

L'INSEGNAMENTO DELLA COMPRENSIONE ORALE A FUTURI INSEGNANTI DI LINGUA ITALIANA IN BRASILE

FERNANDA SILVA VELOSO*

ABSTRACT: La presente indagine si propone di analizzare l'insegnamento della comprensione orale (d'ora in poi CO) in lingua italiana a due classi di laureandi di un corso di laurea in Lettere con abilitazione in Portoghese e Italiano, con attenzione speciale agli input orali e visivi presenti nelle attività del libro didattico, nelle attività elaborate dall'insegnante e nella conversazione in classe. Il fine è controllare come gli input influenzino il processo di sviluppo della CO in lingua straniera. I dati sono stati raccolti tramite osservazione di lezioni, registrazioni audiovisive, diari e interviste con la docente partecipante. Per quanto riguarda l'input verbale offerto agli allievi, abbiamo verificato che quello del libro didattico è, nella maggioranza dei casi, artificiale e associato soltanto ad attività pedagogiche.

* Dottore di ricerca e docente a contratto presso l'Universidade Estadual Paulista (UNESP).



che unidirezionali. L'input visivo, a sua volta, ha come funzione principale solo l'illustrazione del materiale didattico. Riguardo all'input fornito dalla docente, è stato verificato che si tratta di un input comprensibile, generalmente inserito in un parlato agevolato, modificato a seconda del livello di competenza in lingua straniera della classe, elemento che pare agevolare l'apprendimento della CO.

PAROLE CHIAVE: input; comprensione orale; lingua italiana; formazione di insegnanti.

RESUMO: *A presente investigação propõe-se a analisar o ensino da compreensão oral (doravante CO) em língua italiana a duas classes de formandos de um curso de Letras com habilitação em Português e Italiano, com particular atenção aos insumos orais e visuais presentes nas atividades do livro didático, bem como nas atividades elaboradas pelo professor e na conversação em sala de aula. O objetivo é averiguar como os insumos influenciam o processo de desenvolvimento da CO em língua estrangeira. Os dados foram coletados por meio de observações de aulas, gravações audiovisuais, diários e entrevistas com a professora participante. Com relação ao insumo verbal oferecido aos estudantes, foi verificado que aquele do livro didático é, na maioria das vezes, artificial e associado somente a atividades pedagógicas unidirecionais. O insumo visual, por sua vez, teve como função principal apenas a ilustração do material didático. No tocante aos insumos fornecidos pela professora, averiguou-se que se trata de um insumo compreensível, inserido, geralmente, em uma fala facilitadora e modificada a partir do nível de competência em língua estrangeira da classe, elemento que parece facilitar a aprendizagem da CO.*

PALAVRAS-CHAVE: *insumo; compreensão oral; língua italiana; formação de professores.*

ABSTRACT: *This study aimed at analyzing the teaching of students' oral comprehension (OC) in Italian to students in the last year of a Letters course with qualification in both Portuguese and Italian languages. It was given attention to the oral and visual input from textbook activities, teacher's*

tasks, and teacher talk in order to verify how they could influence the improvement of students' competence in OC. Classroom observations, diaries, audiotapes were used to gather data, as well as interviews with the teacher. We could observe that, in most situations, the input from textbooks is simulated and related only to unidirectional pedagogic tasks. On the other hand, the visual input is basically used to illustrate the textbook with no instructional purposes. As for to teachers' input, we could conclude that it is a comprehensible input, usually part of the their facilitative talk, which is modified according to the students' language level. It seems that this contributed to the improvement of students' OC learning.

KEYWORDS: *input; oral comprehension; Italian language; teacher education.*

I

ntroduzione

In questo articolo viene descritta la fase che precede l'elaborazione di un test di valutazione della comprensione orale in lingua italiana rivolto a (futuri) insegnanti di italiano a stranieri (VELOSO, 2012). Lo stadio di cui ci occuperemo qui ci è servito per mettere a punto una diagnosi e un'analisi empirica della situazione d'uso della lingua (BACHMAN e PALMER, 1996) e anche per capire in che modo è più conveniente agire nell'elaborazione del test.

L'indagine, qualitativa e di stampo etnografico, si propone di analizzare l'insegnamento della comprensione orale della lingua italiana a due classi di laureandi di un'università brasiliana. Agli studenti, probabilmente giudicati di livello avanzato nella conoscenza della lingua italiana e futuri abilitati all'insegnamento dell'italiano e del portoghese, sono stati offerti input orali e visivi presenti nelle attività dei manuali adottati¹, nelle attività elaborate dall'insegnante e nelle conversazioni in classe.

