

## **GUARDA E IMPARA...**

### **UN NUOVO APPROCCIO ALL'USO DI SUPPORTI AUDIOVISIVI IN CLASSE. RIFLESSIONI ED ESEMPI**

*Emanuela Guidi<sup>1</sup>*

#### **1. PERCHÉ USARE IL VIDEO A LEZIONE**

Guardare un film, un video o una sequenza filmica, uno spot pubblicitario è ormai un'attività che è divenuta parte integrante del nostro vissuto; è quindi un'esperienza più o meno comune a tutti, in qualsiasi parte del mondo e in qualsivoglia lingua.

Come ampiamente documentato nella moderna didattica, l'apprendimento di una lingua viva si intende finalizzato essenzialmente alla comunicazione, e sarà per quanto possibile basato su esperienze "reali" e autentiche. Alla luce di quanto affermato appare inevitabile dedurre che video e apprendimento linguistico si intersecano quasi indissolubilmente costituendo un binomio inscindibile.

"Molti dei tradizionali strumenti didattici diventano improvvisamente incompleti (il libro di testo, la voce del docente, i realia presenti nella classe) e si sente la necessità di aggiungere a questi anche immagini, contesti, voci e suoni diversi che portino in classe la realtà di tutto il mondo associato alla lingua oggetto di studio. Quale strumento più adatto di un filmato per realizzare tutto questo?" (Diadori, 2009: 35).

Ecco allora che l'utilizzo del video a lezione diventa strumento imprescindibile e direi anche esperienza irrinunciabile per ogni docente di lingua, e il mezzo audiovisivo diviene ottima modalità di contestualizzazione dell'insegnamento di una lingua straniera. L'utilizzo del video a lezione può fornire infiniti spunti di riflessione e di apprendimento linguistico, di introspezione e conoscenza di sé e del mondo.

Patrizia Canova nel suo articolo *Visioni*, scritto come introduzione al cofanetto di quattro CD *Viaggi nelle storie*, appassionato e meraviglioso progetto di Bargellini e Cantù, a proposito dell'utilizzo dell'audiovisivo e del cinema in classe scrive:

"Il cinema può regalare svariate occasioni in cui attraversare storie, luoghi e situazioni e farsi attraversare da sensazioni, domande, pensieri sul proprio mondo interiore e sui mondi fuori da sé. ...può offrire agli spettatori una miniera di storie infinite tutte da scoprire, capire, interpretare può contribuire a costruire l'identità di ciascuno, può stimolare a riconoscere meglio le proprie emozioni, può incidere sulla creazione dell'immaginario,

<sup>1</sup> Master Promoitals, Università degli Studi di Milano, docente di italiano LS in corsi Erasmus dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

può aiutare a esplorare, sentire, guardare in modo diverso, a volte nuovo, lo spazio vicino e lontano. E dunque viaggiare nel cinema e con il cinema, guardare con gli occhi e con il cuore, può divenire una nuova esperienza di viaggio da consumarsi nella relazione educativa” (Canova, 2009: 23).

L'utilizzo del video non è quindi una “opportunità extra” ma diviene irrinunciabile strumento didattico e culturale sia di conoscenza dei mondi, anche molto lontani da noi, che dei modi della conoscenza; il suo utilizzo ci consente infatti di guardare le cose in modo diverso e secondo punti di vista diversi.

“Nella fruizione di un'immagine fissa o in movimento lo stimolo al parlare è sollecitato ed entrambe risultano pertanto un ottimo strumento da utilizzare in una lezione di lingua” (Bosc, 2000: 23).

Spesso erroneamente si ritiene che la semplice fruizione di un audiovisivo apra nuovi orizzonti didattici e consenta approcci educativi innovativi. Una semplice esposizione agli audiovisivi di per sé non garantisce alcun progresso o introspezione sul piano formativo e didattico;

“È una vera imposizione sostenere che l'audiovisivo sia un fattore innovativo, di rinnovamento o di rivoluzione nell'insegnamento, quando in realtà, nella maggior parte dei casi serve a rinforzare i modelli pedagogici più tradizionali. La modernità dei supporti non garantisce nulla. Perché il medium è una variabile tra molte nel processo educativo; perché lo strumento in sé non comporta nulla, se non *una possibilità di cambiamento*, l'audiovisivo come molti altri possibili strumenti; infine perché la novità media non implica automaticamente la novità dei messaggi, né sul piano del contenuto, né su quello della sua formalizzazione” (Jacquinot, 1977: 151-152).

Sarà quindi importante non solo proporre ai discenti il mezzo audiovisivo quanto creare un contesto educativo che tenga in considerazione le potenzialità dello strumento e che affianchi tali potenzialità a interventi di selezione, sviluppo di attività e monitoraggio da parte del docente.

Come è stato detto, «la tecnologia è vantaggiosa solo quando fa da supporto a scelte pedagogiche corrette, a una rigorosa progettazione didattica e a una buona dose di fantasia e di creatività» (Ferraris *et al.*, 1985: 13). Il docente dovrà quindi evitare di proporre un uso dell'audiovisivo puramente illustrativo, che reitera la prassi, ormai desueta, dei “cineforum” in voga qualche decennio fa. Il mezzo audiovisivo di per sé non garantisce nulla, ma costituisce una valida possibilità di cambiamento che, se imboccata, conduce a un capovolgimento dei ruoli docente discente e a un'impressionante ampliamento degli obiettivi didattici che diventano di larghissimo respiro.

### 1.1. *Codici e sottocodici*

L'utilizzo in ambito didattico dell'audiovisivo introduce lo studente, e con lui il docente, a una esperienza plurisensoriale di immagini, voci, suoni e musiche spesso di grande fascino.

“È una curiosa forma di comunicazione che, proprio perché si basa sulla contaminazione-associazione di più codici, può diventare un vero e proprio strumento di studio linguistico” (Canova, 2009: 23).

Usare un filmato significa proporre una sollecitazione di vari canali comunicativi e sensoriali di diversa complessità; durante la visione vengono infatti coinvolti canali visivi e sonori e si espone lo studente a più codici comunicativi,

“...in un formato semiotico di estrema complessità, se si aggiungono anche gli impliciti culturali e le diverse enciclopedie del mondo a cui fanno riferimento persone appartenenti a culture diverse, come i personaggi sullo schermo e gli spettatori in classe” (Diadori, 2009: 37).

Un filmato o un audiovisivo infatti non è solo parola. Sarà necessario evitare di concentrare tutte le energie solo sulla comprensione della sequenza audiovisiva ma dirottare le potenzialità interpretative anche sulle modalità in cui la si comprende. Questo potenzia la complessità di analisi di qualsiasi scena in cui il “senso” della stessa non è un tesoro custodito nelle sue battute, ma piuttosto una “sinergia” tra queste (se presenti) e le infinite relazioni che fanno interagire la sequenza con chi la fruisce e con il contesto in cui tale analisi avviene. In questo senso l'analisi testuale è sì un momento didattico importante ma certamente non esaustivo.

“La grammatica tradizionale descrive la lingua dal punto di vista fonetico, morfologico, sintattico e lessicale; la grammatica audiovisiva studia, invece, le componenti delle immagini e dei suoni che le accompagnano” (Bosc, 2000: 16).

“...si può dire che nella grammatica alfabetica vi è un vincolo nella individuazione e nella successione di elementi (lettere, parole, ecc.), mentre le componenti della grammatica audiovisiva si presentano in modo tale da lasciare ampi margini sia nella loro individuazione sia nella loro organizzazione significante” (ISFOL, 1991: 62).

Le immagini raccontano una realtà rappresentandola con segni non solo linguistici, sarà quindi compito del docente introdurre lo studente, in maniera cosciente, a questa realtà, a decifrarne i codici e a percepire tutta la potenzialità emotiva ivi contenuta.

Come afferma Galliani, cercando di superare la tradizionale opposizione tra parola e immagine, è importante tener conto del fatto che:

“L'essenza semiotica del messaggio audiovisivo non sta in ciò che rappresenta ma nell'integrazione sincronica dei diversi segni e sistemi di segni e nella connessione dinamica delle immagini cioè nell'evoluzione diacronica, e la sua essenza conoscitiva non sta nel mostrare la drammaticità

dell'esistere, ma nell'organizzare i dati dell'esperienza in modo originale (diverso o addirittura negato all'organizzazione orale o scritta) facendo leva sulla stimolazione simultanea di più sensi e sulla partecipazione sinestetica" (Galliani, 1979: 32).

Un uso corretto del mezzo audiovisivo consentirà di analizzare le varie componenti di un evento comunicativo, che sfuggirebbero con il solo utilizzo del mezzo didattico classico (libro di testo e supporto video) ma che tuttavia sono assolutamente "autentiche" sperimentabili e inscindibili da qualsiasi atto comunicativo spontaneo. Sarà infatti interessante focalizzare non solo le classiche componenti linguistiche diatopiche, diamesiche, diafasiche e diastratiche, ma soffermarsi visivamente sulle variabili prossemiche, cinestetiche unitamente a quelle paralinguistiche e pragmatiche. Il linguaggio non verbale presente in qualsiasi scena sarà oggetto di analisi, e utile mezzo per scandagliare sentimenti, emozioni, e relazioni dei protagonisti. Particolare attenzione meriterà l'analisi:

- dello sguardo che può indicare stati d'animo profondamente diversi tra loro, ad esempio: gioia, sorpresa, ansia, inquietudine o tristezza;
- dell'espressione del viso che indicherà gioia o rabbia, tristezza o inquietudine;
- i gesti e i movimenti del corpo che accompagnano la comunicazione verbale.

