, diciamo così, di farci intendere, seppur approssivamente, quali possano essere i “valori” di una certa società statunitense). La sequenza resta dunque molto impressa ai giovani spettatori e non solo perché vede soccombere il “cattivo” antagonista di Lloyd e pone in ridicolo insegnanti insensibili e fanfaroni, ma anche per le sue componenti comiche ed in quanto scena d’azione. Con questa scheda agli scolari viene richiesto di ritagliare i vari fotogrammi, di incollarli nel quaderno disponendoli in ordine di sequenza e quindi di descrivere il tutto, facendo corrispondere un breve testo ad ogni immagine. L’abilità richiesta è quindi ancora una volta quella di riordinare in sequenza insieme alla capacità di descrizione, nella speranza che il tutto sia agevolato dalla forte componente emotivo-partecipativa che la scena dovrebbe arrecare.

5. Spazi e tempi

Gli spazi in cui realizzare questo percorso / progetto sono quelli in primo luogo della sala tv della scuola oppure dell’aula computer. È infatti importante svolgere l’attività “principale” (anche se definirla

così può risultare fuorviante) ovvero quella dell'audiovisione, in uno spazio adeguato ed in plenaria. Le tecnologie attuali, però, consentono anche forme di audiovisione in piccoli gruppi o di tipo individuale, davanti ad un personal computer. L'audiovisione del film con un software al pc permette inoltre di aprirsi ad altre attività didattiche o anche a quelle qui proposte eseguite dall'alunno o da un piccolo gruppo di lavoro sullo stesso desktop su cui viene visionato il film. In questo modo è dunque possibile somministrare alcune schede di lavoro e di analisi del film al pc mentre il filmato può essere fermato, portato in avanti o all'indietro e dalla visione di esso si può passare direttamente alla scheda e viceversa con semplici comandi alla tastiera o del mouse.

“Il computer – ci ricorda il noto glottodidatta Giovanni Freddi – si propone alla moderna cultura sotto un duplice aspetto: quale elaboratore di informazioni altamente sofisticato, versatile, ‘quasi’ intelligente, e quale duttile gestore di tanti altri linguaggi: quello verbale, quello della musica e del canto, quello iconico dell’immagine fissa e in movimento, quello primario del colore, quello composito (lingua + immagine + musica + rumori ecc.) della televisione, del cinema ecc.; il linguaggio cinesico, prossemico, oggettuale, insomma quasi tutti i linguaggi che popolano il nostro universo semiotico-comunicativo” (Freddi, 1999, pp. IX-X).

In quest’ottica, l’utilizzo del personal computer è in grado di travalicare i consueti modi di concepire gli spazi ed i tempi in cui si svolgono le attività didattiche, facendo confluire in esso diversi codici ed “ambienti” della comunicazione, dell’arte, dell’espressione in genere, fra cui anche quella in una lingua seconda o straniera, anche se parzialmente con il rischio di fagocitare gli spazi ed i tempi reali in una “bolla” disancorata dalla datità concreta ed “oggettiva”, da quegli spazi e da quei tempi, dunque, nei quali la crescita sociale, oltre che culturale ed intellettuale di uno scolaro, deve compiersi. Al di là di queste potenzialità del personal computer, che possono comunque essere prese in considerazione, il progetto qui presentato può comunque svolgersi anche in modo più “classico” fra la sala tv e/o multimediale e le aule ordinarie di una scuola.

La tempistica attraverso la quale si sviluppa il percorso / progetto è relativamente semplice e deve comunque essere ancorata ai tempi di fruizione del film. È comunque possibile visionare il film più volte o, per meglio dire, far vedere agli alunni più volte una stessa sequenza, laddove, per diversi motivi, se ne ravvedesse la necessità.

