

Indice

Résumé substantiel	p.6
Premessa	p.17

PARTE PRIMA:

Diversi usi dell'immagine nella didattica delle lingue

1.1	Il rapporto parola-immagine	p.22
1.2	L'immagine nella didattica delle lingue	p.26
1.3	Il caso del <i>Francese L2</i>	p.30
1.3.1	Metodo tradizionale: l'uso dell'immagine come illustrazione	p.31
1.3.2	Metodi diretti: l'uso dell'immagine come traduzione	p.32
1.3.3	Metodi SGAV di prima generazione (audio-visuali): l'immagine come strategia d'apprendimento delle strutture	p.33
1.3.4	Metodi SGAV di seconda generazione: l'immagine come messa in situazione del dialogo	p.33
1.3.5	Metodi moderni: l'immagine multi-funzionale	p.35
1.4	Il caso dell' <i>Italiano L2</i>	p.42
1.4.1	Dalla selezione alla didattizzazione. Esempi di uso della fotografia in testi di didattica dell' <i>Italiano L2</i>	p.44
1.4.2	Il caso di <i>Un'immagine vale più di 1000 parole</i> di Anthony Mollica	p.58
1.4.3	Il caso di <i>Foto parlanti</i> di Vittoria Tettamenti e Stefania Talini	p.61

PARTE SECONDA:

La fotografia e il testo letterario nell'*Italiano L2*

2.1	Fotografia e <i>Italiano L2</i> : fattori di attrattività	p.67
2.1.1	Premesse teoriche: l'immagine fotografica come fonte di percezioni, impressioni e sensazioni	p.68
2.1.2	Il ruolo dell'immagine fotografica: immagini come fonte di emozione	p.69
2.1.3	L'immagine come <i>input</i> all'espressione orale e scritta: parlare dell'immagine fotografica ma anche di se stessi	p.70
2.1.4	La scelta delle immagini fotografiche ad uso didattico	p.72
2.2	La fotografia come materiale autentico	p.73
2.2.1	Potenzialità glottodidattiche della fotografia dal punto di vista linguistico, culturale, letterario	p.74
2.2.2	Dalle potenzialità all'efficacia glottodidattica	p.76
2.3	Uso didattico del testo letterario	p.77
2.3.1	La letteratura italiana in ambito L2	p.85
2.4	Il rapporto tra fotografia e narrazione letteraria	p.89
2.5	La fotografia e il testo letterario: ipotesi per un percorso didattico	p.95

PARTE TERZA:

Esempi di didattica

3.1	Il modello metodologico e la progettazione didattica	p.101
3.1.1	La classe	p.101
3.1.2	La scelta dei materiali didattici	p.102
3.1.3	La fase di avvicinamento al testo	p.104
3.1.4	La presentazione del testo	p.105
3.1.5	L'analisi del testo	p.106
3.1.6	La produzione orale e scritta	p.107

Prima proposta: *Nuovo Romanzo di Figure* di Lalla Romano

4.1	Premessa	p.110
4.2	Esempi di attività didattiche	p.112
4.3	Riflessioni	p.130
4.4	I risultati della sperimentazione in classe	p.141
4.5	Considerazioni finali	p.167

Seconda proposta: *Dall'ombra* di Lalla Romano

5.1	Premessa	p.169
5.2	Esempi di attività didattiche	p.171
5.3	Riflessioni	p.183
5.4	I risultati della sperimentazione in classe	p.190
5.5	Considerazioni finali	p.200

Terza proposta: *Racconti con figure* di Antonio Tabucchi

6.1	Premessa	p.202
6.2	Esempi di attività didattiche	p.204
6.3	Riflessioni	p.223
6.4	I risultati della sperimentazione in classe	p.229
6.5	Considerazioni finali	p.242

Appendice 1	Scheda sul clima di classe	p.243
Appendice 2	Scheda di valutazione attività “Nuovo Romanzo di Figure”	p.252
Appendice 3	Scheda di valutazione attività “Dall’ombra”	p.258
Appendice 4	Scheda di valutazione attività “Tanti saluti”	p.264
Conclusioni		p.270
Bibliografia		p.275

Résumé substantiel

Grâce à la cotutelle avec l'Université de Caen Basse-Normandie et l'expérience de l'enseignement de l'italien comme langue étrangère à l'Université pour étrangers de Pérouse, il a été possible de réaliser une thèse très originale qui allie la théorie à la pratique de l'enseignement.

Il s'agit d'un parcours didactique de l'italien langue étrangère, niveau avancé, qui combine de manière expérimentale le texte littéraire avec la photo afin d'impliquer les apprenants dans une réflexion linguistique et culturelle.

Après un passage en revue d'ensemble théorique, qui traite les différents usages de l'image dans l'enseignement de la langue et la relation entre la photographie et le texte littéraire utilisés pour l'enseignement de l'italien langue étrangère, la recherche présente des exemples d'activités éducatives créées *ad hoc* et ainsi que un recueil des résultats de l'expérimentation en classe.

La thèse se compose de trois parties: la première est consacrée à l'utilisation des images en général, et montre comment ils ont été utilisés pour l'enseignement du français et de l'italien au cours des dernières décennies, et la deuxième concerne la relation entre la photographie et le récit littéraire. La troisième partie traite, d'un point de vue théorique, les moyens pratiques par lesquels les textes littéraires et les images peuvent être utilisés dans l'enseignement de l'italien actuel. Dans cette dernière partie, nous présentons les résultats de l'enseignement expérimental de l'Université pour étrangers de Pérouse.

La première partie "Différentes utilisations de l'image dans l'enseignement des langues" fait le point sur le rôle de la photographie dans l'enseignement et tente de montrer comment l'image dans l'enseignement des langues a changé au fil du temps, à la fois dans son aspect et dans son rôle. Elle commence par la distinction entre l'illustration et la photographie en montrant que, pendant longtemps, les deux ont été considérés à tort, comme interchangeable, avec comme rôle principal le support pédagogique. Nous pouvons voir comment l'utilisation de l'image a connu une évolution dans la conception de l'enseignement, à la fois le français et l'italien langue étrangère, grâce à la fonction d'illustration d'un texte, la traduction visuelle des mots concrets, le trans-codage de structures linguistiques et la visualisation d'un document avec un but authentique de civilisation.

Pour comprendre quand et dans quelle mesure l'image (illustration ou photographie) est entrée dans l'enseignement, notre recherche parcourt différents filons méthodologiques qui ont reconnu dans l'image et dans la photographie un élément de support didactique dans l'enseignement du français et de l'italien langue étrangère. En particulier, nous avons analysé le

cas de l'enseignement du français et de l'italien L2 pour comparer leur caractéristiques, leur différences et leur similitudes. Dans le contexte français, l'image a déjà été utilisée et a été fortement influencée par la pédagogie Anglo-Saxonne/américaine, tant et si bien que son utilisation a été améliorée grâce à une longue méthode audio-visuelle. En Italie, l'influence de cette méthode est apparue en retard, alors qu'en France elle avait déjà été adoptée mais a été peu utilisée, même pour cela, l'image et la photographie ont continué à être un support pour le texte.

Ainsi, le parcours de l'image en France a connu dans un demi-siècle, une révolution complète autour d'elle-même et dans sa relation à la linguistique; les deux éléments étaient bien séparés au début et se sont trouvés de plus en plus en harmonie. L'image, donc, a tenté d'ajouter, parallèlement au texte, ce que le texte lui-même ne peut pas communiquer. Aujourd'hui, la situation a changé la relation entre la parole et l'image qui représente de plus en plus un réel/authentique moyen de communication. Elle peut être utilisée seule, sans être soumise à un texte, parce que l'image peut faire parler (et c'est un des principaux objectifs de l'enseignement dans une langue étrangère) et devient donc l'une des méthodes privilégiées d'expression de l'imagination des apprenants.

En Italie, l'évolution de l'image et l'utilisation de la photographie dans l'enseignement des langues a été ralentie en raison du manque d'études approfondies. Malgré cela, il y a eu une évolution qui peut être vue à travers le nombre croissant d'images, d'illustrations et de photographies dans les manuels d'italien langue étrangère.

Par la suite, nous avons approfondi le rôle de la photographie dans l'enseignement des langues, à travers l'évolution des théories et des méthodes d'enseignement des langues. À travers des exemples, dans le contexte de l'enseignement du français et de l'italien langue étrangère, niveau débutants (A1-A2) et niveau intermédiaire (B1-B2) du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, nous avons démontré que l'élément photographique a été utilisé de manière croissante, mais souvent seulement comme un support pédagogique.

Nous avons recueilli dans cette recherche une sélection de textes de cours de langue pour débutants (niveau A1-A2) et intermédiaires (niveau B1-B2) et mis en évidence dans le cadre de l'enseignement de la langue étrangère, l'utilisation de l'image avec la fonction de présentation/contextualisation (par exemple, dans le cas du "libro rosso" de Katerinov ou *Qui Italia*).

L'image, de plus en plus importante au fil des ans, a évolué du noir et blanc à la couleur, d'abord avec fonction de support, puis de plus en plus autonome pour devenir encore prépondérante tant dans le graphisme que dans l'utilisation.

La deuxième partie "La photographie et le texte littéraire en italien L2" définit la valeur de l'attractivité du "texte-photo" dans l'enseignement de la langue étrangère et illustre la relation entre la photographie et le récit littéraire en analysant les facteurs d'attractivité et de l'authenticité qui ont conduit les manuels d'italien pour les étrangers à utiliser de plus en plus la photographie comme un support d'enseignement.

Dans la deuxième partie nous avons tenté de démontrer le caractère attractif de la photo dans l'enseignement d'une langue étrangère, puisque l'image en tant que matériau authentique (facteur indispensable dans l'enseignement des langues), est présentée comme la source des perceptions, des impressions et des sentiments. En outre, la photographie, si elle est bien utilisée, peut jouer un rôle important dans la formation de l'identité d'une personne parce qu'elle se présente comme une source potentielle d'émotions. C'est précisément pour cette raison, que l'image est un bon type d'*input* pour l'expression orale et écrite, car elle permet de parler de soi-même. Le potentiel de l'enseignement des langues de la photographie ne se limite pas à l'aspect linguistique ou culturel mais aussi littéraire.

Ensuite, nous avons présenté un aperçu de l'utilisation du texte littéraire dans le domaine de l'enseignement de la langue étrangère pour montrer comment il a été utilisé jusqu'à maintenant et comment nous entendons procéder dans la partie expérimentale, à partir de ces hypothèses. A travers cette recherche, nous avons vérifié la validité de l'utilisation du texte littéraire et à quel point ce type de texte connaît aujourd'hui un regain d'intérêt et de prestige, grâce à sa présence dans les lignes directrices du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (niveau avancé C2, par exemple).

Les textes littéraires dans la didactique italienne pour les étudiants étrangers, cependant, ne mettent pas en évidence la relation entre la photographie et le récit littéraire et n'utilisent presque jamais les images pour des activités liées à la langue.

Dans la partie finale, nous analysons quelques exemples de manuels d'enseignement de l'italien langue étrangère et nous présentons une utilisation particulière du texte et de la narration photographique à travers trois propositions éducatives originales. La nouveauté de cette partie de l'étude présente des parcours didactiques n'utilisant plus l'image comme un simple soutien, mais en tant que la partie intégrante du «texte». Pour réaliser ceci nous avons conçu un parcours original destiné aux étudiants de niveau avancé, à travers les récits littéraires de Lalla Romano et Antonio Tabucchi. Dans le choix du *corpus* de texte (*Nuovo Romanzo di Figure* et *Dall'ombra* de Lalla Romano, *Racconti con figure* de Antonio Tabucchi) nous avons pris en compte le *processus* narratif qui conduit la photo-image à devenir la source

d'inspiration qui mène le lecteur à rajouter au texte d'origine et, grâce à la photo, ses propres réflexions et son imaginaire personnel. L'expérimentation dans l'activité didactique est partie non seulement de ce que l'image dit, mais aussi de ce qu'il pourrait dire. Nous avons repris le même parcours de lecture qui a conduit Roland Barthes à comprendre que la photographie est souvent en mesure d'attirer, d'émouvoir et d'engager le lecteur.

Cette expérience a tenté, à travers une nouvelle piste de démontrer que des textes comme *Nuovo Romanzo di Figure* et *Dall'ombra* de Lalla Romano et *Racconti con immagini* d'Antonio Tabucchi ne sont pas seulement destinés aux étudiants de niveau avancé, mais sont aussi un point de départ utile pour une réflexion plus large sur l'*observation* et la *lecture* dans un texte original. Le choix de ces textes a été abordé par des études sur le rôle de l'image comme *La chambre claire* de Roland Barthes et *Il racconto delle immagini* de Epifanio Ajello qui mettent en valeur l'originalité des parcours de lecture du texte-image et son rapport particulier avec le récit littéraire.

A partir des conditions de la textualité résumées par De Beaugrande et Dressler, a été étudiée celles dans lesquelles les utilisateurs participent à l'activité du produit textuel. Plus précisément, l'intertextualité, à savoir le tronçon pour lequel un texte est plus compréhensible s'il est lié à d'autres textes.

En fait, l'image, comme un support à la compréhension, est présente dans les dictionnaires illustrés, des cours de langues et des textes pour la production orale. Il manque des textes de niveau avancé qui utilisent l'image "fixe". Peut-être à cause de son «ambiguïté»? Selon Freddi, nous pouvons ancrer un seul sens à une image, à travers une légende hypothétique, mais selon le chercheur, il faut aussi considérer la prépondérance hypothétique des mécanismes de la vue et de l'audition de la compréhension/décryptage qui interagissent avec les *processus* d'apprentissage.

A la lumière de ces réflexions de Freddi, nous avons supposé que l'utilisation de l'image pouvait stimuler des interprétations différentes, quelle que soit la signification de base. En outre, nous avons supposé que le récit littéraire, inspiré par une photo, est plus compréhensible grâce à l'analyse de deux textes, narratives ou iconique.

Par conséquent, les objectifs de cette partie sont opérationnels:

- apprendre à lire et analyser un texte littéraire
- vérifier la validité d'un texte littéraire dans l'enseignement de l'italien aux étrangers
- démontrer comment utiliser le langage à apprendre à travers un texte littéraire
- faire découvrir aux élèves les mécanismes textuels et littéraires, pour favoriser leur sens critique

- prouver que la langue d'un texte littéraire contemporain est une analyse synchronique, outil précieux de la langue
- vérifier si le texte littéraire est plus facile à comprendre s'il est "lié" à l'image photographique qui l'a inspiré.

Ainsi, le premier objectif de cette expérience est d'apprendre à lire un texte littéraire. Ce ne sera pas une leçon complètement aveugle, ni une lecture libre et «créative».

Si lire un texte signifie découvrir le sens intrinsèque et le contexte dans lequel il a été produit, il est également intéressant de découvrir le sens du texte ici et maintenant, et, ensuite, de comparer les différentes significations. Il serait souhaitable de trouver aussi les caractéristiques formelles qui le définissent «littéraire» et le placent dans le grand hypertexte de la littérature italienne et de la littérature tout court, pour juger sur le plan critique, mais ce ne sera pas le principal objectif de cette expérience.

En ce qui concerne la méthodologie linguistique, nous avons pris en compte les récentes contributions de la linguistique textuelle dans la préparation des activités d'analyse et d'approfondissement des connaissances.

La troisième partie "Exemples d'enseignement" est orientée vers la pratique qu'elle analyse, en particulier, les résultats obtenus en classe à travers l'expérience sur chaque unité d'apprentissage. Les destinataires d'activités sont des étudiants universitaires très motivés et désireux de mettre en jeu non seulement ce qu'ils ont appris dans les cours précédents, mais aussi des parties de leur formation culturelle et leur vécu personnel. Pour cette raison, nous n'avons ni simplifié ni adapté les textes du *corpus*. Notre thèse montre l'importance d'une approche moins strictement liée au texte, donc moins anxieuse; nous avons mis au point des niveaux d'analyse appropriés et nous avons appliqué des questionnaires pour démontrer l'intérêt et la motivation de la classe. Après une introduction générale, dans laquelle nous avons décrit les différentes méthodes utilisées en classe (avec toute la classe ou en petits groupes) et leurs objectifs respectifs, nous avons décrit le travail expérimental avec trois textes littéraires. Il est évident que le choix des textes soit sélectionné en fonction du rôle que la photographie a joué dans le récit littéraire. Le *corpus* comprend Antonio Tabucchi, *Racconti con figure*; Lalla Romano, *Nuovo Romanzo di Figure* et *Dall'ombra*. Les activités d'apprentissage montrent comment, à travers ces textes, les apprenantes sont en mesure d'améliorer leur communication orale et l'appropriation de différents types d'écriture. Notre méthodologie de ces activités éducatives a pris en compte des approches les plus expérimentales pour l'enseignement des langues : de celles orientées vers la communication, à celles

interculturelles et lexicaux... Nous avons sans cesse mis l'étudiant et ses besoins linguistiques et culturels au centre du *processus* d'apprentissage. Aussi, avons-nous tenu compte du rôle de l'enseignant à l'intérieur de ce *processus*, en tant que facilitateur, en même de proposer le matériel didactique comme la ressource à la disposition de l'apprenant. Ainsi chaque phase de l'apprentissage linguistique doit être animée, guidée et soutenue par l'habileté de l'enseignant. L'expérience d'enseignement/apprentissage de l'italien langue étrangère et de la littérature italienne dans un contexte universitaire a impliqué 45 étudiants adultes de différentes régions du monde, de l'Université pour Étrangers de Pérouse. Les étudiants ont assisté à des cours de langue niveau C2, au cours des trimestres d'été en 2011 et 2012. Le but est de décrire la façon dont l'enseignement des langues en œuvre dans les trois premières semaines de l'exécution des tâches, dans les cours de langue et de rendre compte des résultats culturels et linguistiques obtenus. Sont proposées des activités pédagogiques pour les classes d'étudiants étrangers ayant des connaissances avancées de la langue anglaise (niveau C1-C2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*) et l'intérêt pour la littérature italienne, la littérature comparée et la photographie. Ces étudiants sont des experts en langues et doivent maîtriser toutes ses variétés en termes de communication écrite et orale. Ces activités sont, par conséquent, conçus pour les professeurs étrangers de l'italien dans le but d'atteindre un degré plus avancé de compétence interculturelle. A la fin du cours, les étudiants C2 devraient être en mesure de : comprendre sans effort la quasi-totalité de ce qu'ils lisent et entendent ; résumer l'information provenant de différentes sources (qu'elle soit orale ou écrite, en réorganisant les arguments d'une manière cohérente) ; s'exprimer spontanément, très couramment et avec précision ; reproduire distinctement les fines nuances de sens en rapport avec des situations complexes. La classe a été divisée en groupes de 15 étudiants chacun. L'âge est entre 18 et 60 ans, les L1 dominantes sont anglais, espagnol, portugais, roumain, allemand, arabe, japonais, chinois. L'italien et l'anglais sont les langues étrangères connues. La motivation est grande et liée à l'objet d'étude et de travail. Nous avons ajouté une brève remarque sur le climat de la classe. Certains étaient enseignants de langue et culture italiennes, au point de l'étudier pendant des années. La motivation était donc très élevé. Certains enseignants étaient dans leur propre pays, certains étaient enseignants d'italien comme langue étrangère dans les écoles publiques, les Instituts Culturels Italiens ou dans l'Association Dante Alighieri. En ce qui concerne le choix des matériaux, nous avons choisi une série de tâches créées *ad hoc* à des fins spécifiques, en tenant compte des hypothèses scientifiques précises à partir d'une combinaison originale d'un texte littéraire et d'une photo. Par conséquent, les activités éducatives débutent

avec des textes littéraires en italien contemporain, dans le but d'amener les apprenants au texte littéraire, le lire, l'analyser et le comprendre. Le matériau choisi est de la relation littérature/photographie: l'image de texte à partir des récits qui développe et présente le *corpus* suite de textes: Lalla Romano, *Nuovo Romanzo di Figure* et *Dall'ombra*; Antonio Tabucchi, *Racconti con figure*.