Spesso, data la complessità e combinazione di segni, l'apprendente necessiterà l'aiuto del docente che sarà guida iniziale alla percezione del filmato, alla decodifica dei codici.

"La molteplicità dei livelli di significazione insita in ogni frammento audiovisivo, implica la consapevolezza che di fronte a un medium come il cinema, ...si possano verificare differenti tipologie di comunicazione e coinvolgimento tra testo/oggetto di studio e spettatore/discente, in una dimensione ora di assoluta esautività ora di complementarità dialettica" (Marangi, 2004: 267).

Grazie a questo tipo di analisi la fruizione di un audiovisivo non sarà mai fine a se stessa, e neppure accattivante via per raggiungere i già consueti e ampiamente sperimentati approfondimenti strutturali o lessicali. Il mezzo audiovisivo diventa un potente strumento di autoformazione, di autocoscienza e di percezione maggiormente ampliata di sé e degli altri. Può divenire modalità di introspezione per riflettere sulle proprie dinamiche interpretative e unitamente possibilità di approfondimento delle proprie conoscenze enciclopediche e dello sguardo sulla realtà che ci circonda.

## 2. IL RUOLO DEL DOCENTE

Come già detto il docente riveste un ruolo primario nel guidare il discente alla scoperta e interpretazione di questa esperienza plurisensoriale. La funzione del docente sarà quella di mediatore, di guida discreta che favorisca il recupero dei dati visivi, linguistici, sonori e socioculturali e conduca poi gli studenti a una personale rielaborazione cognitiva ed emotiva. Non dovrà mai essere *filtro* ma *facilitatore*, perché le emozioni suscitate dalla visione possano fluire incontrastate.

È inoltre importante che il docente eviti di orientare eccessivamente il lavoro di interpretazione dei discenti rischiando così di omogeneizzare le reazioni all'interno del gruppo classe. Non si tratta di “svalutare” il ruolo del docente ma di ridefinirlo “strategicamente”. Il docente avrà una posizione come detto di mediatore, attento a consentire un continuo ampliamento degli spazi di esplorazione del discente.

## 2.1. *Un nuovo approccio*

Spesso la preoccupazione di molti docenti è “didattizzare” quanto più possibile ogni apporto linguistico proposto in classe. Ogni insegnante soprattutto si domanderà quali e quanti esercizi proporre, in che momento (prima, dopo, durante la visione) e con che modalità. A mio avviso la preoccupazione, seppur legittima, non deve costituire il fulcro della lezione. Sarà quindi necessario abbandonare un approccio didattico impositivo e rigido, formulato su discipline più “classiche” e consuete nell'istituzione scolastica, per strutturare una didattica elastica e per certi versi “esplorativa” che promuova la validità dell'interpretazione unitamente all'ambiguità del senso.

Durante una proiezione, anche breve, si attivano i processi di percezione dello spettatore che durante la visione vive e si immedesima nelle vicende dei personaggi sullo schermo. Lo spettatore /discente si coinvolge nelle situazioni realistiche proposte, partecipa attivamente a problematiche e sentimenti «schierandosi da una parte o dall'altra, maturando un giudizio sulle cose che accadono intorno a sé» (Marangi, 2004: 269).

Compito del docente sarà stimolare il senso della ricerca interpretativa del discente, privilegiando il rapporto tra impatto emozionale e la capacità di produrre argomentazioni coerenti, domande e sensazioni che potranno affacciarsi in qualunque modo. Sarà necessario evitare di voler trovare una “chiusura” del senso, magari accompagnata dalla presunzione di poter “spiegare” tutto, trattando la scena audiovisiva come un elemento statico e puramente nominalistico. Questo forte coinvolgimento emotivo del discente, sperimentabile anche dal docente, contiene in sé tutte le potenzialità del video come possibile specchio dell'anima, in cui ogni spettatore può ritrovare parte di sé, del proprio sistema interpretativo e della propria visione del mondo. Bisogna essere coscienti che proponendo una sequenza filmica, l'insegnante perderà alcune delle sicurezze a cui è abituato.

“Si tratta di una situazione di classe diversa da quella in cui l'insegnante sa la risposta, chiede e controlla” (Bosc, 2000: 10).

Spesso non esisterà una risposta corretta, ma una possibile interpretazione della realtà proposta, che potrà anche sorprendere o destabilizzare il docente, ma che sarà il segno chiaro che il messaggio è passato e che tutte le potenzialità del discente saranno state messe in campo.

“Nella descrizione e nell'interpretazione di un'immagine non esiste la risposta giusta. Lo studente si esprime come ‘io parlante’ e dà le sue personali interpretazioni e l'insegnante assume il ruolo di moderatore con eventuali aiuti, se necessario, di lessico” (Bosc, 2000: 10).

Ciò che interesserà maggiormente il docente sarà verificare che questo flusso di emozioni non venga mai interrotto, prima, durante e dopo la visione; non avrebbe senso “seppellire” sotto cumuli di esercizi grammaticali, lessicali o di intonazione e pronuncia un’emozione che, se lasciata fluire, potrebbe spingere il discente a esprimersi liberamente coinvolgendosi con la realtà senza fingere. Ogni docente infatti sa, quanto prezioso sia un apporto spontaneo e l’abbandonarsi a eventi comunicativi “liberi” e “autentici”, rispetto ai consueti contributi un po’ asettici e ripetitivi che molti degli esercizi proposti in classe richiedono.

## 2.2. *Indirizzi fondamentali*

Sintetizzando e concretizzando quanto precedentemente affermato si potrebbe ipotizzare che ogni docente che intenda avvalersi dell’uso dei media in classe secondo un approccio innovativo, possa rifarsi ad alcuni indirizzi fondamentali:

- costante perseguimento di un modello dinamico diverso da un approccio tradizionale genericamente strutturale e statico. In questa elasticità dell’approccio didattico l’apporto del discente diviene elemento fondamentale;
- promulgazione di una libertà di lettura e interpretazione dell’immagine, rifuggendo schemi prestabiliti o generalizzazioni;
- percezione dell’elasticità dell’interpretazione come risorsa preziosa e non come ostacolo; l’ambiguità del senso, costantemente variabile a seconda delle interpretazioni, esclude qualsiasi rigida generalizzazione o categorizzazione.

## 2.3. *Ludicità del mezzo audiovisivo*

Come anticipato in precedenza la visione di un video comporta nello spettatore un’aspettativa di ludicità che sarà necessario tentare di rispettare durante ogni proiezione. Tendenzialmente la maggior parte degli spettatori guarda un film o una sequenza per piacere, certo non per dovere. Vi è quindi insito nell’esposizione al video un’intrinseca attesa di ludicità e svago che non deve in alcun modo essere vanificata o peggio cancellata da un intervento didattico.

“È fondamentale creare un clima ludico all’approccio del video , trovando sempre lo spazio per rispettare e far esprimere le emozioni individuali e collettive degli studenti” (Marangi, 2004: 252).

La scuola e l’istruzione in generale sembra però avere ancora molte remore di fronte alla possibilità di imparare divertendosi, creando a volte scollamento tra la realtà quotidiana e concreta sperimentata dai discenti in cui video è ludicità, e un’educazione ancorata a modelli di insegnamento appartenenti a un’altra era tecnologica e comunicativa, in cui il video è solo proposto per puro nozionismo (si pensi a certi contributi video proposti nelle classi da alcuni docenti, vere e proprie videoconferenze sull’arte la letteratura e la cultura italiana di complessa fruibilità; o ancora a certi “video

didattici”, assolutamente artefatti e improbabili, reperibili sui alcuni siti di materiali didattici per italiano L2).

Alcuni docenti, nel timore di scadere qualitativamente, prediligono audiovisivi di livello “alto” ma spesso troppo impegnativi e che trattano prevalentemente di arte, letteratura e sociologia, certamente formativi per i docenti stessi, ma di poco impatto emotivo sui discenti. Il rischio di una scuola chiusa, fortezza del sapere “alto” che non deve essere espugnata da quello basso della quotidianità contemporanea è affrontato anche da Ortoleva nel suo “*Cinema e storia*” che interpreta uno sguardo svalutativo da parte di moti docenti e delle istituzioni scolastiche e formative sulle competenze apprese dai discenti al di fuori della scuola e dei corsi, in particolare nel campo delle immagini.

“Una delle tendenze più diffuse della didattica dei media è infatti quella che svaluta le competenze spettatoriali dei ragazzi (esperienze vissute in genere al di fuori dell’ambito scolastico) in favore delle modalità di lettura che dovrebbero essere *tutte* impartite dalla scuola. Il rischio in questo caso è che le regole e i modelli interpretativi appresi nell’ambito scolastico risultino del tutto estranei all’esperienza concreta che l’allievo stesso vive tutti i giorni, e gli appaiono inapplicabili a quei testi audiovisivi che sono parte essenziale del suo sapere” (Ortoleva, 1991: 182).

Trovo illuminante, per certi versi commovente, l’affermazione di Maragliano, anch’egli per lungo tempo docente, nel suo testo “*Manuale di didattica multimediale*”:

“Una delle più importanti caratteristiche dell’universo dei media (non è un caso che così frequentemente la si rimuova in sede scolastica) consiste nella drastica apertura che essi operano nei confronti della dimensione ludica. Il bambino, il ragazzo e anche l’adulto giocano con i mezzi, grazie alla complicità, alla facilità, alla piacevolezza degli strumenti di accesso alle macchine, e in questa loro attività recuperano nella dimensione orizzontale (l’analogia, il confronto, il mettere tutto in rapporto con tutto) quel che eventualmente perdono nella dimensione verticale (l’approfondimento, l’isolamento dell’unità di conoscenza). In questo senso è da recuperare e convertire ad un uso pedagogico una filosofia del gioco... Chi sa giocare, e i giovani e i bambini sanno farlo (in particolare sfruttando la componente ludica sempre presente nei media), non esce dal mondo, ma anzi fa entrare il mondo nei suoi spazi mentali e operativi, e quindi lo pone in discussione: non restringe ma allarga le dimensioni della realtà” (Maragliano, 1994: 90-91).