Non va nemmeno esclusa la possibilità di far vedere più volte la stessa sequenza per il “semplice” fatto che gli alunni lo chiedono, che a loro piace, fa loro ridere. Anche questa semplice strategia, infatti, può aiutare la comprensione del filmato, lo sviluppo delle capacità di comprensione globale prima ed analitica poi nonché il rinforzo e la fissazione di lessico o di strutture sintattiche nuovi.

6. Clima relazionale

La dimensione relazionale, sia quella che si sviluppa fra gli alunni e dunque nel gruppo dei pari, sia quella allievo-insegnante, è stata posta al centro di questo progetto o, meglio, della sua esecuzione. Se, infatti, il progetto in sé aveva finalità prevalentemente glottodidattiche ed in tal senso è stato concepito e sviluppato, le procedure di esecuzione – pur non perdendo affatto di mira l’obiettivo dell’insegnamento dell’italiano – hanno messo in risalto come l’apprendimento sia sovente facilitato all’interno di gruppi di lavoro e, soprattutto, laddove il clima di classe sia positivo e basato sull’interdipendenza dei discenti. Si è dunque cercato di non mettere il film, il prodotto audiovisivo e dunque la tecnica, al centro del progetto, anche se è ciò che può sembrare in apparenza.

“Troppe volte, in incontri a cui partecipano esperti di informatica, telematica, multimedialità ecc. si propongono schemi, modelli, diagrammi di flusso o altro in cui il computer, il video o comunque il sussidio tecnologico viene posto al centro, collegato alle diverse periferiche e all’utente. In quanto insegnanti, non possiamo accettare un modello che non veda al centro dell’attenzione (e possibilmente anche al centro dello schema e/o del diagramma) la persona dell’allievo o il rapporto interpersonale allievo-insegnante, e che quindi collochi alla periferia qualsiasi tipo di sussidio” (Dolci, Porcelli, 1999, p. 5).

Nonostante tutte le attività si svolgessero intorno al film, al televisore, al personal computer, alle schede ed a tutto quanto alle tecnologie dell’apprendimento rimanda, abbiamo cercato di mantenere non tanto l’alunno singolo quanto il gruppo come baricentro del progetto.

L’ansia da prestazione, quel “filtro affettivo” caro alla glottodidattica e di cui abbiamo già accennato, vengono indubbiamente ridimensionati se si riesce a stabilire, nel gruppo-classe, un buon clima relazionale e forme di interdipendenza cosiddetta “positiva”.

“La consapevolezza di potere e di sapere contare su tutti riduce l’ansia da prestazione, tanto che tutti gli studenti imparano di più, compresi i più brillanti” (Dozza, 2006, p. 46).

Ciò non significa, deve’essere ben chiaro (agli scolari ma anche all’insegnante), l’ingerarsi di un clima lassista in cui tutto sia tollerato e nemmeno che venga completamente abbandonato il lavoro individuale in cui il singolo scolaro è chiamato a far leva (quasi) unicamente sulle sue proprie competenze. Sia le schede di lavoro qui presentate, sia tutte le altre attività che da esse, o al di là di esse, possono ancora essere avviate, sono in grado di attivare procedure di apprendimento cooperativistico ma anche individuale.

7. Analisi dei materiali

Una delle principali caratteristiche dei materiali sembra essere quella della particolare attenzione che viene data alle attività che implicano l’utilizzo del lessico nuovo e delle nuove strutture sintattico-grammaticali, entrambe nell’ambito della produzione scritta. Nonostante i propositi di promuovere anche la produzione orale e di non fissare l’attenzione dell’insegnante e dello scolaro in modo particolare sulla forma e sugli errori di espressione – in un’ottica secondo la quale è meglio esprimersi non del tutto correttamente piuttosto che non esprimersi affatto – i materiali realizzati e qui presentati sembrano prediligere la dimensione della produzione scritta, laddove pare meno semplice non intervenire con lo strumento della correzione.