- Dans le premier cas, nous avons choisi des images prises à partir de *Nuovo Romanzo di Figure* de Lalla Romano : un texte original et unique dans le paysage littéraire italien par sa structure particulière, composée de texte et d'images photographiques. En fait, le volume a eu une valeur de nouveauté indéniable tel que reconnu par les critiques qui l'ont accueilli avec enthousiasme depuis les premières éditions. Nous avons choisi ce roman original pour encourager les apprenants à la lecture, l'interprétation et le développement de leur propre point de vue, en retraçant le mode de mesure utilisé par le même auteur. Grâce à une série d'activités, il y avait une sélection de textes de photographies de Lalla Romano accompagné de ses brèves notes, par la suite analysés du point de vue linguistique et stylistique. En outre, nous avons décidé de développer les compétences des élèves en particulier dans la rédaction du texte argumentatif "sans dossier", à partir de quelques photos de *Nuovo Romanzo di Figure*. Dans ce cas particulier, nous avons choisi des photos illustrant des sujets particuliers et qui sont généralement capables de susciter une réaction chez le lecteur. Cette activité de parole et d'écriture était un bon outil de remaniement personnel du texte.

- Même dans le cas de *Dall'ombra*, les activités se sont concentrées sur l'album de photographies, puis nous avons procédé à la lecture de la première ligne du texte et la compréhension à travers le résumé technique et le choix des éléments linguistiques les plus importants. Lorsque la compréhension du texte a été achevée, nous avons demandé aux élèves de répondre, comment à la fin l'auteur laisse le lecteur en haleine. Après avoir discuté des alternatives finales et possibles, nous avons analysé le lexique du texte et réfléchi sur le style propre à l'amélioration de l'écriture. Enfin, il ferme le travail avec une production écrite qui implique le souvenir d'un "plaisanterie" enfantine est resté dans la mémoire des étudiants.

- Dans le troisième cas, nous avons proposé un autre exemple de récit. En fait, même les histoires de *Racconti con Figure*, en 2011, par Antonio Tabucchi est développé d'une manière similaire (à celle de Lalla Romano). Déjà dans le titre, nous constatons qu'il y a un fil conducteur qui relie les deux textes: le mot *Figure*, en fait, apparaît emblématiques aussi bien dans *Nuovo Romanzo di Figure* que dans *Racconti con Figure*. Dans le cas du recueil de Tabucchi, cependant, l'auteur procède dans le récit d'un détail que l'image donne une suggestion. Au début de chaque histoire, sur la page de

gauche est placé dans la *Figura*, avec la didascalie, qui apparaît dans le titre de l'œuvre artistique, l'auteur et l'année de la création. Cette proposition a été faite dans une unité d'apprentissage sur la première histoire du recueil de l'auteur, *Tanti saluti*. Le choix du texte n'était pas fortuit. La période de l'année qui est le fond de l'histoire est l'été, surtout au mois d'août. Dans l'histoire la ville est déserte comme les nombreuses villes italiennes au cours de la période des vacances d'été. Par conséquent, depuis l'expérimentation dans les classes d'étrangers a eu lieu pendant les cours d'été, nous avons considéré intéressant de rendre plus compréhensibles le texte à travers l'expérience vécue en classe. En outre, l'unité de l'apprentissage des étudiants étrangers a été donnée aux adultes, habitués à voyager en Italie et visiter de nombreux lieux d'art. La carte postale et le carnet de voyage sont, en fait, très familier pour la plupart des élèves de la classe dans laquelle l'expérimentation s'est déroulée.

Les activités éducatives ont pris en compte une phase attentive de l'approche et la présentation du texte dans le but de parler et d'écrire. À la fin de chaque unité d'enseignement, en fait, il y a la production de textes. Dans cette phase, nous avons proposé des sujets de discussion et de réflexion sur lesquels chaque élève peut discuter, par oral ou par écrit, avec la classe. Écrire de façon personnelle et créative dans une langue étrangère est difficile, nous avons considéré l'enseignant comme en "correcteur" qui respecte la réflexion des élèves, guide, conseille des stratégies, suggère des techniques d'écriture. A partir des compétences linguistiques traditionnelles, qui considèrent la réception et la production, nous avons décidé de tenir compte des autres compétences de transformation des textes en rapport avec d'autres textes écrits (par exemple, le résumé, la paraphrase et la rédaction de notes). Les compétences intégrées utilisées recouvrent en même temps la réception orale et la production (orale et écrite): par exemple, le résumé, la paraphrase, les notes et le texte argumentatif. Nous avons choisi de travailler principalement sur la production écrite parce que le *processus* de transformation, dans la version orale, est en temps réel et il nécessite moins de temps pour le traitement de conceptualisation linguistique. Les activités de production de cet essai écrites ont été:

<p><i>Nuovo romanzo di figura</i></p>	<p>Commentaire Rédaction de notes Paraphrase Texte argumentatif</p>
<p><i>Dall'ombra</i></p>	<p>Production orale</p>

	Description
<i>Racconto con immagini</i>	Ecriture créative Résumé

Dans les trois propositions éducatives nous avons également eu une interprétation personnelle et subjective du texte à la fois narratif et photographique.

D'après les expérimentations en classe nous pouvons constater un intérêt considérable pour l'originalité des matériels pédagogiques et l'enseignement-récit à travers le texte littéraire-photographique rapprochant Lalla Romano et Tabucchi. Il s'agit d'un parcours original, car il cherche à combiner deux domaines (l'enseignement de la littérature et de la langue étrangère et l'enseignement à travers l'image) normalement séparés (ce qui est, en fait, un aspect encore peu étudié, malgré l'utilisation de l'image, largement considéré comme positive et, donc, accueillie avec enthousiasme par les classes impliquées dans l'expérimentation). À cet égard, il est intéressant de noter que dans le questionnaire d'évaluation à la fin de *Nuovo Romanzo di Figure* (Annexe 2) a été demandé aux élèves de répondre à la question suivante: *L'activité sur l'image a-t-elle stimulé l'intérêt pour le texte et le récit narratif?* À cet égard, la réponse a été positive puisque les étudiants ont placé leur appréciation entre 6 et 8, en montrant que la relation originale entre l'image et le texte littéraire a contribué au succès des activités suscitant l'intérêt et la motivation.

Il était tout aussi intéressant, de voir à quel point la photo-image peut être une partie intégrante du texte littéraire et comment les étudiants peuvent modifier ou compléter le point d'interprétation de vue, après avoir analysé le texte-image, comme le montrent les résultats des questions d'évaluation des activités (Annexes 2-3-4). Dans l'activité dédiée à *Tanti saluti*, nous avons demandé aux élèves de répondre à la question suivante: *L'image a-t-elle facilité / amélioré sa compréhension du texte?* À cet égard, la réponse a été très positive puisque les étudiants ont placé leur appréciation entre 8 et 10.

Le succès des activités a également contribué au fait que, dans le cas de Lalla Romano, l'auteure était complètement inconnue des étudiants qui bien que spécialistes de la langue et la culture italiennes, ne l'avaient jamais rencontrée dans leurs lectures. Dans le cas d'Antonio Tabucchi, auteur bien connu et traduit à l'étranger, le texte a éveillé les intérêts principalement parce que personne ne connaissait ses dernières publications *Racconti con figure*. Les questionnaires pour l'évaluation de l'activité, en fait, ont constaté qu'aucun élève n'avait jamais rencontré dans ses lectures de textes de Lalla

Romano (Annexe 2-3) et, au contraire, beaucoup avait lu au moins une œuvre d'Antonio Tabucchi (annexe 4)

Un autre aspect intéressant pour les étudiants a été le développement du sens critique.

Laisser la capacité de «lire» individuellement, puis de comparer leurs propres interprétations a stimulé l'élaboration de contenus et, par conséquent, la comparaison avec les autres. Dans le cas des photos contenues dans le volume de Lalla Romano, les élèves ont travaillé sur quelques images pour l'élaboration de textes argumentatifs courts sur des questions d'actualité telles que la liberté de la chasse ou de l'utilisation de la fourrure dans la mode. Cette activité s'est démontrée valide aussi bien pour le développement des compétences en écriture argumentative que pour l'élaboration des textes soumis. Encore une fois, la comparaison des résultats des questions d'évaluation des activités (voir Annexes 2-3-4) a eu un effet positif. Les activités pédagogiques proposées, selon les étudiants, ont stimulé l'imagination et la créativité (les réponses des élèves se situent entre 6 et 10). Pour développer leurs propres pensées, formuler des hypothèses interprétatives, pour soutenir leurs propres idées et opinions et discuter, les étudiants devaient renforcer leurs compétences linguistiques. Les réponses des étudiants à la question: *La proposition pédagogique a-t-elle développé votre compétence linguistique?* place le niveau de satisfaction entre 6 et 10.

Compte tenu des particularités des matériels didactiques, la motivation, l'intérêt et la curiosité sont les facteurs nécessaires à la réussite des activités. En fait, dans le contexte éducatif de l'expérimentation (les cours de l'Université pour étrangers de Pérouse, durant les trimestres d'été, 2011 et 2012) et en comparant les données à la fois dans le climat de la classe (Annexe 1), le succès des activités a été influencé par la culture, la connaissance des textes et l'empathie personnelle pour l'auteur et ses textes. Par exemple, la proposition d'enseignement sur le texte de Tabucchi a été plus appréciée parce que la connaissance préalable de l'auteur a joué un rôle dans la motivation.

Les textes littéraires choisis pour les expérimentations étaient acceptables pour les étudiants, comme en témoigne leur participation active et le plaisir de progresser dans les activités proposées. L'expérience a été menée avec des classes d'élèves qui ont été invités à participer à des activités inscrites dans le programme d'études (*Nuovo Romanzo di Figure* de Lalla Romano, *Dall'ombra* de Lalla Romano, *Racconti con Figure* d'Antonio Tabucchi).

Les textes du corpus ont permis aux étudiants d'élargir leur vocabulaire, pour comprendre les différences de style, de réfléchir sur les choix linguistiques de chacun, afin de produire même des textes plus complexes de caractère argumentatif.

En outre, la capacité imaginative de chacun permet la lecture et l'interprétation des images de Lalla Romano. Les photos sélectionnées ont été appréciées pour leur faculté à stimuler des pensées et des opinions. La comparaison en petits groupes et en plénière, à la fin des activités de conversation nous a permis de «voir» et «lire» les images à partir de différents points de vue. La différence d'âge, les antécédents et les intérêts de recherche ont favorisé une comparaison interculturelle sur des questions d'actualité comme l'utilisation de cuir et de fourrure dans les vêtements, dans le cas de la construction du texte argumentatif.

Au début de l'expérimentation, nous avons cru que le matériau photographique de Lalla Romano était utile à une activité d'étude socio-anthropologique. En fait, il était intéressant de voir comment la curiosité des élèves a permis la réussite des activités de production orale. Les activités peuvent être considérées comme la lecture la plus stimulante à travers l'hypothèse des couvertures de romans et de production d'un texte argumentatif qui ont démontré la validité de l'hypothèse initiale selon laquelle il est possible de lire non seulement ce qu'il *dit* mais aussi comment la photographie *peut dire*.

Nous considérons, parmi les évolutions possibles, comme souhaitable de continuer la recherche en confiant aux étudiants spécialistes de la littérature, la tâche de vérifier l'existence d'exemples similaires de l'écriture littéraire inspirée par le texte-image et de réaliser une étude comparative.

Premessa

Nell'ambito dell'insegnamento della lingua italiana a stranieri, il continuo bisogno di materiali didattici originali, il cambiamento dei gusti, delle esigenze e dei bisogni degli apprendenti, le metodologie, gli approcci all'insegnamento e i nuovi strumenti tecnologici inducono i docenti a creare nuovi percorsi didattici.

Tenuto conto che i materiali didattici appaiono velocemente sorpassati per veste grafica, contenuti e attività, in questa ricerca si è pensato ad un nuovo percorso didattico per livelli avanzati che unisca sperimentalmente il testo letterario e quello fotografico con l'obiettivo di coinvolgere gli apprendenti in una riflessione linguistica e culturale.

Questa ricerca sperimentale, dopo un *excursus* di tipo teorico che illustra i diversi usi dell'immagine nella didattica delle lingue e il rapporto tra la fotografia nel testo letterario utilizzato per la didattica dell'italiano L2, presenta esempi di attività didattiche create *ad hoc* e raccoglie i risultati della sperimentazione in classe.

La prima parte del presente lavoro "Diversi usi dell'immagine nella didattica delle lingue" tenta di fare il punto della situazione sul ruolo della fotografia nella didattica. Si parte dalla distinzione tra l'illustrazione e la fotografia dimostrando che, a lungo, sono state erroneamente considerate interscambiabili e con un precipuo ruolo di supporto didattico. Per capire quando e in che misura l'immagine (intesa come illustrazione e fotografia) è entrata nella didattica, si cercherà di ripercorrere quali sono stati i filoni metodologici che hanno individuato nell'immagine e nella fotografia un elemento di supporto didattico nell'insegnamento delle lingue seconde. In particolare, si analizzerà il caso della didattica del francese L2 e dell'italiano L2 per confrontare le caratteristiche, le differenze e le similitudini. Successivamente sarà approfondito il ruolo della fotografia nell'insegnamento delle lingue, attraverso l'evoluzione delle teorie e dei metodi glottodidattici, e ripercorrendo il cammino dell'immagine. Lo studio dell'uso della fotografia nell'insegnamento della lingua è limitato all'ambito italiano e francese. Questa prima parte, quindi, attraverso gli esempi di ambito francese e italiano, nei corsi di livello principiante A1-A2 e intermedio B1-B2¹, dimostra che l'elemento fotografico è stato usato sempre di più ma spesso come supporto didattico.

¹ I livelli sono conformi alle direttive del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, La Nuova Italia, Firenze (edizione italiana) 2002.

La seconda parte “La fotografia e il testo letterario nell’italiano L2” (nei paragrafi 2.1 e 2.2) definisce il valore di attrattività del testo fotografico nell’insegnamento dell’Italiano L2 e illustra il rapporto tra la fotografia e la narrazione letteraria analizzando i fattori di attrattività e di autenticità che hanno portato i manuali di italiano per stranieri ad usare sempre di più la fotografia come strumento didattico. Nel paragrafo 2.3 si delinea un *excursus* dell’uso del testo letterario in ambito L2 per dimostrare come è stato usato finora e come si intende procedere nella parte sperimentale partendo da questi presupposti. Infine, nel paragrafo 2.4 e 2.5 si analizzano alcuni esempi di manuali di insegnamento di lingua italiana a stranieri e si propone un percorso originale di uso del testo fotografico e narrativo attraverso tre proposte didattiche “originali”. La novità di questa sezione del lavoro di ricerca risiede nel fatto che si è tentato di presentare percorsi didattici in cui l’immagine non ha più un ruolo di supporto, ma è parte integrante del “testo”. Per dimostrarlo si è scelto un percorso “originale”, destinato a studenti stranieri di livello avanzato, attraverso le narrazioni letterarie di Lalla Romano e Antonio Tabucchi. Nella scelta del *corpus* di testi (*Nuovo Romanzo di Figure* e *Dall’ombra* di Lalla Romano, *Racconti con figure* di Antonio Tabucchi) si è tenuto conto del processo narrativo che conduce la fotografia/immagine a costituire la fonte d’ispirazione alla scrittura narrativa. Si è considerato il potenziale valore argomentativo di una fotografia, sottolineato da Epifanio Ajello nell’introduzione al volume *Il racconto delle immagini. La fotografia nella modernità letteraria italiana*². Si è considerato il percorso che porta un lettore di una posa fotografica ad aggiungere al testo di partenza riflessioni, immaginazioni private e narrazioni. Si è tentato di sperimentare attività didattiche a partire non solo da quello che l’immagine *dice* ma anche da quello che *potrebbe dire*. Si è recuperato quel percorso di lettura che ha condotto Roland Barthes a notare come una fotografia sia spesso capace di *attrarre, emozionare e coinvolgere* il lettore. A tale proposito, infatti, Barthes afferma:

Quel *punctum* fa fantasmaticamente uscire il personaggio [...] dalla fotografia [...]; essa trascina lo spettatore fuori dalla sua cornice, ed è appunto per questo che io animo la foto e che essa a sua volta mi anima [...] come se l’immagine proiettasse il desiderio al di là che essa dà a vedere.³

La terza parte “Esempi di didattica” è di tipo pratico/operativo poiché analizza, nello specifico, i risultati ottenuti in classe attraverso la sperimentazione di ciascuna unità di apprendimento. Sono stati considerati destinatari studenti universitari motivati dalla voglia di mettere in gioco non

² Cfr. E. AJELLO, *Il racconto delle immagini. La fotografia nella modernità letteraria*, Edizioni ETS, Pisa 2009.