Il problema che il docente si porrà non sarà più quindi trovare una sequenza filmica o un supporto audiovisivo “adatto” o meno a livello tematico, sufficientemente ricco a livello testuale, di nobile e alta fattura, di regia e sceneggiatura imponenti, perché ogni sequenza può innescare analisi completamente differenti a seconda dei presupposti dell’indagine, degli obiettivi che ci si pone e ovviamente del contesto in cui il docente opera. La ricerca del materiale diviene quindi libera ma soprattutto quotidiana. Ogni materiale potrebbe contenere spunti interessanti, starà alla sensibilità del docente saperli riconoscere e proporre in classe. Ciò fonda le proprie basi su un lavoro costante e capillare di ricerca, mai uguale a se stesso, in cui il contributo prezioso del discente diventa imprescindibile.

### 3. IL DISCENTE

Riflettendo sul ruolo dello studente saremo stupiti di scoprire che nel rapporto con l'immagine «lo studente è un partner di pari livello e spesso la sua attenzione visiva e di interpretazione supera quella dell'insegnante» (Bosc, 2000: 10). Come affermato in precedenza sarà necessario da parte del docente accettare un capovolgimento di ruoli, e coraggiosamente affrontare esperienze didattiche in cui alcune delle certezze a cui è uso verranno meno. Questo non significa in alcun modo abdicare al proprio ruolo di educatore e guida, ma accettare in questo viaggio un paritetico compagno che cammina fianco a fianco, e che non necessita di esser portato in braccio, ma a volte solo condotto per mano. Bisognerà dover ammettere che nella fruizione di un video a volte sarà lo studente ad avere maggiore dimestichezza, maggiore sensibilità e capacità visiva. Il docente dovrà quindi fidarsi del suo compagno, seguirlo su percorsi non ancora battuti e “rischiare” con lui lanciandosi in una esperienza nuova e coinvolgente. Quanti tra noi docenti sono già pronti a partire?

#### 3.1. *Le competenze del discente*

Poiché nella visione di un audiovisivo molte conoscenze enciclopediche sono coinvolte, così come primariamente è coinvolta una sensibilità personale, gli studenti potrebbero a volte diventare essi stessi guida per i docenti.

“L'insegnante / il media tutor deve lavorare su conoscenze pregresse, non è colui che sa di fronte a una massa che ignora...” (Valmachino, 2001: 70).

Molti colleghi hanno rinunciato all'utilizzo del video in classe perché non ancora preparati a questo capovolgimento di fronti così drastico e spesso di portata inattesa.

A volte sarà lo studente a guidare l'andamento della lezione, decidendo di imboccare un percorso magari impervio.

Potrà essere lo studente, quando la proiezione sarà di origine straniera, a fornire alcune informazioni sociolinguistiche culturali, sociopsicologiche magari non sempre note al docente.

Ortoleva approfondisce la tematica del rapporto tra docente e discente, sottolineando con forza che la consueta figura del docente unico competente detentore del sapere è oramai desueta e assolutamente ingiustificata nell'attuale complesso panorama didattico-educativo.

“Nel caso dell'insegnamento relativo ai codici di lettura delle immagini cinematografiche non si riscontra assolutamente quella dissimetria radicale tra docente e discente che fonda le tecniche di insegnamento del codice della scrittura: mentre in questo caso un insegnante che “sa leggere” trasmette gradualmente, e in modo essenziale, l'alfabeto a un ragazzo che “non sa leggere” (e proprio l'incompetenza del discente permette di programmare con precisione la sequenza didattica) il codice, o meglio i codici, del linguaggio filmico vanno trasmessi a un discente che con quel linguaggio è già familiarizzato fin dall'infanzia, e che si è quindi formato

proprie competenze interpretative, certo fragili, a volte confuse, ma non necessariamente erranee e comunque preziose” (Ortoleva, 1991: 182).

Appare quindi necessario il ripensamento della figura di un docente che sia maggiormente coinvolto in una relazione paritetica e di supporto rispetto al discente, ampliando quindi l'orizzonte pedagogico e a volte coraggiosamente stravolgendo gli obbiettivi didattici classici. Questo principio vale in modo particolare in riferimento alla didattica della comunicazione audiovisiva, poiché spesso in questo campo «il discente non è affatto una tabula rasa su cui innescare nozioni o percorsi di apprendimento ma al contrario ha già un innato livello di competenza in materia» (Marangi, 2004: 217).

Sempre a proposito delle nuove tecnologie dell'uso degli ipertesti. quindi anche degli audiovisivi, trovo illuminante quanto espresso da Pandolfi e Vannini nel loro testo “*Che cos'è un'ipertesto*”:

“Nel campo dell'ipertesto si stimola lo studente alla comprensione e al collegamento più che alla memorizzazione, alla esplorazione più che alla ripetizione.

Il docente non ha modo né interesse di sapere esattamente quale percorso lo studente abbia effettuato nel materiale iper, pertanto il dialogo con lo studente può incentrarsi sulla ricerca del grado di comprensione del materiale, sulla individuazione di collegamenti personali che ciascuno studente estrae dall'argomento di studio” (Pandolfi e Vannini, 1994: 76).

Lo studente viene quindi spinto alla “ricerca”, ricerca di collegamenti e ricerca interiore, seguendo possibilmente tracciati nuovi di esplorazione, perché i nuovi stili di apprendimento e le nuove risorse a disposizione dei discenti (si pensi alla rete, o alla quantità di video a cui i nostri discenti sono quotidianamente sottoposti) li rendono non solo in grado di autoformarsi ma anche assolutamente competenti in campo tecnico-visivo.

Sarà quindi compito del docente fornire solo i mezzi di decodifica e le varie opzioni di utilizzo dell'audiovisivo al discente, perché, come sintetizza perfettamente Valmachino in “*Il media educator nella scuola italiana*”, gli studenti, fin da una tenera età, vivono immersi in un flusso audiovisivo continuo e saranno quindi ottimi osservatori e conseguentemente guida specializzata agli stessi docenti.

“La maggioranza dei bambini arriva a scuola già pienamente ambientata nel mondo mediatico, di cui conosce molto. Il *media educator* non è una persona che deve insegnare l'utilizzo dei media come si insegna a leggere o a scrivere. Piuttosto egli è chiamato a “mediare i media”, nel senso di svelare i trucchi, piegare la fruizione in maniera creativa, rendere i mezzi e gli strumenti ambienti di conoscenza. L'insegnante deve lavorare sulle conoscenze pregresse, non è colui che sa di fronte a una massa che ignora, dei media si fa esperienza, non si imparano in teoria; la percezione, la sensazione, l'emotività la dimensione corporea oltre che intellettuale sono, nella fruizione dei mezzi di comunicazione, elementi determinanti” (Ottaviano, 2001: 70).

### 3.2. L'apprendimento collaborativo

Vi è quindi un'evidenza sempre maggiore di competenza da parte degli studenti in riferimento ai linguaggi e alle narrazioni digitali paritetica a quella del docente. In sintesi direi che il nuovo orizzonte per i discenti sarà «l'apprendimento collaborativo», come magistralmente lo definisce Bettetini (2001: 274): in “*Un reticolo disciplinare*” viene presentata una realtà didattica in cui ai discenti verrà chiesto non solo di presenziare alle lezioni, ma di collaborare attivamente alla riuscita delle stesse. Sarà la loro una parte fondamentale e attiva nella rielaborazione dei contenuti, nella scelta del percorso da seguire e non ultimo nel reperimento in prima persona dei materiali da condividere con i compagni e il docente.

Sarà quindi possibile affidare agli studenti stessi il compito di portare materiali audiovisivi attinenti al tema trattato, illustrarli e commentarli in classe. L'insegnante deciderà se pre-visionare il materiale o lavorare direttamente in classe “senza rete”. Nelle lezioni di apprendimento collaborativo è lo studente a rivestire il ruolo del docente durante le fasi di pre-visione e visione. Sarà il discente a introdurre la tematica del video, spiegando alla classe i motivi della scelta. Durante la visione potrà decidere di proporre pause o fermo immagini sulle scene che ritiene di maggiore efficacia e successivamente stimolare la classe con domande e brainstorming. L'insegnante in genere guida la fase del dopo visione, “tirando le fila” e sintetizzando quanto emerso, sempre collaborando interattivamente con tutti i discenti e proseguendo su cammino incerto e di volta in volta imprevedibile ma sicuramente ricco e unico.

## 4. QUALE METODO?

Alla luce di quanto considerato in precedenza rispetto alla irrinunciabilità dell'uso del video e del complesso e innovativo rapporto che si instaurerà tra docente e discente bisognerà domandarsi ora come concretizzare, in alcune proposte operative, moduli da proporre in classe per un approccio multimediale e interattivo alla didattica dell'audiovisivo. Scopo principale di ogni attività come illustrato in precedenza sarà *stimolare il senso della ricerca interpretativa* «privilegiando il rapporto tra impatto emozionale e la capacità di produrre argomentazioni coerenti, e non la chiusura del senso, con l'ambizione di spiegare un oggetto testuale inteso in modo statico, puramente nominalistico» (Marangi, 2004: 250).