Anche se pure la parte scritta può essere più “libera” e dunque – se l’insegnante è in grado di dare bene ed in modo chiaro le consegne – meno ansiogena di quanto non avvenga di solito, di materiali specificamente dedicati esclusivamente all’esercitazione orale non ve ne sono.

Sembra dunque che l’impegno maggiore sia stato quello della realizzazione di materiali in grado di far lavorare gli alunni in modo autonomo o per piccoli gruppi di lavoro ma comunque sempre in attività “concrete” laddove siano contemplati lo scritto, in primo luogo, il riordinare in sequenza, il ritagliare e l’incollare.

La tecnica – sicuramente efficace – della descrizione delle immagini tratte dal film o della narrazione da esse promossa, potrebbe invece essere ben utilizzata anche in specifiche attività di produzione orale, magari in gruppi di lavoro a due o a tre, indicate da specifiche schede di lavoro. In esse potrebbero essere riportate le immagini con l’indicazione, ad esempio, di narrare ad un compagno quanto sta accadendo e di ascoltare, poi, la descrizione dell’immagine successiva da parte di quest’ultimo.

Non solo. L'idea sicuramente interessante sviluppata nella scheda dei personaggi potrebbe essere maggiormente ampliata – in una dimensione di produzione orale – realizzando delle piccole schede o cartelle plastificate che riportano ognuna l'immagine di un personaggio del film. Sul retro di queste schedine potrebbero inoltre essere sintetizzate alcune caratteristiche del personaggio oppure alcune domande-chiave da porre ad un altro compagno in possesso di un'altra cartella.

Dopo aver distribuito queste schede-personaggio in classe, gli scolari potrebbero produrre oralmente alcuni dialoghi – sulla falsariga di quelli ascoltati/visti nel film – identificandosi nel personaggio in una sorta di gioco di ruolo facilitato dalla conoscenza delle situazioni e delle dinamiche di relazione ascoltate/viste nel film. Un esercizio, questo, che al di là degli obiettivi strettamente linguistici, potrebbe anche ampliarsi nella esercitazione delle componenti non verbali della comunicazione:

“Dopo la visione di una o più sequenze, far immedesimare gli alunni nei personaggi principali, cercando di esprimerne le caratteristiche salienti attraverso gesti, posture, tonalità” (Galasco, Oddenino, Paraboschi, 2006, p. 49).

La comunicazione strettamente verbale è infatti sempre intrisa di comunicazione non verbale e tutte le forme attraverso cui essa si articola, dalla prossemica all'aptica fino alla cronemica, ne sono parte integrante e talora contestualizzante.

Proseguendo nell'analisi dei materiali ed in generale del progetto qui proposto, è interessante notare che la produzione di questi materiali ad hoc non è occasionale e sporadica bensì inserita all'interno di un progetto didattico che presuppone l'esistenza di progettualità e la capacità di portare a termine una iniziativa in modo organico e non casuale. Questo progetto mostra inoltre come gli insegnanti possano far uso di quelli che sono stati già definiti “sistemi autore”⁷, ovvero di quelle tecnologie che permettono loro di elaborare materiale didattico e che di solito sono costituite da specifici software.

“Una prima, generica definizione di sistema autore di carattere generale può essere quella di ambiente di sviluppo che permette all'insegnante di concentrarsi sulla progettazione e pianificazione, lasciando al sistema stesso la realizzazione della parte più strettamente informatica di scrittura del programma. Passando allo specifico, i sistemi autore si possono suddividere in programmi autore, che propongono una serie di strutture predefinite e, guidando l'insegnante passo dopo passo nel compito di riempirle di contenuti, non richiedono nessuna conoscenza informatica” (Dolci, Porcelli, 1999, p. 111).

Oltre all'utilizzo degli ormai più diffusi programmi di videoscrittura, di trattamento testi e di manipolazione delle immagini, gli insegnanti hanno utilizzato un software di produzione tedesca, denominato “Zarb41”, che, implementato nel programma di Word, permette di realizzare cruciverba, testi a buchi ed altri giochi ed esercizi con testi e parole.