³ Cfr. R. BARTHES, *La camera chiara*, Einaudi, Torino 1980, pp.52-60.

solo ciò che hanno imparato nei corsi precedenti ma anche quanto fa parte della loro formazione culturale e della loro esperienza personale. Per questo, si è deciso di utilizzare testi non semplificati né adattati. Le scelte metodologiche alla base di queste attività didattiche tengono conto degli approcci glottodidattici più sperimentati (da quello comunicativo a quello interculturale e lessicale, da quello situazionale a quello nozionale funzionale) e tendono sempre a porre lo studente e i suoi bisogni linguistici e culturali al centro del processo di apprendimento. Si è tenuto conto, inoltre, che il ruolo dell'insegnante, all'interno di tale processo, è quello di facilitatore, in grado di proporre il materiale didattico come risorsa a disposizione dell'apprendente e che ogni fase dell'apprendimento linguistico guidato deve essere mediata, guidata e sorretta dall'abilità del docente.

Partendo dalle condizioni di testualità riassunte da De Beaugrande e Dressler⁴, è stata indagata quella in cui gli utenti partecipano all'attività di prodotto testuale. Nello specifico, l'intertestualità, vale a dire il tratto per cui un testo è maggiormente comprensibile se si raccorda ad altri testi.

Infatti, l'immagine, come supporto alla comprensione, è presente in dizionari illustrati, corsi di lingue e testi per la produzione orale. Mancano testi di livello avanzato che usino l'immagine "fissa". Forse per la sua "ambiguità"? Secondo Freddi⁵, è possibile ancorare un solo significato ad un'immagine, attraverso una ipotetica didascalia, ma secondo lo studioso, si deve considerare anche l'ipotetica preponderanza della vista sull'udito e i meccanismi di comprensione/decifrazione che interagiscono con i processi di apprendimento.

Tenuto conto di queste riflessioni di Freddi, si è ipotizzato in questa sperimentazione l'uso dell'immagine capace di stimolare diverse interpretazioni, indipendentemente dal significato base. Inoltre, si è ipotizzato che una narrazione letteraria, ispirata ad una immagine, sia più comprensibile grazie all'analisi di entrambi i testi, sia quello narrativo che quello iconico.

Pertanto, gli obiettivi di questa parte operativa sono:

- insegnare a leggere e analizzare un testo letterario
- sperimentare la validità di un testo letterario nell'insegnamento della lingua italiana a stranieri
- dimostrare come è possibile usare la lingua da apprendere anche attraverso un testo letterario

⁴ Cfr. R.A. DE BEAUGRANDE, W.U. DRESSLER, *Introduzione alla linguistica testuale*, Il Mulino, Bologna 1984.

⁵ G. FREDDI, *Glottodidattica. Principi e tecniche*, in «Biblioteca di Quaderni di Italianistica», Canadian Society of Italian Studies, Ottawa 1993.

- far scoprire agli studenti i meccanismi della testualità e della letterarietà, per far maturare in loro senso critico
- dimostrare che la lingua di un testo letterario contemporaneo costituisce un valido strumento di analisi sincronica della lingua
- verificare se il testo letterario è maggiormente comprensibile se si “racconta” all’immagine fotografica che l’ha ispirato.

Quindi il primo obiettivo di questa sperimentazione è insegnare a leggere un testo letterario. Non si tratterà di una lezione completamente acritica, né di una lettura libera e “creativa”. Se leggere un testo significa scoprirne il significato intrinseco e quello che aveva nel contesto in cui è stato prodotto, altrettanto interessante risulta scoprirne il significato che può avere a chi lo legge qui e oggi, e, quindi, confrontarne i diversi significati. Sarebbe auspicabile anche scoprire quali sono i tratti formali che lo fanno definire “letterario” e collocarlo nel grande ipertesto della letteratura italiana e della letteratura *tout court* per giudicarlo sul piano critico, ma non sarà questo l’obiettivo principale di tale sperimentazione. Sul piano metodologico, si terrà conto di ciò che dice Eco a tale proposito:

La lettura di opere letterarie ci obbliga ad un esercizio della fedeltà e del rispetto nella libertà di interpretazione. C’è una pericolosa eresia critica, tipica dei nostri giorni, per cui di un’opera letteraria si può fare ciò che si vuole, leggendovi quanto i nostri più incontrollabili impulsi ci suggeriscono. Non è vero. Le opere letterarie ci invitano alla libertà dell’interpretazione, perché ci propongono un discorso dai molti piani di lettura e ci pongono di fronte alle ambiguità del linguaggio della vita. Ma per poter procedere in questo gioco, per cui ogni generazione legge le opere letterarie in modo diverso, occorre essere mossi da un profondo rispetto verso quella che io ho altrove chiamato l’intenzione del testo.⁶

Per quanto riguarda l’aspetto linguistico, nell’impianto metodologico si è tenuto conto dei recenti apporti della linguistica testuale nella preparazione di attività di analisi e di approfondimento linguistico.

⁶ Cfr. U. ECO, *Sulla letteratura*, Bompiani, Milano 2002, p.11.

PARTE PRIMA:

Diversi usi dell'immagine nella didattica delle lingue

1.1 Il rapporto parola-immagine

Le attività didattiche presenti nei recenti manuali di insegnamento dell'italiano e francese L2 registrano una crescente presenza del testo immagine. Questa evoluzione è legata al cambiamento dei gusti della società che si riflette anche nell'apprendimento linguistico. In ambito glottodidattico, Giovanni Freddi in *Glottodidattica, Principi e tecniche*⁷, a proposito del rapporto testo immagine dice:

La centralità assunta dal computer nella vita contemporanea non può distogliere la nostra attenzione da altri aspetti cruciali della tecnologia didattica come quello del rapporto parola-immagine.

L'attualità di questa affermazione, dell'inizio degli anni Novanta, dimostra come la società attuale sia caratterizzata da un crescente bisogno di visualità e come sia chiaro il fatto che l'immagine abbia cominciato gradualmente a prevalere sulla parola. Infatti, i mezzi di comunicazione (televisione, internet, stampa) dimostrano un interesse crescente per l'immagine per sua forte attrattività tanto da sembrare di voler ribaltare l'ordine che ha visto in passato la prevalenza della parola. Ma la presenza crescente dell'uso dell'immagine non è il solo fatto interessante da registrare. Ciò che è particolarmente utile per questo lavoro di sperimentazione è il ruolo e il tipo di funzione dell'immagine. Che tipo di immagine è presente nei manuali di insegnamento linguistico? Che rapporto c'è tra l'immagine e la parola? Che tipo di immagine serve per insegnare la lingua?

Per provare a rispondere a questi quesiti si deve considerare che il testo visivo possiede un messaggio culturalmente codificato, mentre nell'immagine tale caratteristica – cioè la rappresentazione della realtà – rende solo possibile un criterio di tipologizzazione a partire dal mondo in cui avviene tale rappresentazione (sia essa sviluppata dall'immagine o dal testo visivo).

La semiotica applicata allo studio dei linguaggi visivi osserva che la relazione tra l'immagine e la parola si basa su un elemento condizionante il processo che mette in relazione i due sistemi semiotici (apparentemente antagonisti perché la cultura moderna occidentale può essere definita "logocentrica" e perciò in grado di subordinare l'immagine iconica al testo scritto).

⁷ Cfr. G. FREDDI, *Glottodidattica. Principi e tecniche*, in «Biblioteca di Quaderni di Italianistica», Canadian Society of Italian Studies, Ottawa 1993, p.78.

La relazione tra i due linguaggi va, quindi, analizzata nel sistema segnico in oggetto nella parte più piccola identificabile, cioè nella piccola unità di significato propria di entrambi i sistemi.

A tale proposito, lo studioso Alfredo Tenoch Cid Jurado individua alcune relazioni tra parola e immagine:

La prima delle relazioni identificabili nel processo di scambi abilità fra i due linguaggi è la denominazione: un'immagine si trasforma nella denominazione visiva di un contenuto linguistico grazie alla sua capacità di collegare i due sistemi segnici. La denominazione è comunque il risultato di una attività possibile all'interno di uno stesso sistema culturale in cui interagiscono i due sistemi segnici: il linguaggio visivo e la lingua naturale; essa è una forma di interpretazione dell'unità minima, sia essa un'immagine oppure una parola. L'esempio più chiaro del processo di denominazione può riconoscersi nella didascalia; la semiologia così come lo studio dell'arte hanno prodotto diverse analisi dei risultati percettivi che essa può generare e soprattutto del suo potere di condizionare l'interpretazione di un testo visivo.

Un secondo tipo di relazione tra lingua e immagine riguarda la possibilità di rappresentare il pensiero. Lo studio della rappresentazione visiva del pensiero compare già nei trattati medievali dell'arte della memoria che vedono un'importante diffusione durante il Quattrocento (L. Bolzoni, 1995). Si tratta fondamentalmente di tecniche di visualizzazione che, per mezzo dell'immagine, consentono alla memoria di entrare in possesso di un ampio bagaglio di informazioni oltreché di immagazzinarlo e organizzarlo.

Nello stesso secolo, la ricerca di strutture visive che permettessero l'organizzazione del sapere ha avuto come risultato lo sviluppo di diversi "appoggi" di tipo mnemonico: tavole sinottiche, diagrammi, griglie di organizzazione ecc. Le tecniche di visualizzazione della memoria acquistano così un particolare valore dal momento che le strutture si trasformano da custodi della memoria per la generazione di nuovi testi. Da allora le tavole sinottiche e i diagrammi divengono imprescindibili nell'esposizione retorica e nell'esercizio dell'uso dell'esempio come risorsa argomentativa; si tratta, in particolare, di immagini che accompagnano il discorso scientifico e che divengono parte integrale delle risorse retoriche presenti al suo interno.⁸

Quindi, la relazione tra immagine e parola deve tener conto delle caratteristiche che sono in possesso di ogni testo visivo. Considerato ciò che afferma lo studioso Alfredo Tenoch Cid Jurado, un testo visivo ha come caratteristica principale la potenziale scambiabilità di cui sono dotate immagine e parola.

Il testo visivo ha le seguenti caratteristiche:

- è soggetto alle regole interpretative della cultura di appartenenza

⁸ Cfr. A.T.C. JURADO, *L'immagine nei manuali didattici di italiano per stranieri*, in *Insegnare italiano a stranieri* (A cura di P. DIADORI), Mondadori-Le Monnier, Milano-Firenze 2001, pp. 233-234.

- è regolato da una serie di norme che garantiscono la sua riproduzione in quanto codice
- l'immagine che presenta è un intreccio il cui risultato è una rappresentazione della storia e della cultura da cui deriva.

Queste caratteristiche rendono complesso e delicato il momento di inserimento delle unità minime visive nel processo di traduzione culturale implicito nell'insegnamento di una seconda lingua.

Le immagini che solitamente sono utilizzate nei testi per l'insegnamento di una seconda lingua si possono distinguere in:

- *documenti diretti*, considerati come immagini presenti in natura, risultato de «la materializzazione, la visualizzazione, il calco magari realizzato a distanza, di un evento in qualche modo presente in natura o nel mondo tecnico» come lo definisce Giovanni Anceschi⁹ (questo è il caso, ad esempio, di una fotografia di un'entità visibile come un albero)
- *documenti generati*, considerati come la costruzione o la realizzazione di un modello grafico e plastico all'interno di un sistema dato a base di diagrammi, grafici, istogrammi ecc.

Entrambi i tipi di immagine si devono adattare allo scopo pedagogico per cui sono utilizzate, attraverso due processi: la commutazione e la compressione-espansione. Entrambi i procedimenti hanno lo scopo di adattare l'immagine trasformandola in un evento percettibile dal processo pedagogico. Tale trasformazione deve sfruttare le caratteristiche intrinseche che ogni immagine possiede in quanto documento del codice visivo.

Le immagini create e generate apposta per il processo di apprendimento possono essere classificate in due grandi gruppi, come suggerito da Jean Marie Floch¹⁰: il *pittogramma* che possiede la capacità di denotare l'informazione e il *mitogramma* che, grazie alla sua intrinseca capacità di connotare, fornisce l'informazione con una maggiore carica di significati culturali.

Secondo lo studioso Jurado, diversa tipologizzazione riguarda la relazione tra la parola e l'immagine. Tale relazione si stabilisce considerando il grado di indipendenza tra entrambi i codici e può, infatti, essere caratterizzata da complementarità, simmetria, asimmetria e parziale autonomia. Per spiegare questo ragionamento, lo studioso richiama un'altra tipologia a partire dall'informazione contenuta nel binomio lingua-immagine; in relazione alla loro capacità di trasmettere informazione, entrambi i linguaggi sviluppano un grado di dominanza in cui è possibile riscontrare:

⁹ Cfr. G. ANCESCHI, *L'oggetto della raffigurazione*, Etas Libri, Milano 1992, p.17.

¹⁰ Cfr. J.M. FLOCH, *Semiotica, Marketing e Comunicazione. Dietro i segni le strategie*, Franco Angeli, Milano 1992.

- una predominanza del testo visivo
- una predominanza della lingua nella sua versione scritta (didascalie, indicazioni di lettura, istruzioni, ecc.)
- una sovrapposizione di entrambi i linguaggi che genera una ridondanza di informazione

Una predominanza del testo visivo può compromettere la lettura del messaggio culturale soprattutto in un contesto di ricezione nel quale esistono pochi contatti fra la cultura di partenza e la cultura della L2. Allo stesso tempo, la predominanza della lingua scritta sul linguaggio visivo riduce l'efficacia dei potenziali comunicativi che l'immagine porta con sé delimitando la lettura ad un contesto ben preciso e diminuendo le possibilità scelte di contenuti connotati di una singola immagine.

La sovrapposizione dei discorsi costruiti sulla lingua e sull'immagine, consente la ridondanza necessaria per poter raggiungere un obiettivo di comunicazione immediata. Innanzitutto viene emesso un messaggio da canali paralleli (linguistico e visivo), al quale si può accedere da una o da entrambe le possibilità, proprio come avviene nel linguaggio dei fumetti (non è un caso che talvolta il fumetto venga impiegato come unico tipo di immagine presente in un libro di testo).

L'immagine in quanto rappresentazione della realtà è uno schema con un grado, seppur minimo, di semplificazione. Si tratta di un processo di riduzione che può essere descritto nei termini stabiliti da una retorica dell'immagine.¹¹ In questo caso è possibile riconoscere nel processo di rappresentazione le figure di riproduzione che si comportano come le figure retoriche tradizionali (metafora, metonimia, sineddoche ecc.).

Solitamente nei manuali di insegnamento della lingua italiana si può notare un uso esclusivo di immagini e fotografie che non creano dubbi nel trasmettere un significato base. Ma l'immagine è anche polisemica.

Secondo Giovanni Freddi, per esempio, la polisemia dell'immagine nasce dal fatto che questa ha una virtualità di significati indefinita, non contenuta da un significato base.

Tanto la parola quanto l'immagine sono polisemiche, ma si tratta di due diversi tipi di polisemia. La polisemia della parola è data, per così dire, dalle sfaccettature (connotazioni) che di volta in volta il denotato presenta, le quali producono diverse rifrazioni del significato di base. La polisemia dell'immagine nasce dal fatto che questa ha una virtualità di significati indefinita, non contenuta da un significato base. Una fotografia che ritragga un giovanotto male in arnese assieme ad una signora elegante in un bar del centro può avere decine di didascalie possibili. Una volta tuttavia che il

¹¹ Cfr. R. BARTHES, *La retorica della imagen*, Einaudi, Torino 1964.

giornalista l'abbia creata, questo testo linguistico verrà ad attualizzare uno dei significati potenziali dell'immagine ancorandolo definitivamente ad essa. Il discorso circa il rapporto tra parola e immagine (fissa per ora) non è terminato e – nell'ipotesi di un ricorso a questa forma di audiovisivo “povero” – richiede almeno due approfondimenti:

2. considerata la preponderanza della vista sull'udito, c'è da aspettarsi che l'immagine metta in ombra la parola, il che impone la ricerca di tecniche atte a bilanciare i due elementi costitutivi del messaggio audiovisivo;
3. considerata la natura sequenziale-analitica del linguaggio verbale e la natura globale-intuitiva del linguaggio iconico, occorre comprendere come i relativi meccanismi psichici di decifrazione interagiscono e si integrano nei processi di apprendimento.¹²

L'immagine si presta, per questo, a molteplici interpretazioni, spesso soggettive e questo può costituire un “pericolo” per il messaggio che si tenta di trasmettere. Ma se l'obiettivo primario smette di essere quello del contenuto e l'attenzione si sposta sulla produzione linguistica degli apprendenti, allora, può essere utilizzata anche l'immagine “ambigua”, la foto d'autore o la foto duale, capace di stimolare punti di vista, opinioni e confronti.