In questa nuova accezione l'apprendimento delle singole nozioni, siano esse grammaticali, lessicali, narrative, culturali, sociologiche o storiche, va proposto come momento necessario dell'attività in classe, sequenza imprescindibile di un percorso didattico corretto, ma non costituirà l'obiettivo finale del docente. Compito dell'insegnante sarà quindi tener viva l'attenzione a che si privilegi all'interno del gruppo classe il prezioso sviluppo di nessi, di confronti ma soprattutto di interazione in una molteplicità di scambi tra media, docente e discente ogni volta differenti, e che garantiscano uno sguardo dinamico e non necessariamente unitario al materiale proposto sui piani non solo testuale ma semiotico, pragmatico, tematico, sociale, culturale ed economico.

Argomenta sul tema preziosamente Doglio nel suo saggio su come insegnare nell'epoca della comunicazione quando si domanda quali siano i reali e perseguibili scopi che un docente moderno si proporrà con l'utilizzo dei media:

“Fino a non molto tempo fa l'insegnante era visto come depositario di un sapere che in qualche modo doveva essere trasferito ai discenti. L'aspetto principale della comunicazione era considerato il contenuto, il programma. Quello che abbiamo davanti oggi è però uno scenario caratterizzato da imponenti e rapidissime modificazioni che toccano anche il campo dell'apprendimento... Ma qual è l'obiettivo di chi si propone di introdurre nella didattica una riflessione sui mezzi di comunicazione? ...propongo di utilizzare, per definire l'obiettivo del nostro lavoro l'espressione *rendere visibile*. Il nostro scopo prioritario dovrebbe essere principalmente quello di *rendere visibili dei fatti comunicativi*” (Doglio, 2000: 63-65).

Accanto allo sviluppo di una ricerca interpretativa che spinga lo studente a produrre atti comunicativi unici e autentici, l'insegnante dovrà verificare che le attività proposte stimolino nel discente il piacere di in un approccio che non privilegi una mera descrizione fine a se stessa o una testarda ricerca di un unico significato definitivo. Questo consentirà di superare la fase della passività della mera analisi e consentirà ai discenti una reale interazione con il media, che non seguirà schemi pregressi ma privilegerà originalità e peculiarità.

In un ambientazione ludica, in cui ci sia sempre lo spazio per esprimere emozioni individuali e collettive, il discente, prima durante e dopo la visione, interagirà attivamente con il materiale proposto, produrrà atti comunicativi, svilupperà idee e progetti singolarmente o in gruppo e apporterà contributi unici proponendo nei moduli a seguire materiale audiovisivo scelto in base alle proprie esigenze, specificità e inclinazioni personali.

“Il lavoro di gruppo, il confronto con più approcci interpretativi, la ricchezza dei percorsi di analisi a partire non solo dal medesimo film ma anche dalla medesima sequenza, sono elementi che caratterizzano in profondità una didattica esplorativa, adeguata ai media audiovisivi” (Marangi, 2004: 220).

I presupposti per illustrare alcune proposte operative che colgano le potenzialità insite in un nuovo approccio con le narrazioni audiovisive sono molteplici e dovranno essere chiari al docente che si avventura per questo impervio sentiero.

#### 4.1. *Alcuni fondamenti metodologici*

È sicuramente complesso schematizzare tutte le variabili coinvolte in un approccio così fortemente esplorativo e in divenire; ogni docente potrà secondo le proprie inclinazioni e competenze, basandosi sulla conoscenza del proprio pubblico, elaborare di volta in volta nuove strategie e modalità di approccio all'audiovisivo modificando e aggiornando processi operativi che già possiede. Nel suo preziosissimo testo Marangi individua alcuni fondamenti metodologici ineludibili che saranno utile fonte a cui

attingere per impostare qualsiasi modello operativo, certamente ampliabile e modificabile da ogni docente coinvolto nella sperimentazione.

- Le fasi della pre-visione, visione e dell'analisi dovrebbero essere sempre seguite, in modo complementare da momenti di “rielaborazione, progettazione e realizzazione”. Bisognerà assicurarsi di poter “fare” qualcosa per attivare reale interazione e coinvolgimento con i discenti, consentendo loro di esprimersi quanto più liberamente possibile. Marangi sottolinea di proporre sempre agli studenti approcci didattici che prevedano l'uso di disegni, *storyboard*, ricerca di immagini o critiche in internet o anche più semplicemente lavori di gruppo che producano materiale di sintesi estrapolato dalla visione (creazione di sceneggiature e dialoghi, ideazione di setting, elaborazione di cartelloni pubblicitari).

Verrà elaborato in questa fase il concetto del “*Main task*” o compito principale che costituirà l'obiettivo primario di ogni lezione. Nelle proposte di lavoro illustrate nel capitolo seguente verranno presentati alcuni esempi. Fondamentale potrebbe essere qui l'utilizzo di parole chiave, immagini e fermo immagini rilevanti nella scena, l'analisi dei colori prevalenti ecc.

“L'importante – prosegue Marangi – è riuscire a concretizzare il concetto del *learn by doing*, caro alla *media education*, apprendendo attraverso la pratica... In senso più ampio qui si intende l'attività concreta capace di visualizzare, utilizzando molteplici linguaggi, lo sforzo di analisi relativo all'oggetto in esame” (Marangi, 2004: 254).

- Poiché i media sono realizzati in maniera collettiva e la loro fruizione avviene sempre in classe in maniera collettiva secondo Marangi: «non appare secondaria la capacità di elaborare percorsi di analisi che sappiano continuamente porre in dialettica l'approccio individuale con quello di gruppo. Ciò permetterebbe di stimolare due processi: far emergere i molteplici fattori che indirizzano, spesso in modo assolutamente inconscio, la valutazione e l'interpretazione di un'opera; accrescere la capacità di articolare le analisi in modo complementare, non escludendo differenti esiti in riferimento allo stesso testo di riferimento, ma indagato secondo prospettive differenti» (Marangi, 2004: 255).

Il docente dovrà quindi sempre predisporre, in caso di visione, accanto ad apporti individuali una o più attività da svolgersi in gruppi, meglio se formati dal docente, che conoscendo la propria utenza saprà bilanciare competenze linguistiche e dinamiche psicologiche di interazione. L'apporto del gruppo diviene fattore di ricchezza e continua diversità, le analisi e considerazioni prodotte potranno variare sensibilmente se prodotte individualmente o in gruppo. La specificità di ogni gruppo classe consentirà, dall'analisi di una stessa scena, di approdare a esiti e interpretazioni profondamente differenti a seconda delle diverse specifiche del gruppo stesso, età, sesso, nazionalità, gusti estetici, opinioni ideologiche prevalenti, classe sociale di appartenenza, ecc.

Imboccando questo percorso didattico, l'analisi di un audiovisivo contribuirà al riconoscimento, sia da parte del docente che del discente, di eventuali condizionamenti sociali e culturali a cui è soggetto, stereotipi da cui dipende; il lavoro svolto diverrà quindi potente mezzo di introspezione e accrescimento culturale, superando l'apparente immediatezza dell'evidenza che una scena filmica propone. All'interno del lavoro a gruppi uno strumento particolarmente adeguato e assolutamente imprescindibile sarà la

tecnica del “*brainstorming*” ovvero la stimolazione diretta e istintiva delle opinioni, impressioni e reazioni dei discenti. Secondo Marangi perché funzioni, la tecnica dovrà essere “rapida e immediata”, da effettuarsi in tempi ristretti per impedire un'eccessiva razionalizzazione dei pensieri che emergono d'impulso.

“Il meccanismo funziona nella misura in cui offre al discente un mandato molto semplice e immediato, che non richiede eccessiva rielaborazione logica. In questo senso è preferibile che la domanda cui riferirsi sia identificabile con facilità e che stimoli anche un approccio ludico e destrutturato, capace di chiamare in causa la dimensione personale ed emotiva... La semplicità del *brainstorming* è direttamente proporzionale alla sua efficacia, poiché permette di far esprimere tutti in grande libertà, ma contemporaneamente registra con precisione gli elementi che hanno maggiormente colpito durante la visione e gli atteggiamenti dominanti” (Marangi, 2004: 261).

L'insegnante potrà decidere di proporre stimoli di tipo classificatorio o commutativo per attivare lo spirito critico e la creatività della propria utenza e spingere i discenti a produrre atti comunicativi originali generati da autentiche emozioni visive.

Domande chiave di carattere classificatorio del dopo visione potrebbero essere alcune delle seguenti:

- *Quale personaggio ti/ vi è piaciuto di più e perché.*
- *Quale personaggio ti/ vi è piaciuto di meno e perché.*
- *Qual è il colore chiave della sequenza?*
- *L'aggettivo o la sensazione che meglio definisce la scena, il personaggio, l'ambiente, ecc.*
- *L'inquadratura che meglio rappresenta il filmato.*

Si potrebbero rivolgere quesiti anche di tipo commutativo del tipo:

- *Come avresti cambiato la fine del filmato/ della scena*
- *Che titolo inventeresti (modificando l'originale).*
- *Quale personaggio avresti sostituito e perché.*
- *Quale battuta avresti modificato e perché.*
- *Che nuove realtà avresti introdotto (personaggi, eventi, luoghi, oggetti).*

● Poiché l'eterogeneità è riconosciuta come valore e non come ostacolo, il docente provvederà a riprodurre la stessa anche nella selezione dei materiali da proporre ai discenti. L'insegnante sarà teso a proporre differenti tipologie testuali e comunicative, variando e aggiornando continuamente il materiale audiovisivo. Abituare un gruppo classe a confrontare testi audiovisivi e tipologie narrative differenti contribuirà a stimolare processi di esplorazione e di analisi sempre nuovi e interessanti. Ancora Marangi propone:

“Senza entrare nel merito dei singoli percorsi che ciascun insegnante può organizzare in riferimento a specifiche opzioni – sia riguardo la scelta dei temi trattati, che agli obiettivi di analisi – appare comunque utile proporre differenti tipologie testuali e comunicative... Ad esempio potrebbe essere utile affrontare uno stesso tema o una figura stilistica o una materia

specifica, proponendo diversi livelli di tipologia testuale (ad esempio, una sequenza cinematografica, uno spot pubblicitario, un videoclip musicale); per generi narrativi (un film psicologico, una commedia, un horror); per ambiti comunicativi (un documentario, una fiction, un reportage televisivo, un servizio del telegiornale); per contesti culturali o storici (la rivoluzione americana in un film statunitense degli anni quaranta e in uno degli anni novanta); per specificità tecnologiche (un cartone animato creato con il metodo classico del “passo uno” e un’animazione contemporanea completamente digitale; per opzioni ideologiche (il nazismo o il fascismo visto dal cinema tedesco e italiano degli anni trenta e da quello hollywoodiano degli anni sessanta)” (Marangi, 2004: 256).