Va qui precisato che l'importanza conferita all'ascolto deriva dal fatto che tale competenza linguistica è, secondo Feyten (1991), la più usata nella comunicazione quotidiana, e corrisponde al 40-50% del tempo di interazione linguistica di un adulto, seguita dal 20-30% del parlato, dall'11-16% della lettura e dal 9% della scrittura (cfr. GILMAN e MOODY, 1984). Le attività di comprensione orale sono solitamente più frequenti durante il lavoro in classe, nell'ambito del quale gli studenti ascoltano non soltanto il parlato dell'insegnante, ma anche altri tipi di input relativi a questa abilità. Tuttavia, come notano Almeida Filho e El-Dash (2002), le ricerche che si propongono di analizzare il processo di insegnamento e apprendimento delle lingue, soprattutto quella italiana, non sono ancora riuscite ad esaminare le particolarità legate a questa specifica abilità.

Il fine della presente ricerca è appurare come gli input, autentici o meno, forniti dall'insegnante, dal libro di testo o da altre fonti, influenzino il processo di sviluppo della comprensione orale in lingua straniera. L'analisi verrà condotta prendendo in esame due casistiche tipiche di formazione di insegnanti, per avere un'analisi empirica di una situazione di uso della lingua target². Conviene sottolineare che i due gruppi sono considerati contesti tipici, ossia quelli di formazione di insegnanti di portoghese e italiano in Brasile, con durata tra 4 e

1. Sia il libro di testo adoperato dall'insegnante nel 2005, che quello adoperato nel 2008 erano stati scelti dal gruppo di insegnanti di italiano della facoltà di lettere e corrispondevano ai livelli avanzati di lingua italiana. Gli studenti utilizzavano in classe sia il libro di classe che il libro degli esercizi.

2. Questo studio è il naturale sviluppo della mia tesi di master, che ha avuto come oggetto un'indagine della comprensione orale in lingua straniera tra studenti principianti e laureandi di un corso di Laurea in Lettere con abilitazione in portoghese e italiano nel 2005. Nel 2008, quindi, sono stati raccolti altri dati nello stesso contesto di formazione di insegnanti già scelto del 2005.

5 anni. Mentre i dati del gruppo A sono stati raccolti nel 2005, i dati del gruppo B sono stati raccolti nel 2008.

Questa analisi empirica ci ha permesso il rilevamento delle forme di insegnamento dell'ascolto, soprattutto per quanto riguarda la scelta delle attività e del tipo di input, e siamo stati in grado di rispondere alla seguente domanda di ricerca: Come si caratterizza l'insegnamento della comprensione orale in due contesti tipici di un corso di formazione per insegnanti di lingua italiana presso un'università pubblica brasiliana?

Per capire il nostro percorso di ricerca, presentiamo di seguito la metodologia da noi adottata.

Metodologia

Lo studio prevede una ricerca interpretativa, di tipo etnografico, sul modello proposto da Erickson (1986), che punta a ritrarre gli eventi dal punto di vista degli attori sociali coinvolti in azioni date, svolte in uno specifico ambiente. La scelta del paradigma di ricerca è dovuta alla necessità di investigare la globalità del contesto sociale e la visione dei partecipanti, descrivendo e interpretando le azioni e le opinioni degli attori coinvolti.

Partendo dal principio che gli approcci possibili per “guardare” un dato evento possono essere molteplici (MCDONOUGH e MCDONOUGH, 1997), sono stati adottati vari strumenti di raccolta dei dati.

Con l'intento di mantenerci coerenti e non tradire l'approccio etnografico della ricerca, abbiamo scelto di usare per la raccolta dei dati i seguenti strumenti: osservazioni in classe registrate in video, intervista semistrutturata e audioregistrata con la docente e diari della ricercatrice.

Passiamo, dunque, alla descrizione di ognuno degli strumenti di raccolta dei dati utilizzati.

Strumenti di raccolta di dati

L'osservazione in classe ha come obiettivo l'indagine di diversi aspetti della comprensione orale, quali l'input fornito dall'insegnante o dal materiale didattico e i tipi di attività svolte per sviluppare le abilità di comprensione orale.

Sono state osservate 24 lezioni di 90 minuti ciascuna, dall'agosto al novembre del 2005 (gruppo A, formato da 19 studenti) e dal febbraio all'aprile del 2008 (gruppo B, formato da 10 studenti), tenute dallo stesso insegnante di italiano. Dato che il manuale didattico adoperato dall'insegnante nel gruppo A è diverso da quello nel gruppo B e, di conseguenza, anche i tipi di attività di ascolto differiscono, l'analisi dei dati raccolti verrà presentata separatamente.