Se il testo letterario è accompagnato dall'immagine, pertanto, è maggiormente comprensibile, a condizione che emittente e destinatario condividano lo stesso codice (nel caso specifico, la stessa lingua). Nel caso in cui i destinatari siano apprendenti della lingua italiana di livello avanzato si tenta di dimostrare che il testo è maggiormente comprensibile se si raccorda all'immagine.

La comprensione di un messaggio polisemico trasmesso da una fotografia o da una immagine è collegata alla capacità degli studenti di comunicare nella L2 (e, quindi, al livello avanzato). Inoltre, è necessario che le attività didattiche siano presentate a studenti che abbiano preconcoscienze linguistiche/culturali ma anche forte interesse e motivazione, nonché capacità espressivo-immaginative

1.2 L'immagine nella didattica delle lingue

L'immagine nella didattica ha incontrato il favore dei pedagogisti molto presto: già nel 1658, l'educatore Comenio, nell'opera *Orbis pictus* o *Orbis Pictus Sensualium*, ne preconizza l'uso nel primo testo pedagogico illustrato e destinato ai bambini. L'immagine, come illustrazione, guida per situare la

¹² Cfr. G. FREDDI, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, UTET, Torino 1995, pp.156-157.

storia raccontata, “tocco di colore” e come spiegazione del testo, acquisisce, da questo momento in poi, sempre più importanza in pedagogia. Nel XX secolo, si arriva al principio assiomatico per la didattica secondo cui le immagini costituiscono un mezzo comunicativo efficace. Nell’insegnamento della matematica, per esempio, si fa ampio uso di una semiotica visiva (schemi, diagrammi, grafici, figure) per la rappresentazione e l’illustrazione di concetti numerici e geometrici allo scopo di facilitare la comprensione¹³. Quindi, l’efficacia di tecniche visive come queste è confermata da numerose ricerche psicologiche. Malgrado le varie polemiche circa i metodi audiovisivi, tecniche a carattere visivo sono sempre più utilizzate anche per l’insegnamento delle lingue seconde.

Marcel Danesi nel 1988¹⁴, a proposito delle tecniche visive, parla di uso di immagini di ogni tipo in glottodidattica con l’ipotesi di raggiungere, tramite un uso funzionale delle immagini, obiettivi psico-pedagogici identici a quelli collegati a tecniche strutturali. Le sue ricerche riguardano il concetto di visualizzazione dal punto di vista psicopedagogico e indirizzano gli studi verso l’elaborazione di tipologie di tecniche visive ed, infine, dimostrano la differenza tra tecnica visiva, metodo audio-visivo e sussidio audiovisivo.

Danesi fa riferimento agli studi di Renzo Titone del 1975 che dimostrano che la percezione costituisce il punto di partenza per l’apprendimento verbale. Come confermano numerosi altri studi, l’interazione delle modalità sensorie agevola notevolmente le prime fasi dell’apprendimento verbale in un contesto scolastico-formale¹⁵. Di queste modalità, secondo Danesi, quella visiva sembra essere particolarmente efficace per lo sviluppo della percezione discriminativa e della facoltà mnemonica.

In campo psicologico, l’interesse verso la visualizzazione come meccanismo per programmare l’apprendimento è rilevabile da parte della psicologia cognitiva. A differenza della psicologia comportamentistica (per cui la funzione delle immagini nell’apprendimento è considerata di scarso valore per il motivo che le immagini non costituiscono un fenomeno osservabile) la psicologia cognitiva ha messo in rilievo l’importanza che la visualizzazione ha per l’apprendimento in generale. A tal proposito, lo psicolinguista Marcel Danesi, nella sezione dedicata alla visualizzazione e

¹³ Cfr. R.R.SKEMP, *The Psychology of Learning Mathematics*, Penguin, London 1971, pp. 94-113.

¹⁴ Cfr. M.DANESI., *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Armando Editore, Roma 1988.

¹⁵ Cfr. H.COPPEN, *Aids to Teaching and Learning*, Pergamon Press, Oxford 1964.

S.CORDER, *The Visual Element in Language Teaching*, Longmans, London 1966.

M.CUNIN, *Audiovisual teaching: An Experiment on Verbal Creativity in a Foreign Language*, in «Langues Modernes», n.63, 1969, pp.608-618.

M.FINOCCHIARO, *Visual Aids in Teaching English as Second Language Learning*, in «English Teaching Forum», n.6, 1969, pp.13-17.

A.BEAUDOT, *Propositions pour une psychopédagogie des méthodes audiovisuelles intégrées*, in «Langues Modernes», n.65, 1971, pp.39-45.

A. WRIGHT, *Visual Materials for the Language Teacher*, Longmans, London 1976.

all'apprendimento linguistico, mette in evidenza i diversi aspetti psicopedagogici connessi con la visualizzazione e che meritano una certa attenzione:

- Le immagini sono caratterizzate da tre elementi generali (Titone 1975: 38-40): (1) dalla fedeltà, ossia dalla riproduzione autentica e vera dell'oggetto, sia esso una nozione, un processo, un fenomeno, un dato, ecc.; (2) dalla coerenza interna, ossia dalla semplificazione del tema o dell'argomento da impartire; (3) dalla essenzialità, ossia dalla selezione dei tratti pertinenti all'obiettivo da raggiungere.
- Dal momento in cui la componente uditiva viene accoppiata a quella visiva, sia la facoltà della discriminazione – e cioè, la capacità di riconoscere stimoli diversi e di differenziarli qualitativamente – che quella mnemonica vengono notevolmente sviluppate (Arndt e Pesch 1984). L'uso di tecniche visive, in altre parole, permetterà di presentare una lezione con chiarezza e istintività in modo che l'alunno potrà facilmente capire gli elementi significativi del materiale linguistico.
- È stato dimostrato statisticamente che in media più dell'80% dei messaggi informativi vengono percepiti attraverso la vista e che, quindi, l'uso di stimoli visivi tende a incrementare l'apprendimento (Debes 1970, Paivio 1971 e Csapo 1973, Oswald 1970, Omaggio 1979).
- Nell'adulto c'è una forte tendenza a visualizzare i messaggi orali della L2 in termini grafici¹⁶

È evidente che queste caratteristiche psicopedagogiche, oltre a non essere ignorate, devono essere valorizzate dal punto di vista didattico. L'uso di tecniche visive è parallelo e sincronizzato con la realtà psicolinguistica dell'apprendimento. Tali tecniche garantiscono l'avvio del processo di apprendimento e tendono a dare un'idea chiara e completa del compito di apprendimento.

Danesi, fa anche un'interessante osservazione nel distinguere i concetti di *tecnica visiva* e *sussidio audio-visivo*. Con il termine tecnica visiva, lo studioso intende un procedimento che utilizza il meccanismo della visualizzazione per completare l'insegnamento orale. Per questo, ogni segno visivo (diagramma, disegno, figura, segno grafico ecc.) o sussidio audio-visivo (film, diapositive, lavagna luminosa ecc.) che si può utilizzare per impartire concetti linguistici e comunicativi costituisce una *tecnica visiva*.

Inoltre, Danesi riflette anche sulla tipologia selettiva quando afferma che le tecniche basate sulla visualizzazione sono da utilizzare soprattutto durante la fase attiva dell'insegnamento. Lo studioso fa anche una distinzione tra le tecniche che usano qualsiasi segno grafico per facilitare l'apprendimento, i sussidi visivi che sono da impiegare per diversi obiettivi didattici e i giochi basati sullo stimolo visivo.

Per quanto riguarda il primo caso, lo studioso nota che nei manuali di lingua è quasi sempre presente la tabella riassuntiva che costituisce una

¹⁶ Cfr. M. DANESI, *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, cit., p.112.

tecnica visiva del grafico glottodidattica. Si tratta di uno strumento che permette di organizzare in modo visivo i fatti più salienti di una struttura, con un processo, con una categoria lessicale. Danesi suddivide i grafici in base alle caratteristiche psicopedagogiche:

- I grafici consentono di minimizzare l'uso di un metalinguaggio verbale che è spesso complesso e arbitrario.
- Le tecniche grafiche permettono di “comprimere” in maniera visiva i tratti essenziali relativi ad una struttura, ad un processo grammaticale, ad un fenomeno lessico-semantic, ecc.
- Costituiscono tecniche massimamente comprensibili, formando, per modo di dire, un sistema semiotico di “grammatica visiva”. Le spiegazioni convenzionali, d'altra parte, spesso creano problemi di intendimento [...] Coll'ausilio dei grafici, d'altra parte sarà possibile evitare terminologie complesse, oppure rendere i termini grammaticali più comprensibili, poiché, favoriscono i meccanismi associativi dell'apprendimento.
- Si può dire che i grafici “imprimono” nella mente del discente un'immagine di un fatto linguistico che è più facilmente immagazzinabile dal punto di vista mnemonico.
- È, però, da tener presente che i grafici non costituiscono un sistema di istruzione di per sé, ma che vanno integrati ad altre tecniche, come per esempio quelle strutturali.¹⁷

Ciò che mette in evidenza lo studio di Danesi è che la tecnica dei grafici glottodidattica mira ad impartire al discente la consapevolezza metalinguistica tramite un sistema semiotico di simboli. I diversi grafici utilizzati in glottodidattica mirano agli stessi obiettivi di alcune tecniche strutturali, con la differenza, però, che sono basati sul concetto della visualizzazione. All'insegnante è affidata la scelta di selezionare la tecnica e la realizzazione specifica. Alcune tecniche sono applicabili ad ogni contesto (per esempio le figure geometriche, poiché sembrano essere comprensibili da allievi di ogni età); altre, invece, sono da applicare con più attenzione a seconda del caso. Essenzialmente, secondo Danesi, le tecniche grafiche costituiscono un sistema di supporti visivi che permette all'insegnante di organizzare la presentazione dei fatti linguistici in modo altamente intellegibile. Bisogna, comunque, sempre tener presente che ogni tecnica deve essere integrata ad una visione più ampia del processo di istruzione. Le tecniche grafiche non costituiscono un “metodo” ma sono strumenti didattici da selezionare e da utilizzare secondo il bisogno. Come afferma Sabatini: «Per ricavare dai grafici delle vere e proprie conclusioni, bisogna sempre commentarli e discuterli a parole»¹⁸.

Per quanto riguarda il ruolo dell'immagine come elemento *attivo* nel processo di insegnamento di una lingua, secondo lo studioso Alfredo

¹⁷ Ivi, pp.113-114.

¹⁸ Cfr. F. SABATINI, *La comunicazione e gli usi della lingua*, Loescher, Torino 1984.

Tenoch Cid Jurado,¹⁹ si può considerare l'immagine come un agente attivo grazie alla sua caratteristica di indipendenza che ogni linguaggio visivo possiede. Parafrasando le funzioni di Jakobson, lo studioso attribuisce all'immagine:

- una funzione referenziale (secondo cui le immagini indicano la continuità in un libro di testo);
- una funzione fatica (che stabilisce una interazione diretta tra fra testo e studente);
- una funzione poetica (che rende il prodotto visivo un prodotto estetico);
- una funzione metalinguistica (nella quale l'immagine partecipa come elemento attivo del processo di insegnamento-apprendimento).

Secondo lo studioso, quest'ultima funzione è particolarmente importante perché un linguaggio costruito con criteri grafici individuabili e basati su regole sintattiche ben precise rende la composizione grafica di un libro un punto di riferimento per lo studente che acquista un valore metalinguistico dal momento che partecipa come veicolo per trasmettere i contenuti sia linguistici che culturali della lingua insegnata.

1.3 Il caso del francese L2

Limitando l'indagine alla seconda metà del XX secolo e ai metodi di francese L2, queste considerazioni restano pertinenti poiché ci sono sempre due immagini con usi sempre diversi:

- nel metodo tradizionale si nota una predominanza del testo in rapporto all'immagine (in bianco e nero) come nel *Cours de langue et de civilisation française*²⁰, denominato *Manger Bleu* (pubblicato nel 1953)
- nel metodo SGAV di prima generazione, come in *Voix et images de France*²¹ (pubblicato nel 1958), il visuale acquista tutto lo spazio e ci si trova di fronte un libro di immagini in cui domina il bianco e nero.
- nel metodo SGAV di seconda generazione, il cui testo didattico più esemplificativo è *De vive voix*²² (pubblicato nel 1975), si trova

¹⁹ Cfr. A.T.C. JURADO, *L'immagine nei manuali didattici di italiano per stranieri*, in *Insegnare italiano a stranieri* (A cura di P. DIADORI), Mondadori-Le Monnier, Milano-Firenze 2001, pp. 233-234.

²⁰ Cfr. G. MAUGER, *Cours de langue et de civilisation française*, Hachette, Paris 1953.

²¹ Cfr. J. BOUDOT, *Voix et images de France*, Didier, Paris 1958.

²² Cfr. *De vive voix* (DVV), méthode d'origine française, préparée par le CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français), à l'intention des adolescents et des adultes de niveau débutant, Didier, Paris 1975.

l'egemonia dell'immagine. Anche qui si tratta ancora di un libro di immagini ma con l'aggiunta dei colori

- nel metodo contemporaneo, infine, come esemplificato in *En Avant la musique*²³ (pubblicato nel 1997), si riscontra una conciliazione tra testo e immagine, anche se la parte scritta è molto importante. Per quanto riguarda le immagini, sono assai varie e colorate.

Questa prima descrizione serve per vedere l'evoluzione dell'immagine in rapporto ai testi. Quest'evoluzione della relazione dell'iconico e del linguistico non è un azzardo: è stata rinnovata dalle concezioni pedagogiche e metodologiche del francese L2 ed è interessante verificare attraverso le immagini il cambiamento dell'orientamento metodologico.

1.3.1 Metodo tradizionale: l'immagine come illustrazione

Il corso di lingua francese, conosciuto come *Manger Bleu*, pubblicato per la prima volta nel 1953 ha avuto un successo tale da diventare il testo di riferimento dell'apprendimento della lingua francese seconda ed ha avuto numerose ristampe lungo l'arco di circa venti anni. In questo testo le immagini non avevano grande importanza. Ci sono solo dei disegni e delle foto che accompagnano la "parte scritta", ma alla fine del volume, però, c'è un'appendice denominata "En France" costituita esclusivamente da foto di paesaggi, persone e situazioni. Tutte queste immagini sono accompagnate da una breve legenda esplicativa. Le immagini inserite nelle lezioni hanno innanzitutto una funzione di illustrazione in rapporto al testo che accompagnano. Per esempio, nella lezione dedicata a Marsiglia, la foto non aggiunge niente rispetto al testo. Infatti, si tratta di una panoramica della città di cui parla il testo. La foto non aiuta nella comprensione del testo ma serve allo studente straniero che non conosce la città per averne una visione piuttosto realista. Così il ruolo dell'immagine è essenzialmente di "civilizzazione", come la maggior parte delle foto del volume. Altre hanno una funzione esplicativa di una parte del testo, come nel caso della visita alla dogana. Le immagini di "En France", poste in appendice, hanno lo scopo di dare all'apprendente straniero una "immagine" della Francia. Si tratta, dunque, di una funzione "civilizzatrice" senza una precisa relazione ai testi. Nell'introduzione, infatti, non c'è alcuna precisazione metodologica

²³ Cfr. J. BLANC, J.M. CARTIER, P. LEDERLIN, *En avant la musique*, Éd. CLE International, Paris 1997.

relativa all'uso delle immagini, che d'altronde, non hanno alcuna funzione pedagogica. Il docente è, quindi, libero di usarle come meglio crede. Infine, il ruolo delle immagini si limita a rendere più attraente il testo, senza alcuna relazione linguistica.

1.3.2 Metodi diretti: l'immagine come traduzione

La funzione attribuita all'immagine è interessante perché costituisce una evoluzione del rapporto immagine-illustrazione. Le immagini rappresentano oggetti o animali e sono sempre accompagnate da una "legenda delle parole" ma non sono sempre collegate a un testo. In origine, non si trattava di immagini, ma di oggetti che il professore portava in classe e raccoglierli era piuttosto complicato, così le immagini li hanno presto sostituiti. Lo scopo dell'immagine è di permettere innanzitutto una identificazione: ad un'immagine corrisponde una parola. Vedendo un'immagine, l'apprendente associa direttamente la parola senza passare per la traduzione linguistica. Questo è il fondamento del metodo diretto che tenta di insegnare le lingue senza l'intermediazione di un'altra lingua, precedentemente acquisita. Non è prevista la traduzione, né per trasmettere la lingua all'apprendente, né per farlo esercitare a sua volta. L'immagine elimina la traduzione. Pertanto, per interpretare le parole, tale metodo associa le cose attraverso la vista. In questo modo, il discorso iconografico sostituisce quello linguistico nella lingua materna. L'immagine è anche utilizzata per verificare la buona acquisizione del vocabolario. Gli oggetti presenti in appendice sono stati già identificati nella lezione precedente. In questo modo, quando il docente domanda, mostrando un'immagine, "Che cos'è questo?", l'apprendente deve rispondere: "è una borsa" secondo ciò che ha studiato durante la lezione. Il docente verifica in questo modo la comprensione degli apprendenti. Ma numerosi principi di questa metodologia didattica vengono criticati, poiché il genere di domanda-risposta nato da questo tipo di esercizi di verifica, sembra completamente artificiale. Per esempio, quando si dice "ecco la sedia" non si implica quasi mai il senso di identificazione dell'oggetto ma un invito a sedersi. Viene a mancare, quindi, l'acquisizione legata al contesto d'uso. Inoltre, se la vista dell'oggetto implica una identificazione diretta, questo avviene prima di tutto nella lingua materna. Così, l'immagine è un modo per arrivare alla lingua di destinazione senza passare per la lingua materna. Inoltre, in riferimento a tutte quelle parole che hanno un referente reale in molte lingue, i metodi diretti lasciano pensare che le parole siano equivalenti nelle diverse lingue perché le rappresentazioni iconiche sono le stesse. Non si fa mai riferimento ai

significati connotativi, né al senso figurato che potrebbero avere una certa importanza reale nel discorso. Infine, collegare un'immagine a una parola vuol dire limitarsi ad una funzione referenziale dimenticando l'aspetto differenziale. In effetti, se si dice "questa è una barca" l'apprendente non sarà capace di capire se si tratta di un termine generico nel quale fare delle differenziazioni di significato (per esempio: veliero, battello, petroliera...). Dunque, se si vogliono utilizzare delle immagini, è necessario mostrarne molte per stabilire tra di loro quali rapporti differenziali esistono dal punto di vista linguistico.