Alla luce di quanto afferma Marangi appare chiaro che qualsiasi materiale audiovisivo se usato in un’ampia e flessibile prospettiva didattica può apportare spunti e idee di pregio al gruppo classe.

A conclusione delle indicazioni date, Marangi sottolinea che le stesse non devono intendersi come dogma, poiché sarà sempre la figura del docente la più idonea a giudicare l’apporto di variabili e modifiche anche sensibili a un palinsesto in continuo divenire.

“Le indicazioni sintetizzate finora non vogliono apparire come un rigido vademecum da seguire alla lettera, ma più semplicemente intendono enucleare alcuni punti nodali su cui confrontarsi e posizionarsi prima di attuare un intervento di didattica degli audiovisivi. Ciascun insegnante saprà come proporzionare, modificare e tradurre concretamente all’interno dei contesti operativi tali riflessioni.” (Marangi, 2004: 256).

#### 4.2. *Il set ambientale*

In tema di concretezza operativa Marangi affronta anche le possibili problematiche connesse al “set ambientale” che ogni insegnante dovrà accuratamente indagare prima di proporre qualsiasi intervento di didattica degli audiovisivi. Il docente dovrà quindi verificare che le condizioni di fruizione dell’audiovisivo siano adatte, cioè si sincererà che le strutture fisiche e gli strumenti materiali siano di livello adeguato per poter proporre una didattica prima, durante e immediatamente dopo la visione; senza una adeguatezza delle stesse qualsiasi intervento, per quanto ben congeniato potrebbe rivelarsi un assoluto fallimento.

Tra le domande principali che il docente dovrà porsi ci saranno le seguenti:

- Dispongo di un apparato strumentale adeguato e ben funzionante?
- Sono in grado di operare da solo tutti i congegni o necessito l’aiuto di un tecnico?
- L’audio in classe è di livello adeguato?
- La disposizione di banchi e sedie consente una buona e comoda visione per tutti?

“Può apparire un paradosso, ma spesso la scuola non è fisicamente il luogo migliore per accogliere le necessità dei media audiovisivi: mancanza di strumenti adeguati, aule che non permettono buone visioni, palinsesti e orari

frammentati, elementi vari che disperdono l'attenzione, iter amministrativi o burocratici tortuosi. Chi conosce da vicino la situazione delle scuole italiane, sa che ci si può imbattere in strutture perfettamente attrezzate, con videoproiettore digitale, lettore dvd, computer con software per il montaggio, videoteche fornite, ma anche in luoghi in cui un televisore da ventun pollici deve bastare per un'utenza di oltre mille studenti, oppure in cui il videoregistratore non ha la funzione del fermo immagine o le video cassette sono copie di copie registrate in modo avventuroso. Tra i due estremi, come spesso accade, si situa la maggioranza delle realtà, che dispongono di una strumentazione di base sufficiente per organizzare una didattica degli audiovisivi" (Marangi, 2004: 257).

## 5. ESEMPI DI MODULI OPERATIVI PER L'INTERVENTO NELLE CLASSI

Dopo aver esaminato alcuni degli aspetti che ritengo fondamentali per affrontare la didattica dell'audiovisivo, vorrei riportare alcune esperienze concrete di intervento nelle classi, nel tentativo di tradurre nella prassi alcune delle piste di ricerca affrontate in precedenza. Quanto di seguito riportato è frutto di quattro anni di lavoro nelle classi di lingua italiana del progetto *Erasmus* e *Mundus* presso l'Università di Milano Bicocca, in cui con alcuni colleghi, si è introdotta a più riprese, e sempre con maggiore coscienza, una didattica aperta anche al linguaggio degli audiovisivi. Gli studenti a cui ho insegnato e insegno provengono da tutto il mondo (utenza europea per il programma *Erasmus*, utenza internazionale per il programma *Mundus*) con livelli di competenza linguistica da A1 a B1 / B1+ e fasce di età comprese tra i 20 e i 35 anni. L'aula in cui insegno è dotata di un computer con connessione alla rete e uno schermo con un audio in esterno. I filmati di seguito proposti sono stati scaricati dalla rete con il programma "realplayer" (gratuito) caricati su chiavetta e proposti in classe. Riguardo ai destinatari va aggiunto che in molti casi lo stesso video può essere proposto a classi di competenza linguistica completamente diversi, con semplici modifiche o proporzionando il livello delle esercitazioni. Come ogni docente sa e come illustra Bosc citando anche Siani:

"Ogni sequenza può essere usata, in generale, per più livelli di apprendimento. È importante graduare il tipo di attività, più che il materiale, al livello di apprendimento" (Bosc, 2000: 47).

"Graduare l'esercizio non il testo: non sarà l'aforisma toccasana della glottodidattica, ma è un'idea alquanto utile" (Siani, 1992: 121).

Molte delle attività proposte si avverranno della tecnica del *brainstorming* come illustrato in precedenza, secondo le indicazioni fornite da Marangi, con particolare attenzione a che alcune delle esercitazioni siano proposte come lavoro a gruppi.

Al termine di ogni visione agli studenti verrà sempre chiesto di svolgere un "*Main Task*" cioè un compito principale in gruppo, perché come precedentemente anticipato, uno dei punti chiave metodologici della didattica degli audiovisivi è che alla fase della visione e dell'analisi deve sempre seguire, in modo complementare un momento di «rielaborazione, progettazione e realizzazione» (Marangi, 2004: 254). Bisognerà assicurarsi che

gli studenti possano “fare” *ideare, progettare* “qualcosa” per attivare reale interazione e coinvolgimento con il materiale video proposto e il docente stesso.

Il motore principale delle proposte di lavoro che seguono e della ricerca svolta in questi anni è la profonda convinzione che, come scrive Diadori (2009: 38), «*il piacere sta al centro della motivazione*». Non può esistere a parere di chi scrive alcuna motivazione o spinta all'apprendimento che non parta da un'esperienza di piacere che il discente sperimenti *costantemente* durante un processo di apprendimento. Ma questo potrebbe non essere ancora sufficiente a spiegare il nesso tra motivazione e apprendimento di successo. Per ottenere risultati in qualsiasi percorso didattico, quello linguistico in special modo, è necessario che al piacere e alla motivazione si aggiunga una potente e soprattutto *durevole* spinta all'apprendimento, che il discente generalmente può trovare solo dentro di sé. Tra le spinte che danno maggiori risultati in primis vi è il desiderio di interagire (in questo caso nella dinamica di classe) e comunicare in L2.

Le proposte seguenti cercano appunto di far leva su queste spinte con il chiaro scopo di mantenere o suscitare l'attenzione dei discenti creando contesti di rilevanza personale per gli studenti in relazione ai loro bisogni sollecitando la loro sfera ludica ed emotiva. A proposito di motivazione all'apprendimento e di attenzione focalizzata da parte dei discenti Diadori scrive:

“È pur vero che molti sono i misteri ancora legati ai processi mentali della memoria e dell'apprendimento, anche se empiricamente tutti abbiamo sperimentato gli effetti del cinema in questo ambito (chi non ricorda esattamente l'intonazione e le parole di una battuta del proprio personaggio preferito, anche se dette in una lingua solo parzialmente acquisita?). Ipotesi interpretative plausibili possono essere quelle che tentano di mettere in relazione fra loro fenomeni mentali diversi che si attivano simultaneamente con la visione di un filmato: *l'attenzione focalizzata, gli stimoli visivi e melodici e le emozioni evocate in relazione al proprio vissuto*” (Diadori, 2009: 39).

### 5.1. *Sonorizzo una sequenza*

Ho scelto questa sequenza, tratta da uno *spot* ideato per la festa della mamma, realizzato in Sud America da *Etb* e reperibile in rete, perché è una di quelle che amo di più e che maggiormente stimola e commuove me e i miei studenti<sup>2</sup>.

Il filmato è molto breve, solo 31 secondi, ma ha una potenza emotiva enorme. Qui il canale di immagine è prevalente perché è l'unico che veicola le informazioni, le scene infatti sono prive di audio, dotate solo di colonna sonora in sottofondo. Le immagini nel video sono sia narrative che descrittive ed è ovviamente possibile elaborare esercizi di attenzione visiva per gli studenti. Sarà soprattutto interessante proporre un'attività di interazione orale denominata “*sonorizzo una sequenza*” che costituisce il “*Main Task*” della lezione.