Un altro punto di forza del progetto, infine, ci pare essere quello di aver emancipato il film – come già detto all'inizio di questo scritto – dall'angolino della attività “perditempo”, di proposta didattica palesemente “non didattica” di natura residuale con cui tappare i buchi di un'ora non programmata (come può capitare in caso di un'ora di supplenza) o per far passare il tempo, mantenendo ordine fra gli alunni, in quei casi in cui, per diverse ragioni, sembra più difficile arrivare alla fine dell'ora, come l'ultimo giorno di scuola prima delle vacanze estive o una giornata in cui l'orario di lezione sia accorciato con la cosiddetta lectio brevis. In questo progetto, di contro, il film (per ragazzi, in questo caso) rientra a pieno titolo fra gli strumenti didattici a disposizione dell'insegnante e riconquista il ruolo

⁷ Cfr. Dolci R., Porcelli G. (1999) pp. 111-117.

di risorsa educativa, oltre che didattica, in quanto motore immobile di tutta una serie di attività che da esso ed intorno ad esso si muovono.

La fruizione del prodotto audiovisivo diviene così, gradualmente, da esclusivamente proiettiva (come può essere normale durante la visione di un film per ragazzi da parte di un gruppo di scolari) a competente od, almeno, parzialmente competente.

BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

AA.VV. (1997) Da Roald Dahl al cinema, Milano, Agis – Associazione Generale Italiana dello Spettacolo, Progetto “Lombardia Cinema Ragazzi”, Regione Lombardia, Direzione Generale Cultura.

Balboni P.E. (1994) Didattica dell'italiano a stranieri, Roma, Bonacci.

Balboni P.E. (1998) Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche, Torino, Utet.

Begotti P. (2007) Glottodidattica funzionale,

<http://www.sassarisettimo.it/bacheca/archivio/begotti/begotti.html>

Bertacchini C. (2001a) Educazione alla lingua straniera nella scuola dell'infanzia e nella scuola di base, Bergamo, Edizioni Junior.

Bertacchini C. (2001b) Progettando progettando... per l'apprendimento della lingua straniera nella scuola dell'obbligo, S, Prospero s/S (Modena), Centro Programmazione Editoriale.

Cangià C. (1998) L'altra glottodidattica. Bambini e lingua straniera fra teatro e computer. Firenze, Giunti.

De Marco A. (a cura di) (2000) Manuale di glottodidattica: insegnare una lingua straniera, Roma, Carocci.

Dolci R., Porcelli G. (1999) Multimedialità e insegnamenti linguistici. Modelli informatici per la scuola, Introduzione di Giovanni Freddi, Torino, Utet.

Dozza L. (2006) Relazioni cooperative a scuola. Il “lievito” e gli “ingredienti”. Trento, Erickson.

Di Aichelburg M.T. (1999) La lingua straniera nella scuola elementare, Brescia, Editrice La Scuola.

Galasco L., Oddenino M., Paraboschi F. (2006) Spiegare il cinema ai bambini. Un agile strumento per insegnanti e genitori, Roma, Audino.

Krashen S. (1981) Second language acquisition and second language learning, Oxford, Pergamon

Pavone L. (2003) Il video nella didattica delle lingue straniere, Catania, CUECM.

Prat Zagrebelsky M.T. (1998) Lessico e apprendimento linguistico. Nuove tendenze della ricerca e pratiche didattiche, Firenze, La Nuova Italia.

Rocco S. (2004) La lingua italiana attraverso il cinema. La guerra degli Antò, Perugia, Guerra Edizioni.

Sisti F., Taylor J. (1995) Il video nell'insegnamento delle lingue straniere, Torino, Società Editrice Internazionale.

Villarini A. (2000) Le caratteristiche dell'apprendente in De Marco A. (a cura di) (2000) Manuale di glottodidattica: insegnare una lingua straniera, Roma, Carocci.