1.3.3 Metodi SGAV di prima generazione (audio-visuali): l'immagine come strategia d'apprendimento delle strutture

L'immagine comincia ad avere un ruolo pedagogico rilevante nei metodi diretti, ma è con i metodi audio-visuali che diventa realmente integrata e, insieme al dialogo registrato, diventa elemento essenziale della strategia d'acquisizione. Le liste di parole illustrate o no, non permettono all'apprendente di parlare se non conosce le strutture linguistiche. La comprensione orale è troppo complessa e l'immagine è scelta come supporto visuale per la comprensione delle strutture. L'immagine è ancora referenziale, ma non si riferisce più a singole parole ma a unità linguistiche

1.3.4 Metodi SGAV di seconda generazione: l'immagine come messa in situazione del dialogo

L'immagine diventa il mezzo attraverso cui si contestualizza. Nell'introduzione del testo *Vive Voix*, infatti, è messo in evidenza proprio il passaggio graduale dello scopo didattico: lo studente non deve più fare traduzione parola per parola ma frase per frase perché questa è l'unica buona traduzione. L'immagine non è più direttamente referenziale al contenuto del testo ma si riferisce alla situazione d'enunciazione. Questi metodi SGAV sembrano aver conciliato l'aspetto iconico e linguistico: l'immagine non è più forma ridondante della parola ma è capace di esprimere il "non detto" e in grado di completare e non solo di tradurre il testo.



Figura 1, *De vive voix* (DVV), méthode d'origine française, préparée par le CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français), à l'intention des adolescents et des adultes de niveau débutant, Lezione 5, Didier 1975, p. 59

1. Le immagini sono spesso il frutto di una cultura di un insieme di parametri la cui lettura è intrisa implicitamente in questa cultura. A chi non fa parte di questa cultura spesso il significato risulta di difficile comprensione. Questo metodo, quindi, porta con sé questo problema di lettura dell'immagine.
2. Ma se si recupera questa difficoltà, l'immagine permette comunque un'immersione completa nel quadro di civilizzazione della lingua in oggetto, in modo meno formale delle foto panoramiche della Francia.
3. Questo metodo ha il "vantaggio" di non passare di moda, perché non fa riferimento ad avvenimenti reali della vita francese. Questo costituisce contemporaneamente un limite perché è essenziale rendere alla parola il suo tono e il suo contesto situazionale. Ma tutto questo non è ancora abbastanza perché, una lingua si nutre di storia e di avvenimenti che spesso restano impliciti. Le storie proposte in questo metodo sono qualche volta vicine alla realtà quotidiana ma non hanno alcun fondamento spazio-temporale e i personaggi non possono avere alcuno spessore.

1.3.5 Metodi moderni: l'immagine multi-funzionale

Sfogliando *En avant la musique* si nota subito che il testo ha ripreso il suo posto nello spazio pedagogico. La parte scritta recupera la sua autonomia e si presenta sotto forme diverse (giornali, pubblicità, racconti...). Le foto ricoprono il 50% delle pagine del manuale. Le immagini sono molto varie tanto nella loro natura che forma (ridimensionando per questo la monotonia). Ci sono foto di personaggi, persone, oggetti e paesaggi. Ci sono diverse foto che permettono di avere una visione più obiettiva della realtà (che si veda da diversi punti di vista).



Figura 2, scansione tratta da J.BLANC, J.M.CARTIER, P.LEDERLIN, *En avant la musique*, Éd. CLE International 1997, pp. 35-36.

Come si nota nella figura 2, le attività sono presentate da un titolo che funge da paratesto e da introduzione. Le foto non sono necessariamente legate direttamente al testo, ma possono essere anche indipendenti e questo permette loro di aprirsi al nuovo ruolo: quello di far parlare liberamente l'apprendente senza che sia prigioniero di una storia inventata da altri. Alla fine dell'attività, infatti, sono presenti le tracce delle attività di produzione a partire dalle immagini.

In alcuni casi, le foto sono in bianco e nero e costituiscono esse stesse il testo dell'attività. Infatti, le foto sono inserite in attività di “ouvertures”, quindi di ampliamento e produzione. Come si vede nella figura 3, la consegna è: *Regardez! Décrivez! Commentez!*



Figura 3, scansione tratta da J.BLANC, J.M.CARTIER, P.LEDERLIN, *En avant la musique*, Éd. CLE International 1997, p.86

Per concludere, considerando *En avant la musique 3*, le immagini e le fotografie hanno lo stesso ruolo dei metodi precedenti: sono presenti le immagini e le illustrazioni come si vede nelle pagine 36-86 (figure 2-3) e come affermano gli stessi autori nell'introduzione (114 immagini traduzioni di parole, 77 immagini codificate, 88 immagini situazionali).

L'uso delle immagini è presente nella didattica della lingua francese tanto da essere oggetto di definizione nei dizionari tematici come per esempio *Le dictionnaire de didactique des langues* diretto da R.Galissou e D.Coste (pubblicato da Librairie Hachette a Parigi nel 1976) specifica che l'immagine nella didattica delle lingue è un ausilio visivo che si presenta sotto diverse forme secondo le tecniche utilizzate:

immagine fissa: diapositiva, film animati, strisce a fumetti, figurine;

immagine animata: film animati, disegni animati.

La scelta di una di queste tecniche deriva da un insieme di considerazioni:

- pedagogiche (nazionalità, età, grado di scolarizzazione...)
- metodologiche (se si vuole imparare a leggere riviste scientifiche francesi – qui l'immagine è necessaria – il disegno animato non è l'ausilio meglio adattato)
- finanziarie
- e da una presa di coscienza della funzione dell'immagine nei confronti della parola

Fino agli anni Settanta, nell'uso della maggior parte dei corsi audio-visuali, questa funzione è doppia: l'immagine illustra un referente del segno linguistico e permette la rappresentazione e la comprensione senza altri intermediari. L'interesse e i limiti di questa immagine come rappresentazione del reale sono evidenti: perché essa permette di evitare la traduzione (per l'insegnante, non sempre per gli studenti) e il fatto che può favorire la memorizzazione; si tratta di un limite perché suppone che le lingue siano sovrapponibili l'una all'altra (cosa che la linguistica moderna rifiuta), e che essa sembri ridurre l'insegnamento di una lingua a una nomenclatura che non porta ad imparare niente sulle condizioni d'uso dei termini di cui il referente è stato visualizzato.

Qualunque cosa sia, l'immagine così concepita ha una funzione unicamente descrittiva. Il suo ruolo è di stabilire una certa corrispondenza tra i dati dell'esperienza e la loro espressione linguistica.

L'immagine simula una situazione di comunicazione. Nella comunicazione orale (che oggi costituisce uno degli obiettivi primari dell'insegnamento delle lingue), il gesto, la mimica, l'aspetto fisico degli interlocutori, il loro rapporto psicologico, la loro attitudine in funzione all'ambiente, portano degli elementi d'informazione importanti per la comprensione del messaggio. L'immagine non può pretendere, nemmeno in sequenze, di rendere conto di tutta la complessità di questi elementi ma può presentare degli indizi rilevatori di significato. Essa allora diventa più ricca ma anche più ambigua rispetto al primo tipo d'immagine: non c'è mai un solo modo d'interpretare l'immagine visiva che si manifesta sotto forma sequenziale (in altri termini, non può essere univoca).

Una volta finita la funzione assegnata all'immagine, resta da scegliere la tecnica più adatta agli obiettivi da raggiungere e al livello degli studenti:

- L'immagine animata è più seducente: essa può essere particolarmente ricca e naturale (personaggi, decorazioni, modi di vita), ma è spesso ambigua e di difficile lettura sul piano del rapporto con la parola.

- L'immagine fissa, o meglio la sequenza d'immagini fisse, è di più facile accesso: il destinatario o il fotografo possono facilmente evidenziare gli indizi pertinenti utilizzando, secondo la necessità, codici specifici (colori, simboli ecc.). In certi casi (tabella di feltro), il professore può costruire lui stesso la sequenza di immagini o farla costruire agli studenti.
- Il disegno animato associa i vantaggi dell'immagine animata e dell'immagine fissa, ma non conviene in tutte le situazioni d'insegnamento, il suo costo è ancora alto.

L'utilizzo dell'immagine non è limitata alle fasi iniziali dell'apprendimento. Come le conoscenze degli studenti aumentano, l'immagine diviene sempre meno un mezzo di accesso alla comprensione e più un supporto tematico o uno stimolo destinato a provocare delle reazioni affettive o intellettuali che creino dei nuovi bisogni d'espressione.

Anche nell'insegnamento ai principianti, si nota sempre più la tendenza a:

- sfruttare metodologicamente e pedagogicamente le risorse culturali, drammatiche, affettive dell'immagine
- ridurre, di conseguenza, la funzione "esplicativa" in rapporto al significato linguistico (in particolare per la riduzione o l'eliminazione delle immagini "codificate" che per sovraccarico di segni convenzionali, appaiono spesso come dei *rebus* o delle specie di ideogrammi);
- diversificare i tipi d'immagine secondo i momenti e gli obiettivi all'interno di una stessa unità didattica (un'immagine servendo da pretesto a una trasposizione, non avrà necessariamente le stesse caratteristiche di un'immagine che accompagna la rappresentazione di un nuovo dialogo).

In generale, il ritorno d'interesse per l'uso dell'immagine nell'insegnamento delle lingue non fa che evidenziare meglio una certa carenza di lavori teorici e di ricerche sperimentali in questo ambito. Al di là degli studi interessanti ma non troppo numerosi sugli aspetti linguistici, semiologici, psicologici di questo uso, resta molto da fare sia per il livello 1 (principiante) che per il livello 2 (intermedio) dell'apprendimento.

Ne *La didactique des langues étrangères* di Pierre Martinez²⁴, docente di scienze del linguaggio, viene dedicato un paragrafo alle metodologie audio-visuali.

²⁴ Cfr. P. MARTINEZ, *La didactique des langues étrangères*, PUF, Paris 1996.

Gli studi che avevano condotto i ricercatori americani e britannici sul nuovo approccio audio-orale, e situazionale trovano il loro corrispondente in Europa dopo la guerra. Il terreno risultava ormai più pronto, sul piano scientifico, per una evoluzione delle pratiche d'insegnamento. Inoltre, le tecnologie di riproduzione dell'immagine e del suono (magnetofono, film a colori) sono arrivati ad un livello di affidabilità e di costo che permette il loro ingresso e conseguente uso in classe. Sembra sempre più che i metodi audio-visuali (MAV), elaborati tra il 1950 e il 1970 circa, siano stati il risultato delle due correnti di ricerca che non si confondono, uno negli Stati Uniti e l'altro in Europa (e specialmente in Francia).

1. Non è sufficiente, per caratterizzare un MAV, parlare di associazione di orale e di immagine. Si qualificherà come metodo audio-visuale quello che, non tenendo solo ad associare l'immagine e il suono a fini didattici, ma le unità in senso stretto, in modo che intorno a questa associazione si costruiscano le attività. Alcuni dei metodi audio-visuali avranno come basi teoriche la linguistica strutturale e la psicologia béhaviorista. I contenuti linguistici strutturati, messi in condizione da mostrare il loro valore, sono presentati secondo una certa progressione. Questa nozione rinvia ad una organizzazione degli elementi considerati per essere integrati al programma di lavoro dall'insegnante o il responsabile del metodo.
2. Se i lavori lessicologici britannici avevano fatto nascere un *Basic English* (non rudimentale, ma piuttosto un "concetto logico e universale" (P.Rivenc), in Francia, un elemento così determinante nella messa a punto dei metodi audio visuali sarà la comparsa del *Français fondamental*²⁵. Si tratta di una raccolta lessicale e grammaticale, stabilita sulla frequenza d'apparizione, sulla ripartizione di un *corpus* orale registrato e sulla disponibilità di forme di base del francese. Il *corpus* si limitava all'orale e, per il "livello 1", includeva 1445 parole di cui 1176 lessemi e 269 parole grammaticali. Le più frequenti erano per fissare le idee e nell'ordine decrescente: essere; avere; di; io; loro. Una seconda lista conteneva circa 1800 parole supplementari e costituiva il *Français fondamental deuxième niveau*.
I lavori condotti contemporaneamente alla fine degli anni 50 in Francia, con P.Rivenc al Centro di ricerca e di studi per la diffusione del Francese (CREDIF), e a Zagabria in Jugoslavia, dall'équipe di P.

²⁵ Cfr. G. ROGER, R. LAGRAVE, *Le français fondamental par l'action: Langage et vocabulaire. Section d'initiation à la langue française* Éditions Didier, Paris 1959.

Guberina, hanno avuto come risultato l'elaborazione di una metodologia definita strutturale-globale-audiovisuale (SGAV).

I suoi fondamenti sono:

- una teoria linguistica esplicitamente strutturale, ispirata alla linguistica della parola di C.Bally, e non al senso di F. De Saussure o dei linguisti americani per i contenuti e la progressione;
- un primato connesso all'orale (come mostra il francese fondamentale);
- una forte integrazione dei mezzi audio-visuali;
- una teoria dell'apprendimento fondata su una "strutturazione mobile degli stimoli ottimali" (in cui alcuni troveranno esercizi béhavioristi);
- una concezione globale della comunicazione aperta alla pratica sociale.

3. Si esamina come, con tutte le loro diversità, le metodologie audio-visuali si traducono in mezzi che si chiamano correntemente "metodi". Le "situazioni" create offrono l'occasione per incontrare gli elementi linguistici presentati. Queste situazioni girano intorno ad un tema e, in generale, intorno ad una piccola storia, fissata su un film fisso o banda disegnata, associata ad una registrazione magnetofonica: "è questo il treno per Orleans, non è vero? A che ora parte?". I contesti di questa situazione visualizzata sono ipoteticamente motivanti per facilitare le diverse operazioni proposte all'apprendente.

Delineata nel corso degli anni e secondo le diverse tendenze, come capitolo, tema, modulo d'insegnamento didattico, dossier e soprattutto "unità didattica", la lezione di lingua è costituita da diversi momenti o fasi di durata variabile, sapendo che i venti della moda soffiano molto forte sulla terminologia.

Lo svolgersi della lezione è dunque analizzabile e le sue fasi sono giustificate nella loro natura e nella loro organizzazione: nella loro natura perché l'esame mostra che è difficile e qualche volta sconveniente ignorare questa o quella fase (per esempio rimpiazzare un elemento che non è stato memorizzato); nella loro organizzazione, vale a dire il loro posto o la loro maniera del resto delle operazioni.

Ma come la giustificazione di questa strutturazione resta la preoccupazione di una efficacia massimale nelle condizioni determinate d'apprendimento, è dunque discutibile, senza alcun dubbio e sarà soggetta a modifiche soprattutto nell'ultima generazione dei MAV. Comunque, non sembra che questa organizzazione sia mai stata veramente messa in discussione da

questo o quel metodo. Si osserva, inoltre, la variazione, il frazionamento, lo spostamento, il rinvio, nelle attività in cui la fondatezza non è messa in discussione.

Il *corpus* dei metodi che erano più evidenti disegnava nel suo insieme l'immagine confusa di una necessità alla quale non sfuggono i metodi audio-visuali: partendo dai materiali linguistici, mettere l'accento su questo o quel principio, approccio, competenza, eludere tale attività giudicata poco fruttuosa, trovare una propria coerenza per rendere il materiale più efficace, senza dubbio, rispetto ai precedenti.

Si osserva, in generale, una sequenza del seguente tipo: presentazione, spiegazione, ripetizione, memorizzazione e correzione, esercitazione, trasposizione.

-*Presentazione* del nuovo contenuto, sotto forma vivente, in una situazione di comunicazione e con dei supporti vari in cui il testo, l'immagine, il suono si trovano associati.

-*Spiegazione*, termine indicante chiaramente il passaggio dalla parte dell'insegnante, il cui lavoro mira a facilitare quello che sarà l'accesso al senso o la comprensione. Questa comprensione è inizialmente globale e poi si fa progressivamente analitica.

-*Ripetizione*.

-*Memorizzazione*.