<sup>2</sup> Per visionare il video link: <http://www.youtube.com/watch?v=1Y24YcJuIHQ&NR=1>

### ***Fase di Pre-visione***

Prima di mostrare il video propongo sempre alla classe la visione di questa immagine come lavoro di “attivazione”:



Introduco in plenum un’attività di *brainstorming* sulla parola chiave dell’immagine. Prima chiedo agli studenti di descrivere l’immagine, poi dopo aver fatto osservare l’immagine per qualche minuto, chiedo quale potrebbe essere il titolo adatto a questa foto o la parola che potrebbe definirla con maggiore precisione. Alcune delle soluzioni ottenute sono: *muro, grigio, tristezza, rosso, diversità.*

Per me la parola chiave di questa immagine è “*diversità*”. In genere gli studenti arrivano proprio a questo punto e da lì ha inizio un lavoro che ci condurrà all’analisi delle sequenze del filmato.

Le domande nei livelli più bassi possono essere fornite scritte lasciando qualche minuto per elaborare singolarmente le risposte. Verifica *in plenum*:

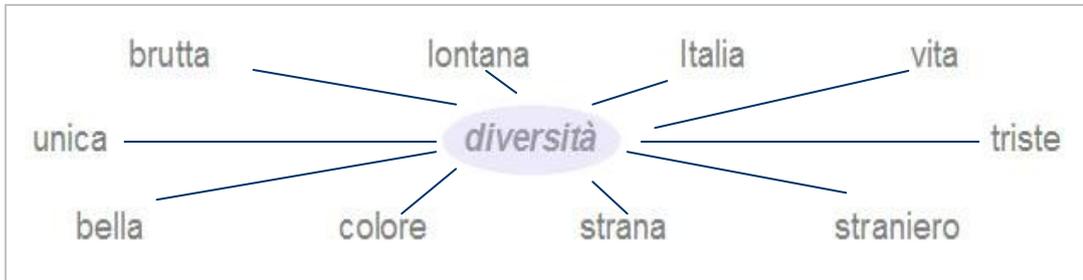
<i>Domande</i>	<i>Possibili risposte/ stimoli</i>
1. Cosa vedi nell’immagine?	un muro, mattoni , parte di una casa
2. Secondo te dove ho fatto la foto?	in città? in campagna? al mare?
3. Qual è il colore prevalente?	nero, grigio, scuro
4. Qual è il colore più importante?	rosso
5. Quali sono le parole che associ a questa immagine?	tristezza, <i>diversità, diverso</i>

Quando gli studenti arrivano al termine *diverso* propongo un ulteriore approfondimento:

- *Quali sono gli aggettivi o le parole che associate a DIVERSITÀ?*

Ricordando che non esistono risposte sbagliate, riporto **tutti** gli elementi emersi aiutandomi con un associogramma alla lavagna.

Questo è uno degli associogrammi creati da ragazzi di livello A1:



La domanda che seguirà è

- *Vi siete mai sentiti diversi? Perché?*

La risposta è spesso “sì” perché la condizione di “stranieri” dei discendenti li porta a sentirsi “diversi” nel nostro paese. Quindi in un certo senso tutti siamo *diversi*. *La diversità allora non ha sempre valenza negativa.* Chiedo poi agli studenti di prepararsi alla visione del video che ci mostrerà un esempio di diversità. Non introduco nulla, né titolo né anticipo ambientazione o personaggi.

### ***Durante la visione***

Il filmato può essere suddiviso in due sequenze fruibili didatticamente:

- prima sequenza la bimba a scuola da 1 a 14 secondi;
- seconda sequenza la bimba e la mamma da 14 secondi al termine del filmato.

In una prima fase chiedo ai ragazzi di osservare i primi 14 secondi del video più volte, (funzione replay per almeno 2 volte), poi fermo l’immagine e propongo attività di vero-falso, di selezione e di predizione.

#### *Attività 1.*

Guardate la sequenza, aiutandovi con il blocco immagine, e indicate se le informazioni della lista sono V (vere) o F (false). Correggete eventualmente le informazioni sbagliate.

Il video è girato in una scuola	V	F
È sera		
C'è un maestro		
In classe ci sono pochi bambini		
Gli bambini sembrano contenti		
I bambini scrivono		
Una bambina non disegna		
La maestra è arrabbiata		
La bambina è triste		
la bambina usa molti colori		
Ci sono molti dialoghi		
Si ascolta solo musica		

*Attività 1a.*

Rispondi alle domande (attività individuale correzione *in plenum*):

- *Com'è la musica?*

triste
classica
spensierata
emozionante
rock
drammatica
rilassante
veloce
piacevole
lenta

- *Qual è il colore dominante nel video?*

*Attività 2.*

Predizione (guidata dal docente *in plenum*):

- *Secondo voi perché la bambina non disegna?*
- *Cosa succederà alla bambina?*
- *Che tipo di video potrebbe essere? Un film? Uno spot? Un videoclip?*
- *Quale potrebbe essere il titolo del video ?*

In questa fase sarà importante riportare alla lavagna ogni contributo emerso in classe, così che ogni studente si senta rappresentato e valorizzato.

Chiedo poi agli studenti di visionare nuovamente il video dall'inizio, per verificare le risposte date nella prima attività e proporrò la seconda e ultima sequenza, la visione fino alla fine senza ulteriori interruzioni. Gli ultimi 15 secondi sono potentissimi in un crescendo di musica e immagini. A mio avviso nessuna attività deve essere proposta in questa parte per non intralciare il flusso emotivo. Le immagini sono eloquenti, quindi non c'è bisogno di alcuna spiegazione a nessun livello linguistico.

***Dopo la visione***

Al termine della visione in classe l'emozione è sempre palpabile. Si può aiutare, ed eventualmente verificare la comprensione, introducendo, se non noti agli studenti, i vocaboli *cieco, cecità, non vedente, alfabeto braille* e in gruppo chiedere il riassunto delle ultime scene con semplici domande per verificare le predizioni dell'attività 2.

Domande *in plenum*:

- *Dove va la bambina?*
- *Chi incontra?*
- *Cosa fanno?*

- *Perché la bambina non ha disegnato in classe?*
- *Che video è e cosa celebra?*
- *Com'è la musica ora nel video?*

Ancora lavorando in gruppo chiedo un *feedback* dello spot. Chiedo ai discenti se il filmato è piaciuto oppure no, se è efficace oppure no, se a loro avviso è possibile definirlo con un aggettivo e come, secondo loro, la scelta di questo video è relazionabile a quanto detto prima sulla diversità.

Quello che ho sempre notato proponendo in classe questo video, e che mi rende persuasa che il cammino intrapreso è quello più fruttuoso, è che la forte emozione suscitata spinge gli studenti, *tutti* gli studenti presenti, (anche di livello A1) a esprimersi per partecipare alla discussione coinvolgendosi volendo condividere le proprie emozioni. Potrebbero emergere commenti anche molto semplici, come: *mi piace molto*, o *molto emotivo, commuovente, mi fa piangere*; fino a raggiungere apporti più complessi e articolati, ma tutti assolutamente spontanei e autentici.

Quante volte in classe noi docenti possiamo vantare di aver avuto una partecipazione unanime e ricevuto dai nostri studenti un contributo appassionato e spontaneo?

**Main Task:** *Sonorizzo una sequenza.*

Come *Main Task* della lezione, dividendo la classe in piccoli gruppi propongo agli studenti di sonorizzare l'ultima parte del video, immaginando il dialogo tra mamma e figlia. La successione delle battute potrebbe essere la seguente:

- *la mamma che chiede come è andata a scuola;*
- *la figlia che risponde e racconta il lavoro fatto dagli altri bambini;*
- *descrive le reazioni della maestra;*
- *mostra alla mamma il proprio regalo, spiega perché l'ha fatto;*
- *i commenti della mamma;*
- *gli auguri della figlia per la festa della mamma.*

Chiedo poi ai piccoli gruppi di scrivere il dialogo e scegliendo due "attori" di drammatizzarlo in classe. Come variabile è possibile lasciare il "*main task*" come compito a casa, se gli studenti sono dotati di videocamere (molti dei miei studenti lo sono), per la lezione successiva portano in classe il loro "ciack" cinematografico.

Questo semestre l'esperienza della visione di questo video è stata particolarmente ricca di spunti. Oltre alla realizzazione di "mini video" da parte degli studenti, con la classe di livello A1 abbiamo partecipato alla mostra interattiva "*Dialogo nel Buio*" organizzata presso l'Istituto dei Ciechi di Milano, con guide non vedenti che hanno coinvolto i ragazzi a più livelli: linguistico, emotivo, psicologico. È stato un momento molto forte per me e i ragazzi, in questa circostanza *i diversi eravamo noi*. I commenti del pre e del post mostra, rigorosamente in lingua italiana, sono stati preziosissimi e densissimi, un'esperienza di arricchimento unica per entrambi.

Lo scorso semestre un'altra esperienza nata a seguito della visione di questo spot mi ha molto colpito. Il rapporto con gli studenti sinofoni è spesso complesso, più volte ho notato che in loro l'essere sottoposti a visione che suscita forti emozioni alza il filtro

affettivo notevolmente, rischiando di compromettere il loro apporto in classe. Lo scorso anno dopo la visione dello spot e l'esecuzione del *Main Task* ho notato una reazione molto "contenuta" quasi compressa da parte di Li Ling una studentessa cinese di 21 anni. Seguendo la tecnica dell'apprendimento collaborativo spesso gli studenti, soprattutto europei, chiedono di poter visionare e commentare in classe video particolarmente significativi per loro.