Tra le varie opzioni a disposizione per la raccolta dati, abbiamo scelto l'intervista semistrutturata, in quanto è più vicina al paradigma di ricerca scelto, quello qualitativo. Di fatto, nonostante si tratti di domande prestabilite, questo tipo di intervista permette un'interazione informale con gli intervistati, che consente la formulazione di nuovi commenti e domande durante la sua realizzazione (BURNS, 1999).

L'intervista all'insegnante ha avuto come scopo la definizione del profilo professionale, la raccolta dei dati personali e quelli sulle esperienze precedenti come insegnante di lingua straniera, oltre alla conoscenza della sua opinione sull'insegnamento della lingua italiana, soprattutto per quanto riguarda l'ascolto e lo sviluppo della comprensione orale. Il ruolo di queste interviste nel presente lavoro è stato quello di confermare ipotesi formulate dalla ricercatrice durante l'osservazione delle lezioni.

Durante le lezioni osservate, abbiamo preso nota delle informazioni più rilevanti per lo studio, come i contenuti didattici e il modo in cui l'abilità di comprensione orale veniva potenziata o sviluppata in classe. Le osservazioni venivano poi, alla fine di ciascuna lezione, trascritte in diari di ricerca. Oltre alle informazioni sulle lezioni, sono state incluse nei diari descrizioni e riflessioni suscitate dall'osservazione delle lezioni e delle interazioni che venivano realizzate.

Risultati ottenuti

Durante l'indagine, oltre ad esaminare il tipo di input linguistico fornito dall'insegnante, abbiamo avuto modo di esaminare i tipi di intervento adottati dal docente e il loro effetto sull'apprendimento dei discenti in un contesto tipico di formazione di insegnanti d'italiano.

Con l'intento di visualizzare meglio i dati, presenteremo in un primo momento quelli riguardanti il Gruppo A (2005) e in seguito quelli riguardanti il Gruppo B (2008).

Gruppo A

Nel gruppo A è stato osservato lo sviluppo di tre attività di ascolto estratte dal manuale utilizzato: 1) un testo presente all'inizio di un'unità didattica del libro; 2) un'intervista i cui argomenti erano i dialetti in Italia; 3) una canzone, "La Ballata del Cerutti". Le attività di ascolto preparate dall'insegnante sono state invece due: una canzone, "E sarà a settembre", di Andrea Bocelli, e l'ascolto di alcuni testi di lettori nativi provenienti da diverse regioni d'Italia. Quest'ultima attività è considerata un ascolto percettivo, non comprensivo come le precedenti. L'ascolto percettivo, noto anche come *listening for perception*, ha come scopo

principale quello di allenare lo studente a riconoscere correttamente i suoni della lingua straniera.

La prima attività, quella che sarà descritta in dettaglio in questo lavoro, si è svolta nel laboratorio linguistico e l'insegnante è partita dalla contestualizzazione del testo, ovvero da un' "attività pre ascolto":

Frammento 1 - Diario della ricercatrice, Gruppo A

L'insegnante inizia la lezione contestualizzando, in lingua straniera, l'audio che sentiranno i suoi studenti. Di seguito richiama la loro attenzione sulla foto (input visivo presente nel libro) e fa delle domande agli allievi sull'argomento dell'attività. Gli allievi discutono e negoziano le ipotesi possibili e l'insegnante continua a fare domande sull'input visivo.

L'insegnante fa uso di supporti visivi e paralinguistici per contestualizzare il testo che sarà ascoltato, in modo tale da aiutare gli studenti a comprendere globalmente il messaggio orale.

Durante questa lezione, osserviamo che l'insegnante fornisce ai suoi studenti una guida che potrà aiutarli a sviluppare un'importante strategia di comprensione orale: «ascoltare per trarre inferenze» (NIHEI, 2002). All'ascolto si aggiungono poi alcuni disegni che illustrano l'unità didattica del libro e gli studenti ricevono così anche un input visivo e verbale. L'input verbale, in questo caso, sarà la trascrizione delle battute dei personaggi in una situazione di alterco che avviene per strada e l'attività consisterà nel mettere in ordine cronologico le vignette. Quindi, lo studente elaborerà delle ipotesi su quanto ascolterà (in questo caso il racconto di uno dei personaggi), basandosi sulla lettura del dialogo e sull'osservazione dei disegni.

Attraverso questo lavoro preliminare, l'insegnante spinge l'attenzione degli apprendenti sullo sviluppo delle microabilità di identificazione della proposta del testo, sullo scopo del testo, sull'identificazione dell'argomento del testo e sull'accompagnamento di questo argomento (RICHARDS, 1983): sono solo alcune delle 18 microabilità o strategie di apprendimento che, secondo Richards (1983), devono essere acquisite dallo studente di lingua straniera in un contesto accademico. Tramite esse, l'ascoltatore sarà in grado di manipolare l'input orale ricevuto ed eseguire i compiti richiesti.