Nella storia delle metodologie di insegnamento delle lingue straniere, gli studi di metodologia audio-visuale hanno dimostrato che la comunicazione orale non passa dal canale uditivo ma in gran parte dal canale visuale. I sostenitori di questa teoria, tra i quali Sophie Moirand, hanno confermato questa intuizione asserendo che anche le immagini si possono considerare testo. Ciò che appare strano è come, nonostante l'evoluzione degli studi in tal senso si sia continuato ad insegnare la lingua quasi esclusivamente attraverso il testo scritto. Il messaggio puramente linguistico è una parte del testo, intrinsecamente legato a paratesto, lingua e immagini. Oggi più che mai, leggere significa leggere un testo e le immagini, costruendo il senso globale sulla base del complesso assemblaggio di tutte queste informazioni simultanee. Questo significa che il messaggio non è più lineare ma spaziale. Ciò significa che, se gli apprendenti sono proiettati sempre più in un mondo fatto di immagini, la didattica deve insegnare a leggere le immagini attraverso le immagini. La studiosa Virginie Vallon, nel suo lavoro di ricerca *Images et apprentissages*²⁶ si sofferma sul ruolo dell'immagine nell'insegnamento delle lingue, ma anche dell'insegnamento dell'immagine in generale. Sebbene oggi l'immagine sia sempre più presente nella vita degli

²⁶ Cfr. V. VIALON, *Images et apprentissages. Le discours de l'image en didactique des langues*, L'Harmattan, Paris 2002.

apprendenti, non viene usata secondo regole stabilite e molti docenti non sanno come usarla, facilitarne l'uso e l'interpretazione. Oggi l'uso dell'immagine nell'insegnamento delle lingue può essere un mezzo privilegiato di questa cultura dell'immagine, poiché rappresenta allo stesso tempo lo scopo e il mezzo didattico. Inoltre, l'uso dell'immagine è svincolato dal peso della tradizione pedagogica che coinvolge l'insegnamento della lingua materna. Quindi, tra tutti gli strumenti didattici che possono contribuire all'apprendimento delle lingue, l'immagine è certamente uno dei materiali più interessanti, perché dimostra come, per comprendere e spiegare un il "codice lingua", si deve fare appello ad un altro codice. In realtà l'immagine in classe ha avuto un ruolo marginale e spesso, l'uso tecnico si è dovuto adattare alle necessità del momento. Il ruolo assegnato all'immagine, nell'insegnamento linguistico, durante gli ultimi quaranta anni, sembra mostrare, al di là della sua evoluzione concettuale, un rafforzamento del suo uso. In questo si può intravedere una doppia evoluzione: da un lato, l'insegnamento/apprendimento delle lingue non è più solamente linguistico ma anche culturale; d'altra parte l'immagine è un mezzo d'espressione, di cui la cultura occidentale fa un uso crescente e che, dunque, è sempre di più familiare al pubblico di apprendenti.

1.4 Il caso dell'italiano L2

Anche nel caso dell'italiano L2 questa ricerca limita l'indagine alla seconda metà del XX secolo. Nel metodo grammaticale-traduttivo la grammatica diviene fine a se stessa e la traduzione è il mezzo più idoneo per apprenderla, pertanto nei manuali di lingua non c'è spazio per le immagini. Il lessico è appreso astrattamente attraverso liste di parole o in testi letterari. Nei metodi diretti esiste il supporto visivo ma come dichiara Katerinov²⁷ è banale e poco adatto ai pubblici adulti. La grammatica viene spiegata attraverso esempi e illustrazioni visive e il vocabolario concreto va presentato con tecniche ostensive (mostrare gli oggetti). Attraverso tali tecniche e con il ricorso a oggetti concreti, visibili e percepibili si tende a trascurare i contenuti astratti della lingua. Nel metodo audio-orale la preminenza è data alla lingua orale e l'aspetto visivo non viene curato. Nei metodi audio-visivi, invece, si recupera l'importanza dell'immagine nell'insegnamento delle lingue. Tuttavia l'immagine stampata sul manuale

²⁷ Cfr. K.KATERINOV, *Rassegna dei principali metodi per l'insegnamento delle lingue straniere*, Guerra, Perugia 1984, pp. 25-27.

destinato all'uso individuale non ha la stessa efficacia dell'immagine proiettata che attiva l'attenzione di tutta la classe e che, sia per dimensioni che per vivacità, ha un maggiore potere suggestivo. I metodi audiovisivi vengono definiti integrati per indicare che l'uso degli audiovisivi non è episodico, ma è parte integrante del metodo. L'uso simultaneo dell'immagine e del segnale acustico comporta il duplice vantaggio poiché un supporto visivo suggestivo assicura la comprensione senza passare attraverso il tramite della lingua materna. Inoltre, l'impiego combinato del supporto visivo con la registrazione di una conversazione orale autentica simula le condizioni di apprendimento della lingua materna. La situazione così ricreata attraverso le immagini favorisce la comprensione diretta del significato globale e delle singole battute, servendo anche da supporto alla memoria. Con l'approccio comunicativo si ha la svolta nella didattica linguistica. Con il metodo situazione si continua a dare importanza al contesto fisico e ambientale. Negli approcci Umanistico Affettivi che recuperano la dimensione psicologica e affettiva dell'apprendimento, viene dato spazio al concetto di multi-modalità cioè alla pluralità delle forme di accesso alle conoscenze. Siccome l'apprendimento avviene attraverso il coinvolgimento di tutti i canali sensoriali (vista, tatto, udito...) si presuppone che prima si attivino i canali e più facile e stabile sarà l'apprendimento. Si ricorre, quindi, nella prassi didattica ai suoni, alla musica, ai colori, ai movimenti e ai gesti.

Prima dell'uso della fotografia nei manuali di lingua di italiano L2 è stata usata per molto tempo l'immagine con la funzione di illustrazione e di supporto nella comprensione.

1.4.1 Dalla selezione alla didattizzazione. Esempi di uso della fotografia in testi di didattica dell'italiano L2

In ambito italiano, il primo testo ad utilizzare l'immagine in un manuale di lingua è il "libro rosso"²⁸ di Katerin Katerinov. Anche se si tratta di un esempio di approccio grammaticale, il merito di questo testo è quello di essere stato il primo tentativo di integrare e, quindi, di completare un testo di lingua con l'illustrazione. Nell'edizione del 1985 prima delle unità vere e proprie è presentato un piccolo dizionario illustrato per serve come primo approccio al lessico e si presenta come sussidio didattico.

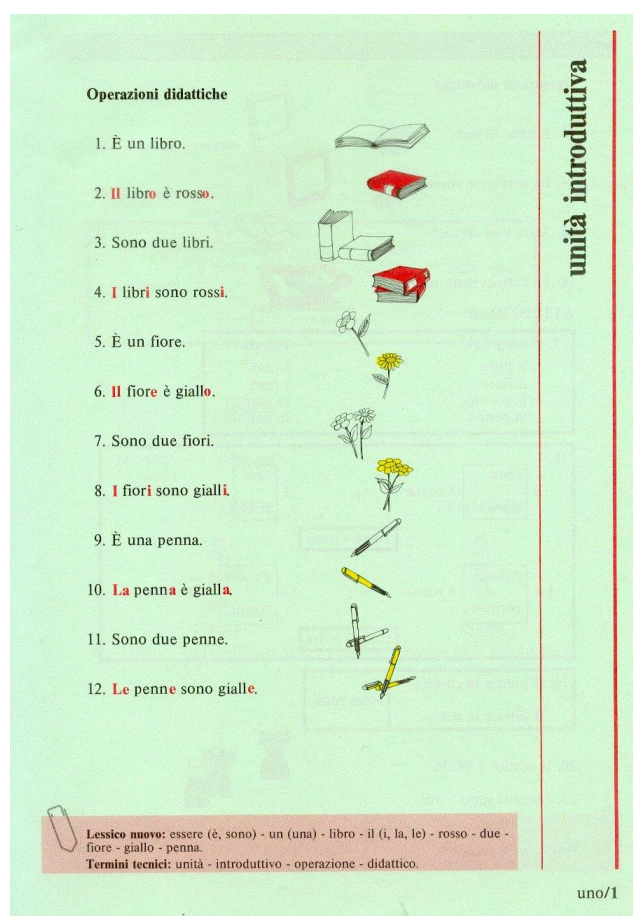


Figura 4 scansione tratta da K. Katerinov, *La lingua italiana per stranieri - con le 3000 parole più usate nell'italiano d'oggi-Corso Medio*, 2 voll. (Morfologia ed Esercizi), Guerra, Perugia 1985, p. 1.

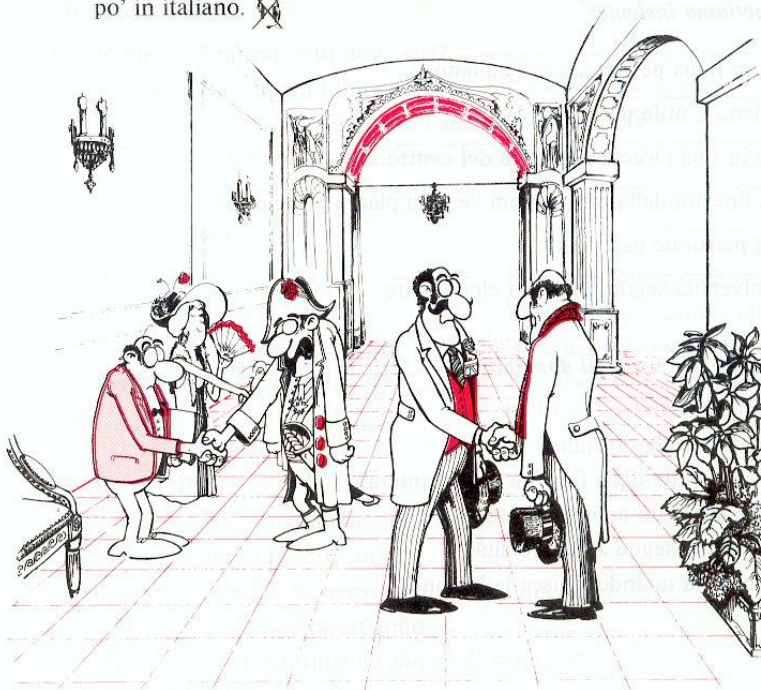
²⁸ Cfr. K. KATERINOV., *La lingua italiana per stranieri - con le 3000 parole più usate nell'italiano d'oggi-Corso Medio*, 2 voll. (Morfologia ed Esercizi), Guerra, Perugia 1972 (I ediz.).

L'immagine, invece è posta all'inizio di ogni attività con la funzione di contestualizzazione del dialogo che segue. Si tratta, infatti, sempre di una immagine tratteggiata, per lo più in bianco e nero che illustra il testo, quasi sempre un dialogo, che costituisce la prima parte dell'attività. La funzione dell'immagine è, dunque, di contestualizzazione e di avvicinamento al testo.

I *Se permette, mi presento*



Mi chiamo Jean Duvivier e sono un ragazzo francese. Vivo a Margiglia, dove lavoro in un ufficio commerciale. Ora sono in Italia per imparare l'italiano, una lingua utile per il mio lavoro. Abito in una pensione del centro e dalla finestra della mia camera vedo la piazza principale della città; spesso guardo la gente che passa. Per la pensione pago tanto, perciò cerco un appartamento in affitto a buon mercato. Studio all'università e seguo un corso elementare. Quando la lezione finisce, torno a casa con una ragazza inglese e parliamo un po' in italiano.



Lessico nuovo: primo - numero - se - permette - presentarsi - chiamarsi - ragazzo - vivere - lavorare - ufficio - commerciale - ora (avv.) - per - imparare - lingua - utile - lavoro - abitare - pensione - centro - da (dalla = da+la) - camera - vedere - piazza - principale - città - spesso - guardare - gente - che (pr. rel.) - passare - pagare - tanto - perciò - cercare - appartamento - affitto - buono - mercato - studiare - università - seguire - corso - elementare - quando - finire - tornare - con - inglese - parlare - un po' (un poco, avv.).

Termini tecnici: presente - indicativo - coniugazione.

prima unità
(unità numero uno)

il presente indicativo - le tre coniugazioni

diciassette/17

Figura 5, scansione tratta da K. Katerinov, *La lingua italiana per stranieri - con le 3000 parole più usate nell'italiano d'oggi-Corso Medio*, 2 voll. (Morfologia ed Esercizi), Guerra, Perugia 1985, p. 17.

*Lingua e Vita d'Italia*²⁹ rappresenta una evoluzione rispetto al “Libro rosso” poiché inizia ad integrare l'illustrazione con la parola. Infatti, i dialoghi di ogni unità sono rappresentati da disegni di Roberto Molino. Ciascun disegno è numerato e corrisponde alle battute di un dialogo. Spesso la “vignetta” è completata da un balloon che contiene le battute dei personaggi (come si vede nelle vignette 1-4 della Figura 6)

Unità 1

Al bar di un albergo

I

Buongiorno!
Buongiorno!

Scusi, sono libere queste sedie?
No, queste qui sono occupate.
Quelle là, invece, sono libere.

Permette?
Prego, accomodatevi!





II Esercizi orali

1. Rispondete alle seguenti domande guardando solo le illustrazioni:

Che cosa domanda il signor Becker al cameriere? *Sono libere queste sedie?*

1. Che cosa domanda il signor Becker al cameriere?
2. Che cosa risponde il cameriere?
3. Che cosa dice il signor Becker al signor Rossi?
4. Che cosa risponde il signor Rossi?
5. Di che nazionalità sono i signori Becker?
6. Dove vivono?

Figura 6, scansione tratta da K KATERINOV, M.C.BORIOSI, *Lingua e Vita d'Italia*, Ed.B. Mondadori, Milano 1981, p. 2.

²⁹ K KATERINOV, M.C.BORIOSI, *Lingua e Vita d'Italia*, Ed.B. Mondadori, Milano 1981.

4

5

6

Mi chiamo Klaus Becker e questa è mia moglie.
Piacere! Il mio nome è Paolo Rossi.
Piacere! Molto lieta!

Di che nazionalità siete?
Siamo tedeschi; viviamo a Monaco.

È la prima volta che venite in Italia?
Per mia moglie è la prima volta, ma per me è già la terza.
Lei parla bene l'italiano!
Grazie del complimento! ☺

2. Provate a ricostruire il dialogo guardando solo le illustrazioni.

3. Rispondete alle seguenti domande:

1. Come si chiama Lei?
2. Dove vive?

4. Domandate al vostro compagno di banco:

1. Come si chiama
2. Dove vive

tré/3

Figura 7, scansione tratta da K KATERINOV, M.C.BORIOSI, *Lingua e Vita d'Italia*, Ed.B. Mondadori, Milano 1981, p. 3.

Altra interessante osservazione riguarda gli “Esercizi orali” della prima parte del volume (dall’unità 1 all’unità 10), in cui compaiono le seguenti consegne:

- 1 Rispondete alle seguenti domande guardando solo le illustrazioni
- 2 Provate a ricostruire il dialogo guardando solo le illustrazioni

Sembra che nella prima parte del volume, dedicata ad apprendenti di livello principiante, il dialogo sia contestualizzato dalle illustrazioni e la sua presenza sia indispensabile per la comprensione del testo dialogico.

Sia nella prima che nella seconda consegna si capisce come il guardare le illustrazioni aiuti a rispondere alle domande in assenza del testo (sia scritto che ascoltato) e a ricostruire i dialoghi. In tal caso l'illustrazione funge da supporto e da "scaletta" per la ricostruzione del dialogo e, quindi, costituisce elemento indispensabile per la riuscita del compito richiesto dalle due consegne.

Tra gli anni Ottanta e gli anni Novanta vengono pubblicati molti materiali didattici di italiano L2 e tanti corsi di lingua che integrano l'immagine, sempre più colorata e le illustrazioni.

A conferma del fatto che in ambito italiano L2 è stata a lungo usata solo l'illustrazione, nel 1994 vengono pubblicati i risultati di una sperimentazione informatica *L'italiano L2 con immagine* che propone l'uso del pc e delle immagini per insegnare elementi grammaticali come l'articolo determinativo, i verbi *essere/avere*, le preposizioni *a, in, su* e gli aggettivi possessivi *suo/loro*. Le attività contengono immagine e testo e hanno lo scopo di "controllare" gli elementi grammaticali e di favorire la memorizzazione del lessico incontrato. L'immagine è funzionale all'abbinamento grammaticale e serve a far capire all'apprendente l'elemento che manca nelle frasi.

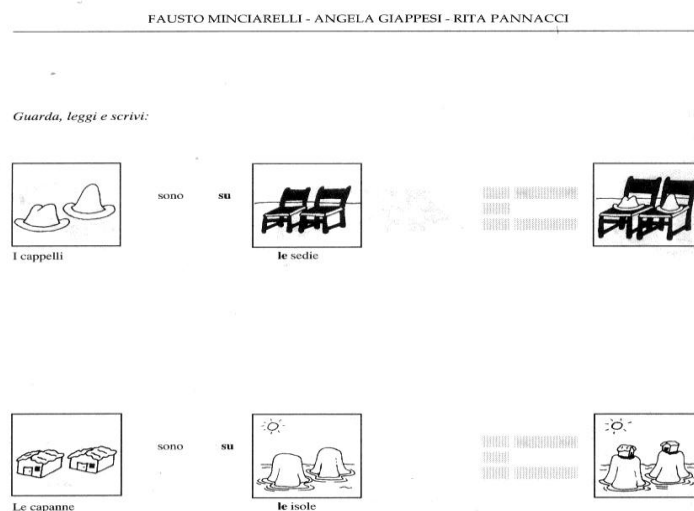


Figura 8, scansione tratta da F. MINCIARELLI, A. GIAPPESI, R. PANNACCI, *L'italiano L2 con immagini. Una sperimentazione CBE*, Guerra Edizioni, Perugia 1994.

Uno dei primi testi di lingua che fa riferimento per impianto metodologico all'approccio comunicativo è *Qui Italia. Corso elementare di lingua italiana per stranieri*³⁰, un manuale che ha riscosso molto successo tra gli insegnanti sia in Italia che all'estero per oltre vent'anni. *Qui Italia*, di Bianca Servadio, Alberto Mazzetti e Marina Falcinelli del 2002, è diviso in due volumi: uno per la lingua e la grammatica e l'altro dedicato alle attività di esercizi. Sia nel corso di lingua che nell'eserciziario coesistono illustrazioni e fotografie a colori o in bianco e nero. In alcuni casi, la fotografia viene usata per l'introduzione ai gesti e quindi per facilitare la comprensione, come dimostrano le figure riportate di seguito.