La lezione successiva Li Ling ha chiesto di poter mostrare alla classe un video, ovviamente molto perplessa (e anche un po' preoccupata...) ho aderito all'insolita (da parte sua ) richiesta... Una breve premessa della studentessa ha preceduto e "accompagnato" la visione di "*QianShouGuanYin*"<sup>3</sup>, spiegandoci che il video rappresentava danzatrici cinesi che si muovono al suono di musiche dalle sonorità tipicamente orientali con l'ausilio di coreografie molto particolari. Li Ling ci ha inoltre detto che le danzatrici si erano esibite anche all'apertura dei giochi olimpici di Torino, e che il nome del loro corpo di ballo tradotto in italiano è "mille mani".

Incuriositi abbiamo assistito alla visione in silenzio.

Al termine della visione Li Ling, nel nuovo ruolo di "tutor" ci ha posto alcune domande:

- "Come è il video?"
- "Come sono le musiche?"

La classe ha contribuito attivamente, proponendo più aggettivi tra questi: *bello, interessante, nuovo, strano, orientale.*

Poi Li Ling ci ha posto l'ultima domanda: "Come sono le danzatrici?". Alcuni aggettivi emersi sono stati: *molto belle, affascinanti, misteriose, esotiche* ecc. Li Ling ci ha guardato e ha detto "Vero, ma sono sorde! Mia sorella danza con loro!". Le danzatrici infatti non potevano sentire la musica ma si muovevano con essa con l'aiuto di quattro "preparatori" posti ai lati del palco che appena si intravedono nel video.

È difficile commentare quanto successo in classe quel giorno. Li Ling si è coinvolta con il lavoro in classe, ha interagito e portato il proprio unico e prezioso contributo, ha comunicato e ci ha trasmesso un'emozione.

## 5.2. *Creo uno spot*

Questa proposta di lavoro è la più ludica da proporre in classe. Consiste nel visionare alcuni spot pubblicitari, scelti tra i più divertenti e originali, analizzarne brevemente le componenti, musica, colori, immagini, testimonial slogan ecc. e in gruppi crearne uno in classe con la partecipazione di tutti gli studenti.

Spesso il linguaggio della pubblicità per la sua semplicità e immediatezza è molto gradito agli studenti. Alcuni commercial sono divertentissimi, altri accattivanti, molti hanno testimonial famosi in tutto il mondo. L'uso della pubblicità in classe è sicuramente raccomandabile ai docenti che desiderano sperimentare nuovi approcci alla didattica degli audiovisivi. Come argomenta Bosc nel suo "*Il video a lezione?*":

<sup>3</sup> Il video è reperibile su Youtube all'indirizzo: <http://www.youtube.com/watch?v=lzikARLbdQE>

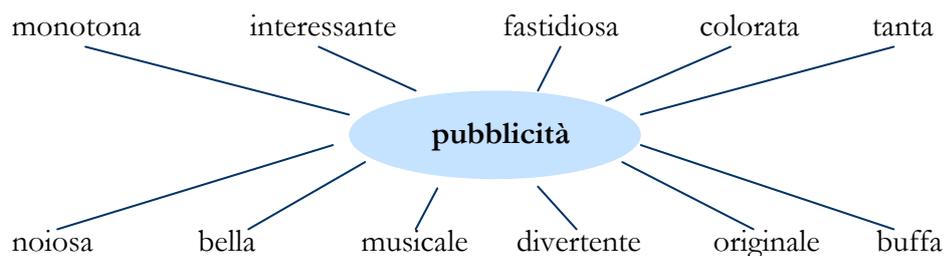
“Nella pubblicità c’è forte ridondanza dell’immagine rispetto all’elemento verbale e la comprensione risulta facilitata. Lo spot pubblicitario, per la sua durata di 30 o 60 secondi, risulta adatto anche per i livelli elementari, se nella fase di anticipazione sono spiegati i giochi di parole e i riferimenti culturali” (Bosc, 2000: 43).

La visione di più spot consentirà agli studenti di avere a disposizione maggiore materiale per poi elaborare creativamente una loro proposta.

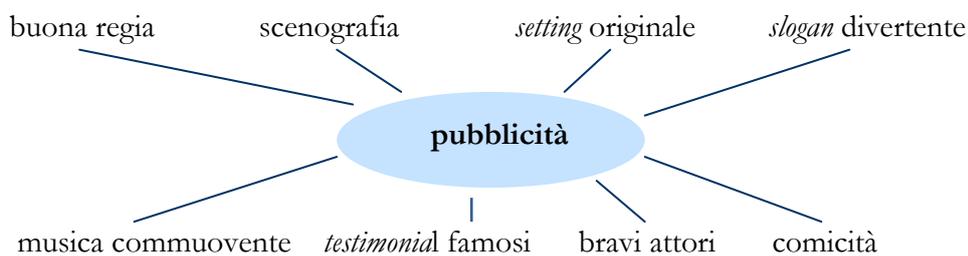
Qui per brevità vengono presi in esame due esempi soltanto, ma ovviamente la scelta è ampissima. L’intento dell’attività non sarà analizzare il linguaggio pubblicitario o sviscerarne le complesse componenti che lo costituiscono, ma semplicemente stimolare la partecipazione degli studenti a descrivere ciò di cui fanno quotidiana esperienza più o meno consciamente.

### ***Fase Pre-visione***

Come attività pre-visione propongo un brainstorming di aggettivi abbinabili alla parola pubblicità audiovisiva basato sulle esperienze degli studenti; ecco un esempio da una lezione dello scorso semestre di una classe di livello A1:



Poi sempre con attività di *brainstorming* in plenum chiedo agli studenti di elencarmi quali sono secondo loro gli ingredienti per creare una buona pubblicità audiovisiva. Nuovamente un esempio dallo scorso semestre di una classe di livello A2:



Potrebbero seguire alcune domande per guidare l’analisi dei vari elementi:

- *Voi guardate la pubblicità?*
- *Preferite la pubblicità italiana o quella dei vostri paesi?*
- *Perché?*

- *Qual è la vostra pubblicità preferita?*
- *Perché?*
- *Quale è la pubblicità più brutta che avete visto qui in Italia?*
- *Perché?*

Dopo aver analizzato tutti i contributi emersi propongo la visione del primo filmato.

PRIMO SPOT: “CUANDO SE PIERDE EL GLAMOUR”<sup>4</sup>

Il primo audiovisivo proposto è di fattura sud americana, è privo di audio e ha solo musica di sottofondo. Ha una durata di 55 secondi e può essere suddiviso in due sequenze fruibili didatticamente:

- l'immagine del *glamour* da 1 a 15 secondi;
- la perdita *glamour* da 15 secondi al termine dello spot.

### ***Durante la visione***

La prima sequenza da 1 a 15 secondi può essere presentata senza interruzioni, magari proposta due volte. Gli studenti qui useranno tutte le loro capacità di osservazione che potrebbero affinare con l'aiuto delle seguenti attività.

#### *Attività 1.*

Scelta multipla (nei livelli più bassi):

1. La musica è:
  - a) veloce
  - b) piacevole
  - c) drammatica
2. La protagonista è:
  - a) in casa sua
  - b) in casa dei genitori
  - c) in ufficio
3. La casa è:
  - a) elegante
  - b) vuota
  - c) piccola
4. La protagonista è:
  - a) semplice
  - b) glamour
  - c) triste

<sup>4</sup> Il video è reperibile su Youtube all'indirizzo: [http://www.youtube.com/watch?v=Ioec\\_mZD7RA](http://www.youtube.com/watch?v=Ioec_mZD7RA)

5. In casa c'è:

- a) un gatto
- b) un cane
- c) un uccellino

6. La protagonista legge:

- a) un libro
- b) una rivista
- c) un giornale

7. La protagonista prepara:

- a) il pranzo
- b) la cena
- c) la colazione

*Attività 2.*

*Gap filling* (nei livelli più alti):

La musica è \_\_\_\_\_

La casa è \_\_\_\_\_

La protagonista è \_\_\_\_\_

L'animale è \_\_\_\_\_

La protagonista legge \_\_\_\_\_

Quale momento del giorno è? \_\_\_\_\_

Perché? \_\_\_\_\_

*Attività 3. Predizione:* in gruppi gli studenti provano a immaginare quale sia il prodotto pubblicizzato nello spot.

1. Secondo voi che prodotto vuole \_\_\_\_\_  
pubblicizzare questo spot? \_\_\_\_\_

2. Quali sono gli elementi che vi \_\_\_\_\_  
fanno scegliere questa soluzione? \_\_\_\_\_

Dopo aver ascoltato e riportato alla lavagna tutti i contributi emersi, riavvolgo il filmato e lo presento integralmente alla classe .

***Dopo la visione***

Verifico la comprensione con semplici domande:

- *Cosa succede alla protagonista? (cade, scivola, sbatte, si brucia, cade in piscina)*
- *Cosa fa il cane?*
- *Perché la protagonista si tuffa in piscina?*

Poi introduco il titolo del video “*Cuando se pierde el glamour*” e il nome del prodotto pubblicitario (una assicurazione).

Da ultimo chiedo alla classe un feedback sul video:

- *Vi è piaciuto? Perché? \_\_\_\_\_*
- *È efficace? Perché? \_\_\_\_\_*
- *È realistico? Perché? \_\_\_\_\_*

Dopo aver ascoltato tutti i contributi, usando lo stesso schema propongo il secondo video.

#### SECONDO SPOT: VIGORSOL<sup>5</sup>

Il secondo spot è stato realizzato dalla Vigorsol qualche anno fa. Il filmato ha una durata di 45 secondi e può essere suddiviso in 3 sequenze fruibili didatticamente:

- la ragazza arriva in spiaggia da 1 a 15 secondi;
- lo slogan del prodotto da 16 a 24 secondi;
- i cambiamenti da 24 a 45 secondi.