Prima di presentare il testo registrato agli studenti, l'insegnante scrive alla lavagna una lista di parole ed espressioni tratte dal testo, supponendo che non siano note agli studenti, e ne spiega il significato. Nel caso in cui gli allievi, però, non li comprendono, la docente opta per l'uso della gestualità e delle espressioni facciali affinché il significato corretto venga compreso. A questo punto gli studenti, che hanno già discusso insieme la tematica del testo proposto, hanno potuto dedurre il significato dei vocaboli sconosciuti facendo uso di elementi paratestuali, entrando così nel vivo del compito. Soltanto dopo una preliminare contestualizzazione, il testo viene riprodotto quattro volte (data la sua lunga durata, 3'10"). I brani da ascoltare sono tanto più lunghi quanto maggiore è la competenza degli apprendenti. Di solito, i testi orali utilizzati dagli enti certificatori in Italia³ per attestare un livello B2, per esempio, non oltrepassano i 3' di durata e vengono ascoltati due volte. In classe, però, dato che l'obiettivo non è valutare lo studente, ma svilupparne l'abilità di ascolto, gli insegnanti fanno sentire il testo ai loro studenti tre, quattro o più volte.

Durante l'attività, l'insegnante continua ad aiutare gli studenti e interrompe l'audio quando pensa sia necessario (quantunque la guida del manuale non offra

3. Università per Stranieri di Perugia, Università per Stranieri di Siena, Società Dante Alighieri e Università degli Studi di Roma Tre.

nessun tipo di orientamento all'insegnante in tal senso). Per quanto riguarda l'attività di post ascolto, l'insegnante decide di chiedere ai suoi studenti di riprodurre un brano del dialogo trascritto sul libro testo.

L'atteggiamento dell'insegnante in quest'attività, così come nelle altre attività di ascolto, mostra chiaramente l'importanza attribuita alla componente orale della competenza linguistica: a mostrarlo è l'alto numero di strategie finalizzate alla comprensione di testi audio ascoltati per fare previsioni e inferenze e facendo uso di indizi non verbali (NIHEI, 2002).

Gruppo B

Per quanto concerne il gruppo B, è stato osservato lo sviluppo di quattro attività di CO: 1) un testo orale sulla biografia di Carlo Goldoni ed un brano dell'opera teatrale "La locandiera", estratti dal manuale didattico; 2) un filmato con un'intervista al cantante Pino Daniele; 3) un'intervista con lo scrittore Dino Buzzati; 4) la canzone "Bella" di Jovanotti.

La prima attività descritta in questo saggio è stata l'ascolto di un brano de "La Locandiera". Gli studenti devono ascoltare il brano per poi rispondere ad alcune domande di comprensione globale tratte dal libro di testo. Siccome gli allievi già conoscono il testo letterario, esso viene ascoltato senza previa contestualizzazione, e soltanto dopo il primo ascolto l'insegnante inizia a negoziare il significato del testo.

Frammento 2

Insegnante: Ragazzi, questo è un brano di, ragazzi, conoscete 'La locandiera'? Vi hanno parlato della Locandiera?

Tutti: Sì.

Insegnante: Sì? Che cosa vi ricordate? ‘La locandiera’ è uno spettacolo teatrale?

Tutti: Abbiamo visto un pezzo di un film.

Insegnante: E sarà che è giustamente questo? Tra Mirandolina ed il Cavaliere?

Tutti: Sì.

Insegnante: Appunto questo?

Allievo 3: No, non so. È una in che lui regala le monete e lei... Non abbiamo capito bene.

Insegnante: Perché? La qualità del suono non era buona?

Tutti: No, era in teatro e parlano veloce.

Insegnante: Parlano veloce e poi è anche un italiano diverso, no? E Goldoni ha scritto in dialetto, no? Ma in questo caso no. E della situazione dell’epoca? L’insegnante vi ha detto qualcosa?

Allievo 2: Hummm ⁴.

Nel frammento sopra riportato l’insegnante fa alcune domande generali, come «conoscete ‘La locandiera’?», «Vi hanno parlato della Locandiera?», con l’intento di contestualizzare l’input che verrà ascoltato altre volte. Intuendo che gli studenti non hanno compreso bene l’audio nel primo ascolto, l’insegnante fa dei commenti sulla prima parte dello stesso, come «Dov’è nato Goldoni? È di origine? [...] E perché lui è stato così innovativo?»:

Frammento 3

Insegnante: Dov’è nato Goldoni? È di origine....?