Figura 9, scansione tratta da A. MAZZETTI, M.FALCINELLI, B.SERVADIO, *Qui Italia*, Le Monnier, Firenze 2002, p. 6.

³⁰ Cfr. A. MAZZETTI, M.FALCINELLI, B.SERVADIO, *Qui Italia*, Le Monnier, Firenze 2002.

In altri casi, invece, la fotografia viene usata come illustrazione per la comprensione del lessico relativo ad oggetti di uso quotidiano (figura 10).

UNITÀ 1



Il ragazzo: Un caffè e una pasta, per favore!
La ragazza: Vorrei un cappuccino, un cornetto e un bicchiere d'acqua.

B Completate:

Il ragazzo: _____

La ragazza: _____

C Completate secondo il modello:

1. Vorrei un francobollo, per favore.

2. _____
 3. _____
 4. _____
 5. _____
 6. _____
 7. _____
 8. _____
 9. _____



Riflessione grammaticale

Vorrei	un	quaderno righello cappuccino cornetto
	una	penna gomma pasta birra

Figura 10, scansione tratta da A. MAZZETTI, M.FALCINELLI, B.SERVADIO, *Qui Italia*, Le Monnier, Firenze 2002, p. 22.

Infine, le fotografie sono usate per l'abbinamento lessicale e la produzione in semplici esercizi di produzione orale (figura 11).

FARE

C Osservate le foto e scegliete, fra le espressioni che seguono, quella relativa a ogni foto:

Che fanno?

fare la valigia – fare una fotografia – fare il bagno –
 fare le ore piccole – fare la doccia – fare una passeggiata –
 fare colazione – fare un viaggio

1 

2 

3 

4 

Figura 11, scansione tratta da A. MAZZETTI, M. FALCINELLI, B. SERVADIO (a cura di), *Qui Italia*, Le Monnier, Firenze 2002, p. 64.

Per comprendere meglio l'evoluzione del ruolo dell'immagine nei corsi di lingua italiana L2, basta considerare il caso di *Qui Italia.it*,³¹ nuova edizione completamente rivista e aggiornata di *Qui Italia*. Questo strumento didattico, dedicato ad apprendenti di livello intermedio (B1) di lingue tipologicamente diverse dall'italiano, tiene presente da un lato le indicazioni del *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue*,³² del *Profilo della Lingua Italiana*³³ e dall'altro le ricerche effettuate nell'ambito della glottodidattica, della linguistica e della didattica acquisizionale, della psicolinguistica e della sociolinguistica. Il volume è preceduto da una guida per l'insegnante che si apre con la presentazione dell'approccio metodologico in cui viene spiegato anche il ruolo delle immagini.

Gli autori spiegano che il manuale è corredato da disegni e immagini (senza specificare se si tratta di fotografie) che non hanno scopo decorativo ma

³¹ Cfr. A. MAZZETTI, M. FALCINELLI, B. SERVADIO, N. SANTEUSANIO (a cura di), *Qui Italia.it*, Le Monnier, Firenze 2012.

³² AA.VV., *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, La Nuova Italia, Firenze (edizione italiana) 2002.

³³ Cfr. B. SPINELLI, F. PARIZZI, *Profilo della lingua italiana*, La Nuova Italia, Firenze 2010.

sono di supporto alle attività didattiche. Di seguito si riporta la scansione della pagina che illustra il ruolo delle immagini.

Le immagini

Il manuale è corredato da disegni e immagini. Essi non hanno scopo decorativo, ma sono di supporto alle attività didattiche. Sono stati inseriti:

- per permettere agli SS di immaginare il contenuto del testo *input* che ascolteranno o leggeranno
- per introdurre o recuperare il lessico relativo al tema dell'unità
- per verificare la comprensione del testo (gli SS devono indicare con una X o devono riordinare le immagini o i disegni dati in base al numero degli ascolti)
- per analizzare e ampliare il lessico presente nel testo *input*
- per reimpiegare il lessico analizzato, ad esempio in storie, descrizioni, ecc.
- per permettere agli SS di vedere concretamente materiale autentico (volantini, locandine, pubblicità, siti Internet, ecc.)
- per veicolare aspetti della cultura italiana (nella sezione **Italia, italiani e...** e non solo)

The collage consists of several pages and activity cards:

- UNITÀ 2**: Activity 4: "Descrivi il disegno e fa' delle ipotesi sul dialogo che ascolterai." (Describe the drawing and make hypotheses about the dialogue you will listen to). It features a drawing of a car with people inside.
- UNITÀ 8**: Activity 16: "Collega i verbi alle immagini corrispondenti." (Connect the verbs to the corresponding images). It shows various cooking-related images and a list of verbs: 1. friggere, 2. porzionare, 3. far bollire, 4. scolare, 5. gustare, 6. aggiungere (con un panino), 7. far saltare in padella.
- UNITÀ 6**: Activity 13a: "Ascolta i dialoghi e scrivi accanto a ciascuna immagine il numero corrispondente." (Listen to the dialogues and write next to each image the corresponding number). It shows two scenes: a doctor's office and a person being examined.
- UNITÀ 2**: Activity 8: "Collega le frasi alle immagini corrispondenti." (Connect the sentences to the corresponding images). It shows a list of phrases: 1. In una sera sono andata a loro festa con Enzo, Caterina e Michela, è stata una serata piacevole. 2. Il marito di Luca è stato un po' scontento. 3. Io sono più nervosa e agitata. 4. La telefonata ci stava dispiacendo. 5. Lei, senza volerlo perché gli insegnava la strada. It includes several photos of people.
- UNITÀ 6**: Activity 1: "Guarda le foto, leggi i testi e consiglia a ciascuna persona (pag. 113) le terme ideali per le proprie esigenze." (Look at the photos, read the texts and recommend to each person (page 113) the ideal thermal baths for their needs). It features a photo of a thermal bath and a text box about Petriolo.
- UNITÀ 9**: Activity 1: "Guarda i manifesti e descrivili. Rispondi poi alle domande." (Look at the posters and describe them. Then answer the questions). It shows two posters: "PORTAMI CON TE" and "NON SIAMO GIOCATTOLI".
- UNITÀ 4**: Activity 11: "In gruppo, osservate le foto e immaginate per ciascuna delle persone raffigurate i possibili propositi, come nell'esempio." (In groups, observe the photos and imagine for each of the people depicted the possible intentions, as in the example). It shows several photos of people in different situations.

L'approccio metodologico 5

Figura 12, scansione tratta da A. MAZZETTI, M. FALCINELLI, B. SERVADIO, N. SANTEUSANIO (a cura di), *Qui Italia.it*, Le Monnier, Firenze 2012, p.5.

I manuali e i corsi di lingua pubblicati ultimi anni abbondano di immagini a colori e fotografie. Il 50% del testo è accompagnato da illustrazioni e fotografie che ricoprono una funzione multipla di illustrazione, traduzione ma spesso da vero input testuale. In *Contatto*³⁴, per esempio esiste una commistione tra testo e immagine (sia illustrazione che fotografia).

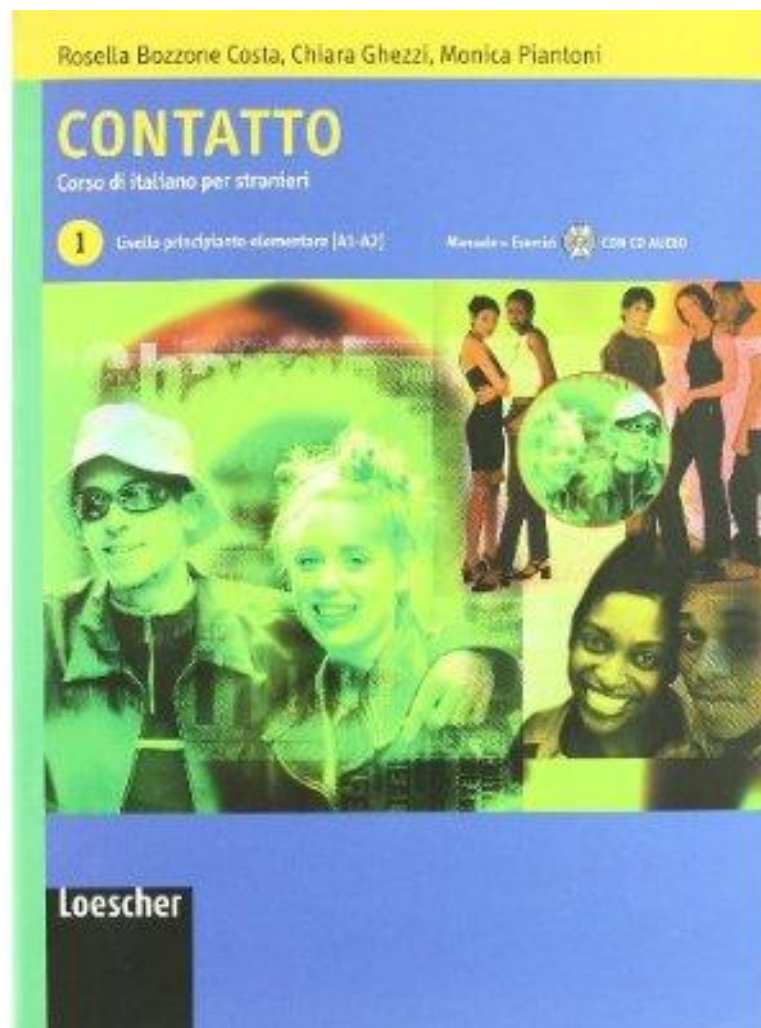


Figura 13, scansione tratta dal volume R. BOZZONE COSTA, C. GHEZZI C., M. PIANTONI (a cura di), *Contatto. Corso di italiano per stranieri*, Loescher Editore, Torino 2005, copertina.

³⁴ Cfr. R. BOZZONE COSTA, C. GHEZZI, M. PIANTONI (a cura di), *Contatto. Corso di italiano per stranieri* (livello A1-A2), Loescher Editore, Torino 2005.

Per concludere il percorso iniziato con il “Libro rosso” di Katerinov, si presenta il suo ultimo testo *Italiomania*³⁵ che rappresenta una novità rispetto ai manuali di lingua poiché contiene più immagine che testo. L'importanza delle fotografie e del colore è evidente già a partire dalla copertina che oltre alla sagoma dell'Italia presenta anche alcune tra le località turistiche più note agli stranieri (Roma e il Colosseo, la Sicilia e i templi, le Alpi e le Dolomiti, Venezia e la laguna, Milano e la Galleria). Le fotografie sono posizionate in modo da corrispondere ai luoghi e alle regioni a cui si riferiscono. La foto dei templi, per esempio, si trova in basso a sinistra in corrispondenza della Sicilia. Questo dimostra che anche la copertina si potrebbe prestare ad una attività didattica.



Figura 14 - scansione tratta dal volume K.KATERINOV, M.C.BORIOSI (a cura di), *Italiomania. Corso di lingua e cultura italiana*, Bruno Mondadori, Milano, 2009, copertina.

³⁵ Cfr. K.KATERINOV, M.C.BORIOSI, *Italiomania. Corso di lingua e cultura italiana*, Bruno Mondadori, Milano 2009.

Non si tratta però solo di una azzeccata scelta tipografica poiché il testo presenta molte attività che sono costruite a partire dalle fotografie. L'immagine, infatti, diventa parte centrale e rappresenta il testo autentico su cui si costruiscono le attività linguistiche. La conversazione è spesso associata ad esercizi di abbinamento, come in questo caso, in cui si chiede agli studenti di rispondere ad una semplice domanda osservando la foto e facendo ipotesi sulla vacanza in quel luogo (figura 15)

7. Lavorate in coppia. Uno di voi chiede all'altro che cosa ha fatto in vacanza. L'altro risponde scegliendo fra le immagini proposte.

dieci giorni a Parigi

due settimane a Londra

una settimana a Vienna

dodici giorni a Sivilgia

- Che cosa hai fatto quest'estate, Paolo?
- Sono stato a Parigi.
- Che bello! E quanto ci sei stato?
- Dieci giorni.

Figura 15, scansione tratta dal volume K.KATERINOV, M.C.BORIOSI, *Italiamania. Corso di lingua e cultura italiana*, Bruno Mondadori, Milano 2009, p.50.

Gli esempi riportati dimostrano che diversi manuali consultati consentono di delineare linee classificatorie per l'uso dell'immagine. Una prima divisione riguarda tre grandi gruppi principali: fotografia (Figura 16), fumetto (Figura 17) e combinazione di entrambi e, infine, documento autentico (Figura 18).

FARE SUPPOSIZIONI

15. Guardando le immagini, completa le didascalie con gli aggettivi appropriati.

allegro arrabbiato depresso felice stanco triste

1. è 2. è 3. è 4. è 5. è 6. è

Figura 16 – Esempio di fotografia tratto da K.KATERINOV, M.C.BORIOSI, *Italiamania. Corso di lingua e cultura italiana*, Bruno Mondadori, Milano 2009, p.35.



Figura 17 - Esempio di fumetto tratto da R.BOZZONE COSTA, C.GHEZZI, M.PIANTONI (a cura di), *Contatto. Corso di italiano per stranieri* (livello intermedio B1), Loescher Editore, Torino 2005, p.51.

Osservate l'orario degli autobus in partenza e in arrivo:

PARTENZE PER ROMA-FIUMICINO				DA	
PERUGIA:	Feriale	Festivo	Feriale	Giornaliero	
P.zza Italia	6,30	-	8,00	17,30	
P.zza Partigiani	-	7,30	8,03	17,33	
P.le Europa	6,33	7,33			
P. S. GIOVANNI:					
E45 Casa Cantoniera	6,40	7,40	8,10	17,40	
PONTE NUOVO		7,42	8,12		
DERUTA		7,45	8,15		
TODI P. DI PORTO					
Stazione servizio API		8,00	8,30		
ROMA					
P.zza Esedra	9,05	9,45	10,30	19,45	
FIUMICINO	10,00	-	11,15	-	

PARTENZE DA FIUMICINO-ROMA					PER	
FIUMICINO	Giornaliero	Feriale	Feriale	Feriale	Festivo	
ROMA P.zza Esedra	-	14,30	14,30	16,30	-	
ROMA P.zza Esedra	7,15	16,00	16,00	18,00	18,00	
TODI P. DI PORTO			17,45	19,45	19,30	
Stazione servizio API			18,55	19,55	19,45	
DERUTA			19,00	20,00	19,50	
PONTE NUOVO						
P. S. GIOVANNI			19,10	20,10	20,00	
E45 Staz. Serv. AGIP						
PERUGIA						
P.le Europa	9,27	18,25	20,20	20,05	20,05	
P.zza Partigiani	9,30	-	20,25	20,10	20,10	
P.zza Italia		18,30	Gubbio	-	-	

ASSISI - ROMA	
ASSISI (P.zza S. Pietro)	16,45
ROMA (P.zza Esedra)	19,45
(il collegamento si effettua tutti i giorni)	

ASSISI - PERUGIA - FIRENZE	
ASSISI (P.zza Matteotti)	6,45
ASSISI (P.zza S. Pietro)	6,50
PERUGIA (P.zza Partigiani)	7,30
PERUGIA (P.le Europa)	7,33
FIRENZE (Via della Stazione)	9,30
(il collegamento si effettua tutti i giorni)	

SANSEPOLCRO - GUBBIO - TODI	
SANSEPOLCRO	5,00
CITTA DI CASTELLO	5,20
UMBERTIDE	5,45
GUBBIO	5,50
TODI (P.zza Jacopone)	7,00
COLLEVALENZA	7,10
NARNI SCALO	7,55
ROMA (P.zza Esedra)	9,30
FIUMICINO (Aeroporto)	10,15
ARRIVO	
(il collegamento si effettua nei giorni feriali)	

ROMA - AEROPORTO FIUMICINO	
FIUMICINO (Aeroporto)	14,30
ROMA (P.zza Esedra)	16,00
ARRIVO	
PARTENZA	

Figura 18 - Esempio di documento autentico tratto da A. MAZZETTI, M. FALCINELLI, B. SERVADIO (a cura di), *Qui Italia*, Le Monnier, Firenze 2002, p.81.

Questi tipi di testo possono essere adattati e quindi alterati dal loro contesto originale di enunciazione, infatti, è il testo autentico che rende più esplicito il ragionamento (per esempio un orario dei treni può essere ridotto, un biglietto di autobus ingrandito, un *depliant* turistico privato del colore).

La fotografia può essere una forma di manipolazione della realtà rappresentata e il fumetto segue un percorso di tipo mitografico che lo trasforma in un linguaggio visivo con caratteristiche proprie. Tuttavia, tutti questi tipi di testo possono essere creati *ad hoc*, a seconda della personalità visiva che assume ogni testo e, in questo modo, possono garantire l'identità visiva che contraddistingue ogni libro di testo dagli altri.

Gli esempi analizzati consentono di osservare la funzione didattico-espositiva dell'immagine anche se occorre stabilire negli esempi la quantità di informazione visuale trasmessa e la relazione con le pratiche discorsive caratteristiche di un manuale per l'insegnamento della lingua L2.

L'informazione didattico-espositiva segue le relazioni tra lingua e immagine in base a regole di "interdipendenza, determinazione, compatibilità"³⁶, grazie alla dipendenza esistente tra i due linguaggi che partecipano all'evento comunicativo

³⁶ Cfr. A.T.C. JURADO, *L'immagine nei manuali didattici di italiano per stranieri*, in *Insegnare italiano a stranieri* (A cura di P. DIADORI), Mondadori-Le Monnier, Milano-Firenze 2001, pp. 240-244.