Con la visione di questo spot propongo sempre una competizione a gruppi a più *manches* o prove. Divido gli studenti in piccoli gruppi (bilanciando le diverse competenze linguistiche) e provvedo a segnare con un apposita griglia il punteggio ottenuto alla lavagna per tutte e tre le prove.

#### ***Durante la visione***

##### *Prima sequenza*

Propongo due visioni della prima sequenza fino al secondo 15 e sottopongo agli studenti le seguenti attività

##### *Attività 1.*

Caccia all'elemento: ai gruppi propongo una “caccia all'elemento” identificabile nel video con un esercizio “Vero/Falso”:

- *Quali di queste affermazioni sono vere? Correggete le affermazioni false:*

<sup>5</sup> Il video è reperibile su Youtube all'indirizzo: [http://www.youtube.com/watch?v=Vis9Kb\\_3k-4](http://www.youtube.com/watch?v=Vis9Kb_3k-4)

	V	F
1. La protagonista ha un asciugamano blu		
2. La protagonista ha un costume verde e bianco		
3. Ci sono 3 bagnine		
4. C'è un cannocchiale		
5. La protagonista ha una borsa rosa		
6. C'è un ombrellone giallo		
7. Ci sono due ragazzi che leggono		
8. C'è una tavola da surf rossa		
9. Sulla spiaggia ci sono solo ragazze		

*Attività 2.*

Domande:

- *In quale paese è girato il video? (California USA)*
- *Quale famoso telefilm ricorda? (Baywatch)*

*Attività 3.*

Predizione:

1. Secondo voi che prodotto vuole pubblicizzare questo spot? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Quali sono gli elementi che vi fanno scegliere questa soluzione? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Ascoltati tutti i contributi, date le soluzioni delle attività 1 e 2 segnato il punteggio alla lavagna, passo alla visione dall'inizio del video della scena uno e introduco la scena due che dà la soluzione all'attività 3 di predizione.

*Seconda sequenza*

Dopo aver mostrato la seconda sequenza, verificato la comprensione del lessico, correggo l'attività di predizione propongo sempre in gruppo e sempre in forma di competizione un'ultima attività di predizione.

*Attività 4*

Predizione:

1. Secondo voi ci saranno cambiamenti nella vita della ragazza? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Se si quali cambiamenti ci saranno? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Dopo aver ascoltato e visualizzato tutti i contributi propongo la visione dell'ultima e terza sequenza.

### Terza sequenza

La classe visiona tutta la sequenza. Verifico la comprensione e la conoscenza dei termini (ingrassare, grassi, obesi ecc) e proclamo il gruppo vincitore di tutte le prove.

### ***Dopo la visione***

Da ultimo chiedo alla classe un *feedback* sul video:

- *Vi è piaciuto?* \_\_\_\_\_
- *Perché?* \_\_\_\_\_
- *È efficace?* \_\_\_\_\_
- *Perché?* \_\_\_\_\_
- *È realistico?* \_\_\_\_\_
- *Perché?* \_\_\_\_\_

### ***Main Task: Creo uno spot.***

Il *main task* di questa terza proposta di lavoro consiste nel chiedere agli studenti, suddivisi in piccoli gruppi, di realizzare uno spot della durata di 40/50 secondi per pubblicizzare il corso di italiano che stanno frequentando. Lo spot dovrà invogliare nuovi studenti a iscriversi al corso, decantando possibilmente la bellezza della lingua italiana, la varietà della cultura latina e anche le capacità dell'insegnante.

Per eseguire questa attività i gruppi impiegano mediamente circa 30/40 minuti. Lascio a ogni gruppo la massima libertà di realizzazione e sceneggiatura garantendo agli studenti la possibilità lavorare con fantasia e creatività, seguendo le proprie inclinazioni. Tutti i *commercials* dovranno poi essere presentati, cioè "drammatizzati" in classe al termine dei lavori.

In questi anni ho assistito a "rappresentazioni" a dir poco esilaranti. Alcuni gruppi hanno realizzato "spot" cantati su musiche di Jovanotti o Ramazzotti, altri in rima, altri ancora hanno ideato piccoli *videosketch* realizzati con colonne sonore di sottofondo scaricate dai loro *I pod*. Tutti nel complesso molto divertenti e originali.

*Possibile variazione: spot a sorpresa.*

Una variazione al *Main Task*, che può essere proposta come compito di una lezione successiva, potrebbe consistere nel chiedere agli studenti, sempre divisi in piccoli gruppi, di realizzare uno "spot a sorpresa", in cui i discenti creino uno spot senza rivelare il nome del prodotto o del servizio che intendono pubblicizzare, ma sia compito degli

studenti appartenenti agli altri gruppi scoprirlo. Anche questa attività si rivela sempre molto ludica....

Ho assistito a pubblicità per “*studenti Erasmus gigolò part time*”, per “*vendita scontata di appunti universitari*”, per “*baby sitter a studentesse single e carine*”, “*subaffitto stanza in residenza nei giorni dispari*”... La fantasia non ha limiti.

Ciò che mi fa sempre piacere constatare durante lo svolgimento di queste attività è che gli studenti partecipano, partecipando si divertono, divertendosi interagiscono e comunicano spontaneamente in L2. Il desiderio di interagire e la voglia di comunicare costituiscono a mio avviso la motivazione più potente che stimola ogni processo di apprendimento e determina il successo di ogni percorso didattico. Come scrive Pierangela Diadori in molti dei suoi articoli:

“Le spinte all'apprendimento più potenti sono quelle che l'individuo trova in sé stesso, la passione per un popolo, per la sua lingua il desiderio di interagire in un contesto diverso dal proprio. Su queste può far leva un docente, allo scopo di mantenere o suscitare l'attenzione dei suoi studenti” (Diadori, 2002: 55-56).

Un'ultima nota per concludere questa terza proposta di lavoro va rivolta alla possibilità di apprendimento collaborativo di cui argomentato in precedenza. Spesso in questi anni nelle lezioni successive a “creo uno spot” gli studenti hanno proposto in classe la visione dei migliori spot pubblicitari dei loro paesi. Anche questa esperienza è risultata di grande arricchimento, abbiamo potuto visionare in classe realizzazioni audiovisive che altrimenti non avremmo conosciuto mai. Gli studenti investiti del ruolo di “tutor” hanno apportato il loro contributo con grande impegno e serietà, documentandosi ed effettuando ricerche in rete, ma soprattutto condividendo il tutto in classe in L2. Questi alcuni esempi di video da loro proposti:

- Video proposto da Vanessa studentessa australiana di pedagogia, sull'educazione dei bambini. Per visionare il video link:  
[http://www.dailymotion.com/video/x13x93\\_i-bambini-ti-guardano\\_ads](http://www.dailymotion.com/video/x13x93_i-bambini-ti-guardano_ads)
- Video molto commovente sui bambini malati di cancro proposto da Julia studentessa brasiliana e Sara studentessa spagnola. Per visionare il video link:  
<http://www.youtube.com/watch?v=Qx1oAImbDnE&feature=related>
- Serie di video divertenti proposti da David, studente americano sul tema “non giudicare dalle apparenze”. Per visionare il video link:  
<http://www.youtube.com/watch?v=QOixDP-SdKw>

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bargellini C., Cantù S. (2009), *Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per narrare*. Cofanetto CD e Volume introduttivo, ISMU, Milano.
- Bettetini G. (2001), "Un reticolo disciplinare", in Bettetini G., Garassini S. (a cura di), *I nuovi strumenti per comunicare*, Bompiani, Milano.
- Bosc F., Malandra A. (2000), *Il video a lezione*, Paravia Scriptorium, Torino.
- Canova P. (2009), *Visioni in Viaggi nelle storie*, ISMU Milano.
- Demungin F. (2001), *Cinéma, école et manuels scolaires*, Université Saint-Etienne.
- Diadori P. (2009), "Cinema e didattica dell'italiano" in Bargellini C., Cantù S. (a cura di), *Viaggi nelle storie*, ISMU Milano.
- Diadori P. (2002), "Il cinema per imparare l'italiano", in *Atti del IV seminario di aggiornamento insegnanti di italiano L2*, ASILS Roma 2002.
- Doglio M. (2000), *Media e scuola. Insegnare nell'epoca della comunicazione*, Lupetti, Milano.
- Ferraris M., Midoro V., Olimpo G. (1985), *Il computer nella didattica*, Sei, Torino.
- Galliani L. (1979), *Il processo è il messaggio*, Cappelli, Bologna.
- ISFOL (1991), *Gli audiovisivi : aspetti comunicativi e valenza formativa*: ricerca coordinata da Colombo Conti.
- Jacquinet G. (1977), *Image et pédagogie*, Puf, Parigi.
- Marangi M. (2004), *Insegnare cinema*, Utet, Torino.
- Marigliano R. (1994), *Manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma.
- Ortoleva P., (1991) *Scene da passato. Cinema e storia*, Loescher, Torino.
- Ottaviano C. (a cura di), *Mediare i media :ruolo e competenze del media educator*, Franco Angeli, Milano.
- Pandolfi A., Vannini W. (1994), *Che cos'è un ipertesto*, Castelvechi, Roma.
- Savignon S.J. (1988), *Competenza comunicativa e pratica scolastica*, Zanichelli, Bologna.
- Siani C., (1992), *Lingua e letteratura*, La Nuova Italia, Firenze.
- Valmachino C. (2001), *Il media educator nella scuola italiana*, in Ottaviano C.(a cura di) *Mediare i media :ruolo e competenze del media educator*, Franco Angeli, Milano.