Allievo 1: Lui non ha scritto, improvvisava.

Insegnante: C’era il canovaccio, o *roteiro*. Questo nel tempo della

4. Non abbiamo adoperato nessun sistema di trascrizione per trascrivere le lezioni registrate in video e le interviste. Per quanto riguarda il dialogo, svolto in italiano, si tratta di una trascrizione in cui non sono stati corretti gli errori commessi dagli apprendenti.

commedia dell'arte, no?

Allievo1: Lui ha scritto un personaggio e gli altri dovevano improvvisare.

Insegnante: E perché lui è stato così innovativo? Non lo sapevo che lui avesse, perché quando si parla del canovaccio, pensavo che molto prima...

Allievo4: Lui, all'inizio della sua opera, faceva il narratore.

Insegnante: Ora ascoltiamo, in questa prima parte lei parla di Goldoni, poi c'è la parte della commedia.

Preoccupandosi di contestualizzare il testo orale in questo specifico momento della comprensione, cioè prima dell'attività scritta, l'insegnante dimostra di insegnare l'abilità dell'ascolto preparando gli studenti allo svolgimento dei compiti: enfatizza le attività di pre ascolto e non soltanto quelle valutative o seguenti l'ascolto (RICHARDS, 1983).

Dopo aver attivato la conoscenza degli studenti, l'insegnante propone un secondo ascolto, sottoponendo stavolta alla loro attenzione la divisione del testo in due argomenti principali. In questa fase di comprensione, nota come "comprensione orale estensiva" (FIELD, 2008), l'obiettivo è far sì che gli studenti comprendano globalmente il testo e il suo argomento principale.

In seguito, le domande fatte dall'insegnante sono più puntuali, come «Perché l'economia di Venezia non era molto fiorente?», e hanno come obiettivo una comprensione dettagliata del testo:

Frammento 4

Insegnante: Allora, Fabrizio è la persona con cui si è sposata Mirandolina. Che cosa avete capito? Che lui è nato a ...?

Tutti: Venezia.

Insegnante: Venezia, lui è veneziano. Poi c'è un'altra cosa interessante.

Che altro avete capito? Quando parla della situazione di Venezia dell'epoca, no?

Allievo3: Parla di indipendenza.

Insegnante: Indipendenza economica ed il declino. Lei (la narratrice) dice che c'era un motivo, no? Un motivo forte perché Venezia non era tanto viva. Perché l'economia di Venezia non era così viva? Vi ricordate?

Allievo2: No.

Insegnante: Lei (la narratrice) ha detto che il traffico non passava più, non passava più.

Allievo6: Commerciale?

Insegnante: Commerciale, va bene. Possiamo ascoltare di nuovo. Che altro? Lei parla anche della società dell'epoca?

Allievo4: La nobiltà non era come prima.

Allievo2: Mirandolina era diversa.

Insegnante: Perché era un personaggio più complesso, non solo basato su un modello. Poi lei parla com'era Mirandolina? Il carattere? Avete capito?

Allievo3: Lui ha studiato la psicologia?

Insegnante: La psicologia femminile? Ma com'era Mirandolina? Furba?

Allievo3: Bella!

Allievo1: Gli uomini s'innamoravano e lei rifiutava.

Insegnante: E lei rifiutava gli uomini. Li attraeva e poi li rifiutava.

Allievo5: Sì.

Insegnante: Perché anche lei, oltre ad essere bella, faceva in modo che loro le venissero dietro, prendeva in giro gli uomini, scherzava.

Allievo6: Abbiamo letto che al cavaliere non piacevano le donne.

Insegnante: Proprio questo cavaliere qui?

Allievo6: Sì.

Insegnante: Allora per lei era una sfida perché questo cavaliere... a lui non piaceva Mirandolina, non si sentiva attratto da lei. Allora, lei che cosa ha fatto? Ha provato ad avvicinarsi solo per conquistarlo perché dopo, dopo sposa Fabrizio. E la scena che avete visto ieri era con Fabrizio?

Allievo2: No, era una conversazione tra Mirandolina ed il Cavaliere quando lui è già innamorato di lei.

Insegnante: Manca l'informazione del perché Venezia si trovava in declino.

Allievo5: Sì

A questo punto, l'insegnante ricorda agli studenti che, nonostante la previa discussione sulla tematica affrontata, essi non avevano ancora recepito un'informazione storica presente nel testo. Quindi, fa ascoltare il brano una seconda volta e lo interrompe subito dopo l'enunciazione dell'informazione sollecitata:

Frammento 5

Insegnante: Allora?

Allievo3: Indipendenza?

Insegnante: Ha perso l'indipendenza perché il traffico commerciale non passava più dal Mediterraneo, passava dall'Atlantico.

Notando che gli studenti ancora non riescono a comprendere l'informazione, l'insegnante la individua, «Ha perso l'indipendenza perché il traffico commerciale non passava più dal Mediterraneo, passava dall'Atlantico», e prosegue con l'ascolto. In seguito, continua a interrompere il brano per intervenire e facilitare la comprensione dell'input:

Frammento 6

Insegnante: Sì? Adesso parla del cavaliere. È lui che odia le donne e questa qua verserà appunto sul dialogo tra loro. Di quale argomento si tratta?

Ancora una volta gli studenti non rispondono alla domanda posta, e l'insegnante decide di riprodurre nuovamente il brano per provare ad aiutare gli studenti a comprendere il testo orale nel dettaglio, anche se saranno necessari vari ascolti e interventi, come quello del frammento 7:

Frammento 7

Insegnante: Allora, che avete capito?

Allievo1: Che il cavaliere se ne va, ma Mirandolina comincia a piangere e non parla.

Insegnante: E non dice il perché?

Allievo2: Sì.

Insegnante: Lei è svenuta, cioè, fa finta di essere svenuta. E lui si accorge che lei può essere innamorata di lui.

Allievo1: Ah, sì. E lui torna e lei.

Insegnante: Lui ritorna. Che altro? Avete capito l'inizio? C'era qualcosa di pagamento.

Allievo5: Nell'inizio io non ho capito bene quello che lui diceva .

Si noti che l'insegnante riproduce il brano nel punto specifico in cui gli studenti potranno trovare la risposta giusta alla domanda precedente. Data la lunghezza del testo, tale strategia ci sembra abbastanza saggia: la quantità di testo da prendere in esame è infatti una delle caratteristiche contestuali che,

secondo Hoven (1997), possono condizionare l'ascolto. Quindi, la quantità di informazione da sottoporre all'analisi dell'ascoltatore, in ogni singola fase, deve essere limitata affinché questi possa procedere per gradi.

Dopo aver concluso la fase di comprensione dettagliata, l'insegnante fa un riassunto, in lingua straniera, del testo ascoltato e domanda agli allievi se preferiscono ascoltare il testo orale con o senza quello scritto. Essi scelgono la prima opzione. Alla fine dell'ascolto del brano di 2'20" l'insegnante interviene e discute con gli allievi sul loro atteggiamento nella fase di ascolto, che distoglie l'attenzione dal contenuto del testo.

Frammento 8

Insegnante: Com'è?

Allievo3: Io ho un problema molto serio. Quando ascolto non faccio attenzione dall'inizio alla fine. Se non capisco una parola...

Insegnante: Cominci a pensare ad altre cose?

Allievo3: Sì.

Insegnante: Ho capito. È difficile concentrarsi per ascoltare. È un'idea di voi tutti o solo di A3 quest'impressione?

Allievo1: Anch'io.

Allievo4: Anch'io.

Insegnante: Si perde un po'? Ma questo non è tanto lungo, no?

La discussione affrontata nel frammento precedente, come «Quando ascolto non faccio attenzione dall'inizio alla fine» e «È difficile concentrarsi per ascoltare», riguarda i problemi che gli studenti incontrano quando ascoltano un testo orale in lingua straniera. Questa fase è detta “fase riflessiva” (FIELD, 2008) e mira ad analizzare le difficoltà degli ascoltatori e le loro possibili

cause, per consentire agli studenti una maggiore consapevolezza delle loro reali difficoltà. Solo in seguito l'insegnante chiarisce agli studenti il significato di alcune parole presenti nel testo e probabilmente sconosciute:

Frammento 9

Insegnante: Allora, vediamo il vocabolario che è un po' difficile, no?

Tutti: Sì.

Insegnante: C'è "signore mestamente". Che vuol dire "mestamente"?

Allievo?: (incomprensibile)

Insegnante: Che avete? Piangete? Gradire, che vuol dire qua? Accettare ed è usato, per esempio, "Gradisci un bicchiere d'acqua"? Non vorrei che avessi patito. Patire è soffrire.

Ciò fa sì che l'apprendente, trovandosi inizialmente dinanzi a lessemi che non conosce, debba estrapolare il significato del testo dal suo senso globale, non soffermandosi sulle singole parole. Nel momento in cui l'insegnante elabora questa lista e spiega il significato di ogni parola ed espressione, prepara i suoi allievi al compito che dovranno affrontare successivamente: l'attività prevede una discussione sull'argomento del testo, la negoziazione del significato delle parole sconosciute così come l'utilizzo di elementi paratestuali nell'elaborazione delle ipotesi (VELOSO, 2007).

Relativamente a questa fase del lavoro, Field (2008) evidenzia la necessità di una selezione accurata, da parte dell'insegnante, delle parole da spiegare. Secondo lo studioso, se l'obiettivo della lezione è quello di preparare lo studente a gestire qualunque situazione linguistica nell'ambito della vita quotidiana, soltanto i vocaboli critici totalmente sconosciuti devono essere discussi in aula.

L'input visivo era presente in alcune delle attività del libro di testo, ma non

in quella citata precedentemente: una simile assenza di supporti visivi in quella attività o in altre attività del libro di testo può complicarne la comprensione e renderne l'esecuzione più difficile. L'insegnante, quando intervistata, ha affermato che un dialogo molto lungo può rendere difficile lo svolgimento del compito e demotivare gli studenti, come è possibile osservare nel brano che segue:

Frammento 10

Insegnante: All'inizio dell'unità cambia un pochino, però dopo loro hanno quei dialoghi troppo lunghi, che, secondo me, demotivano l'insegnante, demotivano lo studente, perché sono veramente molto lunghi.

Ricercatrice: Hum-hum

Insegnante: E alla fine le domande che fanno sono banali, allora per quei dialoghi molto lunghi si domandano, solo quelle domande che, credo che loro non capiscono a volte metà del testo. Perché vedi che rispondono, ma se di tutto quello che è successo nel dialogo per cinque minuti, loro hanno capito soltanto un minuto non c'è problema, penso di no, è meglio avere dialoghi più corti e ((rumore)) e lo studente senta che abbia capito, almeno l'80% (Intervista)

Quanto detto sopra mostra chiaramente come l'insegnante si sforzi di facilitare ai suoi allievi la comprensione orale: controlla la riproduzione audio mentre quelli lavorano individualmente, una delle azioni tipiche dell'"approccio comprensivo" (cfr. FIELD, 2008).

Nell'approccio comprensivo, nato negli anni 60, il focus è nella competenza comunicativa e, di conseguenza, la CO ha una grande importanza (FEYTEN, 1991). Gli studenti sono esposti a una serie di testi autentici (FIELD, 2008) e

quindi ad un grande esemplare di lingua-target. Oltre a ciò, viene sviluppata la capacità dell'udente di creare un senso all'input ricevuto e di creare un messaggio.

Sebbene gli interventi dell'insegnante siano stati tutti pertinenti, un modo alternativo per focalizzare la comprensione del testo orale, nel caso in cui l'insegnante avesse avuto più tempo e altri apparecchi o lettori CD a disposizione, avrebbe potuto essere quello di riunire gli studenti in piccoli gruppi affinché potessero negoziare e trovare da soli i significati del lessico sconosciuto. In seguito avrebbero potuto anche esporre al resto della classe i loro risultati per paragonarli a quelli degli altri gruppi. In questo modo, gli allievi avrebbero potuto sviluppare anche una certa autonomia nel processo di comprensione orale (FIELD, 2008).

Conclusioni

Gli esempi presentati e commentati dimostrano che, almeno nei contesti osservati, l'insegnamento dell'ascolto si basa soprattutto sulla verifica orale della comprensione, che avviene in seguito al primo contatto dello studente con il testo, di qualunque tipo o genere esso sia, o quando l'insegnante spiega il testo orale agli studenti.

Alla fase che possiamo definire "comprensiva", si unisce quella riflessiva, in cui l'insegnante discute con gli allievi i problemi incontrati durante l'ascolto. Inoltre, l'insegnante cerca, in diversi momenti, di riesaminare i testi orali che hanno costituito il punto di partenza delle attività di comprensione orale e delle attività di produzione orale, con l'intento di facilitare una reale acquisizione della lingua (RICHARDS, 2005).

Per quanto riguarda la contestualizzazione delle attività, l'insegnante si è mostrata sempre attenta e, in questa fase, ha fatto uso dell'input visivo, della gestualità e delle espressioni facciali. Anche le anticipazioni fatte prima dell'ascolto hanno facilitato la comprensione del testo e lo svolgimento del compito proposto. Purtroppo, la grande maggioranza degli esercizi di ascolto sul manuale ha offerto agli studenti soltanto l'input orale, fatto che li ha resi difficili e lontani dalla realtà, dato che i testi orali che ascoltiamo nel nostro quotidiano sono quasi sempre accompagnati da input visivi.

L'ultimo item da considerare è il tipo di input fornito agli studenti durante le lezioni osservate: tutti gli attori dei brani ascoltati sono di madrelingua, e alcuni di loro possiedono una pronuncia non standard, con variazioni di accento rintracciabili in tutto il testo. Nonostante questa difficoltà, il Quadro Comune Europeo sostiene che, nei livelli detti di maestria, un udente deve essere in grado di "comprendere qualsiasi tipo di lingua parlata da un nativo" (CONSIGLIO D'EUROPA, 2002, p. 83). Questo significa che un futuro insegnante deve essere preparato a comprendere anche gli accenti che non corrispondono all'italiano standard.

Partendo dai risultati e dalle conclusioni presentati grazie all'osservazione dell'insegnamento e alla valutazione dell'ascolto in un contesto di formazione di insegnanti di lingua italiana, ovvero in un contesto tipico, abbiamo cercato, in un secondo momento, come già accennato nell'introduzione, di elaborare un test di profitto della comprensione orale per futuri insegnanti di lingua italiana nel contesto brasiliano (cfr. VELOSO, 2012).

La ricerca si giustifica perché si propone di fornire uno strumento alternativo per la valutazione di quest'abilità linguistica nell'ambito dei corsi di formazione di insegnanti di lingua italiana. Infatti, sebbene già esistano

test e prove di competenza consolidati per l'italiano lingua straniera creati da università internazionalmente riconosciute, essi non sono diretti in modo specifico a docenti di italiano all'estero.

In sostanza, il test avrà come modello di parlato quello delle attività osservate in classe, cioè il parlato tipico della quotidianità. Esso è stato scelto per rendere più reale e più valido il nostro test.

Per quanto riguarda le attività elaborate, dato che in classe abbiamo osservato che il docente aiuta gli studenti a fare delle previsioni prima dell'ascolto e li aiuta a capire il lessico sconosciuto, abbiamo cercato di contestualizzarle. Quindi, le istruzioni delle attività sono state elaborate in modo da spiegare, in linea generale, l'argomento del testo che verrà ascoltato.

Questo piccolo riassunto del test è servito a dimostrare l'importanza della ricerca sull'insegnamento dell'ascolto in una classe di futuri insegnanti. Il monitoraggio di un contesto di formazione di insegnanti di italiano in Brasile ci ha fornito un'analisi empirica della situazione di uso della lingua target e le basi per l'elaborazione del test. Per esaminarlo più dettagliatamente, sarà però necessario fare in modo che possa essere seguito da un'analisi approfondita che ne metta in luce la sua reale affidabilità.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA FILHO, J.; EL-DASH, L. Compreensão de Linguagem Oral no Ensino de Língua Estrangeira. *Horizontes de Linguística Aplicada. Revista do Programa de Mestrado em LA. LET/ UnB*, 1(1), 19-37, 2002.

BACHMAN, L. F; PALMER, A. S. *Language Testing in Practice*. Oxford: OUP, 1996.

BURNS, A. *Collaborative action research for English language teachers*. New York: Cambridge University Press, 1999.

CONSIGLIO D'EUROPA. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento valutazione*. Milano: La Nuova Italia, 2002.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. (Org.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 1986. p. 119-61

FEYTEN, C. The power of listening ability: An Overlooked Dimension in Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 75(2), 173-180, 1991.

FIELD, J. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

GILMAN, R.; MOODY, L. What Practitioners Say About Listening: Research Implications for the Classroom. *Foreign Language Annals*, 17(4), 131-334, 1984.

HOVEN, D. Listening and Viewing Comprehension: Theory and applications. In: HOVEN, D. (Org.). *Improving the management of flow of control in computer-assisted listening comprehension tasks for second and foreign language learners*. Unpublished doctoral dissertation, University of Queensland, Brisbane, 1997. cap. 2, 75-129.

MCDONOUGH, J.; MCDONOUGH, S. *Research methods for English language teachers*. London: Arnold, 1997.

NIHEI, K. *How to teach listening*. Fukushima-Minami Senior High School, Fukushima Prefecture, 2002.

RICHARDS, J. Listening Comprehension: approach, design, procedure. *Tesol Quarterly*, 17(2), 218-240, 1983.

_____. Second Thoughts on Teaching Listening. *RELJ Journal*, 36(1), 85-92, 2005.

VELOSO, F. *Crenças, expectativas e o papel do insumo na compreensão oral de língua italiana dos alunos de um curso de Licenciatura em Letras*. Tesi (Master) - UNESP/São José do Rio Preto, 2007.

VELOSO, F. *Percorso para a elaboração de um teste de compreensão oral em língua italiana de (futuros) professores*. Tesi (Dottorato di ricerca) - UNESP/São José do Rio Preto, 2012.