1.4.2 Il caso di *Un'immagine vale più di 1000 parole* di Anthony Mollica

Il volume *Un'immagine vale... 1000 parole* (pubblicato nell'anno 1990) merita un discorso più approfondito poiché costituisce uno dei primi tentativi di utilizzare le fotografie nella didattica della lingua italiana L2.

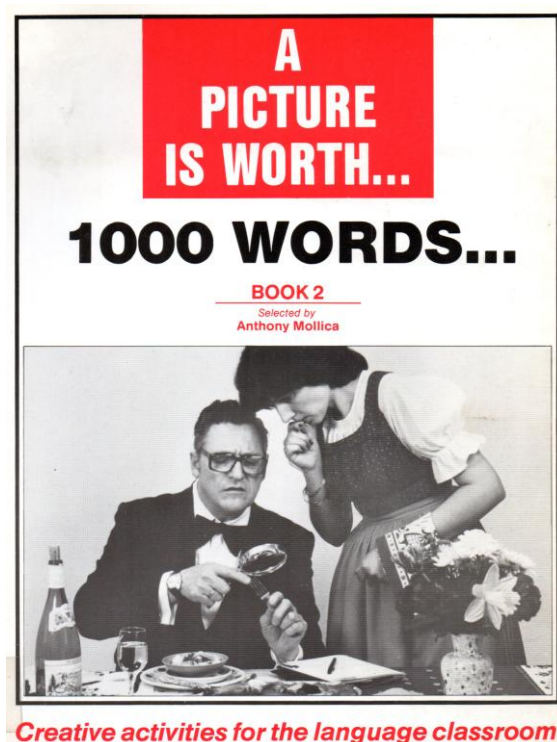


Figura 19 - scansione tratta da J.W BROWN, A.MOLLICA (a cura di), *Essays in Visual Semiotics* (Book 2), University of Victoria Semiotic Circle, Toronto 1988-1989, copertina.

James Brown e Antony Mollica nella loro introduzione a *Essays in Visual Semiotics* hanno sottolineato che

Fin dai tempi preistorici, l'immagine è stata usata per comunicare un certo contenuto linguistico. Dalle pitture ai disegni fatti sulle pareti delle caverne, ai geroglifici egiziani e ideogrammi cinesi fino all'uso dei moderni sussidi audiovisivi, l'uomo si è sempre consistentemente basato sulla rappresentazione iconica della realtà. Ciò non ci deve sorprendere affatto poiché la vista è il più forte dei cinque sensi.³⁷

³⁷ Cfr. J.W BROWN, A.MOLLICA (a cura di), *Essays in Visual Semiotics*, University of Victoria Semiotic Circle, Toronto 1988-1989.

Partendo da questo presupposto, gli autori hanno deciso di sfruttare al massimo le immagini nell'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera. Nell'introduzione viene messo in evidenza che lo scopo primario del volume è quello di incoraggiare la conversazione spontanea e di sviluppare la competenza comunicativa, in linea con il nascente approccio comunicativo. La difficoltà che i docenti spesso devono affrontare nella classe di lingua è la riluttanza degli studenti a conversare in lingua straniera. Questo problema si aggiunge al fatto che lo stimolo presentato è spesso troppo difficile e richiede una competenza linguistica e la conoscenza che lo studente non ancora può possedere. Generalmente, gli argomenti che riguardano l'attualità sono scelti come elementi di conversazione e, per questo, tendono ad essere più adatti ai livelli avanzati, poiché considerati un ostacolo durante le prime fasi dell'apprendimento delle lingue. L'obiettivo è, quindi, quello di creare attività o scegliere argomenti di conversazione che si avvicinano alla competenza linguistica dei discenti. Nella prefazione alla raccolta di fotografie, Mollica e gli altri autori sottolineano l'importanza di valorizzare le immagini per potenziare l'apprendimento. Scrivono:

l'uso di immagini visive nell'apprendimento, come sostiene la psicolinguistica, è cruciale per ricordare i meccanismi e lo sviluppo della memoria eidetica, e questo, naturalmente, costituisce un vantaggio nell'apprendimento linguistico.

I due volumi, insieme alla guida insegnante e un volume contenente fotografie, sono disponibili non solo in italiano ma anche in inglese, francese, tedesco, portoghese e spagnolo. Inoltre, sono presenti esercizi progettati per ogni singola fotografia. Il libro fotografico contiene 60 fotografie, facilmente riproducibili, in bianco e nero in due dimensioni, una grande (circa 8 "x 10") e una più piccola 3 "x 5" della stessa fotografia sul lato opposto della pagina. Gli autori suggeriscono di usare la foto più grande per attività di gruppo, mentre la più piccola per il lavoro individuale. Lo spazio rimanente nella pagina della foto più piccola può essere utilizzato per le attività di scrittura creativa o per la raccolta di elementi lessicali che riguardano la fotografia. Il libro è composto da una raccolta di fotografie selezionate da riviste e giornali canadesi e americani. I temi delle fotografie tentano una rappresentazione delle condizioni di vita reale, degli eventi della comunità nelle situazioni sociali. È proprio il contenuto delle fotografie a rendere speciale e innovativo questo libro. Indipendentemente dal livello di lingua insegnata, le fotografie sono culturalmente rilevanti per lo studente. Nella guida dell'insegnante una breve e completa introduzione fornisce le istruzioni e un background teorico, una spiegazione dell'importanza dell'attività comunicativa adatta alla classe di L2. Questa discussione è seguita da una guida pratica per l'utilizzazione del materiale. Sono inclusi anche suggerimenti e idee per attività creative che vanno dalla

scrittura di annunci radiofonici o televisivi alle foto per creare un fumetto, per giochi di memoria. Come è il caso con tutte le buone guide, il *focus* di questo libro è quello di fornire suggerimenti e idee per ottimizzare l'apprendimento in maniera divertente e pedagogicamente sana e quindi, devono essere separati dal manuale e considerati come risorsa. L'istruttore di lingua può utilizzare gli esercizi in classe di L2 ma non deve mai dimenticare che questi esercizi possono essere potenziati con la propria creatività. Dal momento che gli autori di questo libro riconoscono l'importanza del ruolo del docente gli lasciano spazio, alla fine di ogni pagina, per includere ulteriori attività. Ci sono circa quindici attività sulla fotografia che vanno dall'ascolto di parole, per un ampliamento del vocabolario alle espressioni per creare una didascalia per la fotografia, fino alla discussione culturale. Le attività prevedono una descrizione e/o discussione di gruppo nella lingua di destinazione. Questi esercizi possono essere costituiti da una descrizione di un evento, da una discussione su temi di attualità nella comunità dello studente o da una riflessione sui sentimenti suscitati dalle foto. Dal momento che le attività non seguono nessun ordine gerarchico, l'insegnante può selezionare le questioni che meglio si adattano al livello di competenza degli studenti o quelli che meglio riflettono gli obiettivi alternativi fissati dal docente (ad esempio quelle che coincidono con un'unità in fase di studio). Le attività elencate nella guida per l'insegnante possono essere selezionate o adattate in base alle esigenze e al livello (intermedio e avanzato) e sono ugualmente efficaci nelle classi di L2 sia per bambini che per adulti. Secondo gli autori le domande sono state progettate per stimolare:

- una comprensione “visuale”, infatti allo studente viene chiesto di descrivere ciò che vede;
- una personale interpretazione, allo studente viene chiesto di esprimere il suo parere sul tema della fotografia;
- la creatività - questa fase stimola l'immaginazione e la capacità di inventare

Questi obiettivi sono adatti ai tre livelli di istruzione (principiante, intermedio e avanzato) e possono essere usati insieme a seconda delle abilità e del livello linguistico degli studenti. Il merito di questo volume sta nel fatto che le idee, i suggerimenti per le attività in aula e le discussioni presentate nella guida per l'insegnante possono essere utilizzate per migliorare le competenze comunicative e per migliorare la capacità di scrittura. Inoltre, si prestano ad essere facilmente adattati ad altri materiali visivi o a materiali che favoriscano la conversazione. In effetti, la flessibilità e la varietà delle attività rendono il libro facilmente adattabile a tutti i livelli della L2 di apprendimento.

1.4.3 Il caso di *Foto parlanti* di Vittoria Tettamenti e Stefania Talini

*Foto Parlanti*³⁸ è un volume di lingua italiana di livello intermedio, curato da Vittoria Tettamenti, insegnante di lingua italiana, e Stefania Talini, insegnante di fotografia, docenti presso la Syracuse University di Firenze, è l'unico nel suo genere nel panorama glottodidattico italiano. Si tratta di un testo di lingua che, partendo da un'immagine fotografica, sviluppa una serie di attività per attivare e potenziare il lessico. Poi, considerando che l'immagine può essere anche usata come stimolo per la conversazione e la discussione, questo volume utilizza foto umoristiche, drammatiche, culturali, nel senso più ampio del termine, che servono a incoraggiare lo studente a parlare nella lingua in apprendimento. Nella prefazione dello studioso Anthony Mollica si riflette sulle origini dell'uso dell'immagine nella glottodidattica, poiché fin dalla preistoria le immagini sono servite d'ausilio nella comunicazione e nella trasmissione di informazioni: dalle pitture e dai disegni che si trovano su pareti di caverne, ai geroglifici egiziani e ideogrammi cinesi, fino all'uso dei moderni sussidi audiovisivi, infatti, l'uomo ha sempre rappresentato la realtà attraverso immagini. Questo dato, secondo Mollica, deriva dal fatto che la vita è il più forte dei cinque sensi ed è la principale fonte di informazioni sul mondo circostante. A tal proposito, Mollica cita il filosofo Comenio – Jan Amos Komensky, “padre” della glottodidattica moderna – che per primo aveva sottolineato l'importanza dell'immagine nella glottodidattica, tanto da scrivere il primo libro illustrato per ragazzi. Inoltre, Mollica cita gli studi di Clifford T. Morgan e Richard A. King, i quali hanno dimostrato come la maggior parte delle persone abbia esperienza di immagini e come queste aiutino spesso a pensare. Infatti, alcuni individui hanno una mente così potente da ricordare quasi perfettamente la maggior parte di ciò che percepiscono. Tale fenomeno, detto comunemente “memoria fotografica” viene definito dagli specialisti “immaginazione eidetica”. Quindi, secondo Mollica, *Foto parlanti* continua la tradizione dell'importanza e dello sfruttamento dell'immagine nella glottodidattica e offre una veduta della lingua e delle cultura in apprendimento con lo sguardo dello studente che “scopre” un nuovo modo di pensare e agire. Secondo le curatrici, *Foto parlanti* nasce dall'esigenza di “fare parlare” gli studenti nella lingua straniera in apprendimento. Le fotografie, tutte in bianco e nero, scattate dagli studenti del corso di fotografia della Syracuse University a Firenze, e pubblicate in questo libro rappresentano l'Italia vista e fotografata da stranieri che l'hanno vissuta durante il loro soggiorno di studio e ne hanno colto aspetti

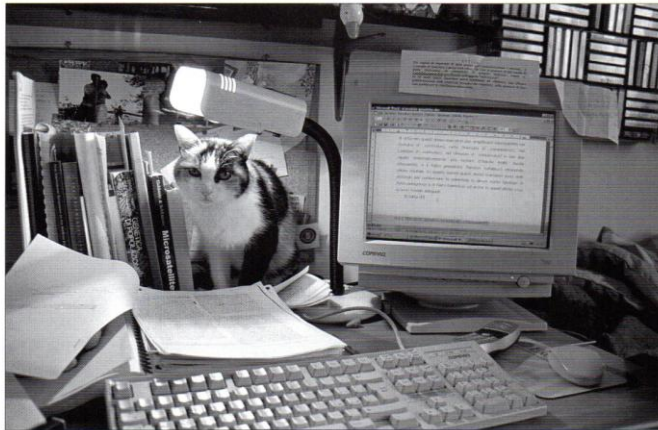
³⁸ Cfr. V.TETTAMENTI, S.TALINI, *Foto parlanti, Immagini, lingua, cultura*, Bonacci, Roma 2003.

diversi quali la famiglia, la vita sociale, la politica, le tradizioni. Questo progetto ha permesso loro di indagare nella vita quotidiana degli italiani e di rendere una visione meno convenzionale dell'italianità.

La selezione delle fotografie che, quindi, raccoglie immagini dell'Italia, colte dagli occhi attenti e curiosi di studenti stranieri, offre lo spunto per ampliare il vocabolario, sviluppare le competenze comunicative e riflettere sulla cultura. Nel testo, infatti, si parte da una fotografia a cui segue una scheda di lavoro così organizzata:

- *Per attivare il lessico*, in cui vengono proposte attività mirate all'arricchimento lessicale utilizzando varie strategie (figure 20 e 21)

PARLANTI
capitolo 01
FOTO



*Questo è il mio
piccolo mondo*

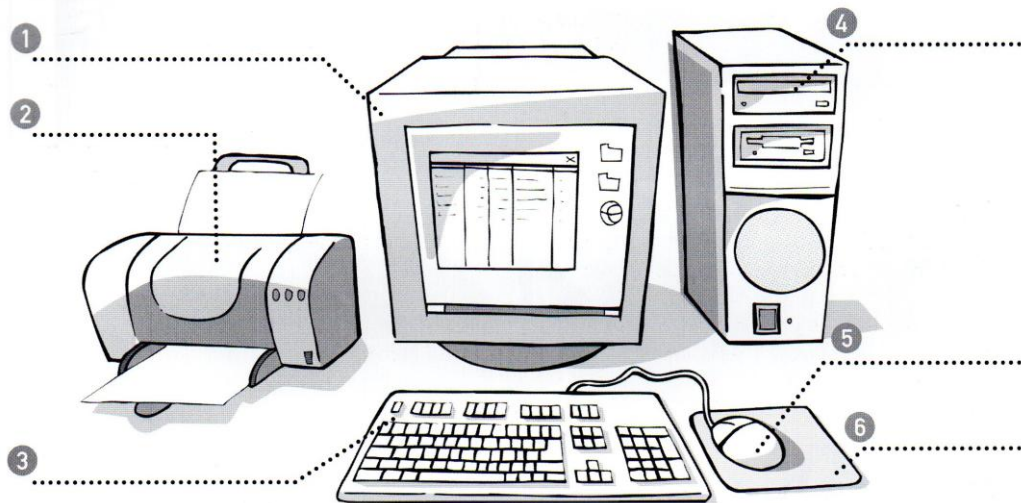
Figura 20, scansione tratta da V.TETTAMENTI, S.TALINI, *Foto parlanti, Immagini, lingua, cultura*, Bonacci, Roma 2003, p.9.

per attivare il lessico

1. Nella foto che fra poco vedrai c'è un computer. Conosci le parole che si usano parlando di computer? Scrivile negli spazi appropriati, scegliendole tra quelle elencate qui di seguito.



lo schermo • la tastiera • il mouse • la stampante
il lettore cd • il tappetino per il mouse



2. Sei lo studente A? Hai due minuti per scrivere il maggior numero di parole collegate alla foto. Sei lo studente B? Scrivi le parole che lo studente A dice.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

3. Confrontate le parole trovate con quelle della lista seguente:

libri, dispense, fogli, cellulare, cassette, bigliettini, lampada da tavolo, scrivania, gatto, foto, coperte, cuscini, mensola.

- *Per parlare un po'*, in cui si cerca di fare cogliere allo studente gli elementi descrittivi attraverso una serie di domande (figura 22)

per parlare un po'

5. Se sei lo studente A descrivi la foto allo studente B.

Cerca di usare tutte le parole che hai trovato e quelle della lista.

Devi essere il più preciso e accurato possibile perché lo studente B non ha visto la foto e la ricostruzione dipende dalla tua descrizione.

Se sei lo studente B disegna oppure scrivi la descrizione della foto che lo studente A ti fa. Cerca di fare molte domande allo studente A per chiarire tutti i punti.

Ora confrontate la foto "vera" con quella "ricostruita".

Figura 22, scansione tratta da V.TETTAMENTI, S.TALINI, *Foto parlanti, Immagini, lingua, cultura*, Bonacci, Roma 2003, p.11

- *Tocca a te! Usa la fantasia*, in cui si cerca di stimolare la creatività dello studente per formulare delle ipotesi, dare un'interpretazione personale dell'immagine e coglierne i diversi significati. Oltre a domande, vengono proposte delle attività orali e scritte che mirano al conseguimento di tali obiettivi e al riutilizzo creativo della lingua (figura 23)

tocca a te! usa la fantasia

- **Dai un altro titolo alla foto e motiva la tua scelta.**
- **Chi ha fatto la foto e perché?**
- **Secondo te, di chi è questa scrivania?**
- **La persona di che cosa si interessa? Motiva la tua risposta.**
- **Questa scrivania ti sembra ordinata o disordinata?**
- **Che cosa sta facendo il gatto? Come ti sembra la sua espressione?**
- **Secondo te è normale trovarlo sulla scrivania?**

Figura 23, scansione tratta da V.TETTAMENTI, S.TALINI, *Foto parlanti, Immagini, lingua, cultura*, Bonacci, Roma 2003, p.11

- *Idee a confronto*, in cui vengono dati degli spunti per una riflessione sugli aspetti culturali attraverso curiosità, paragoni, ricerche, presentazioni e discussioni (figura 24).

idee a confronto

Nella foto è rappresentato il “piccolo mondo” di un ragazzo o di una ragazza:

il gatto, il computer, il cellulare, i libri, la musica.

Nel tuo “piccolo mondo” che cosa c’è?

Di solito dove studi? Dove riesci a concentrarti meglio?

Come è la tua scrivania? Descrivila.

il computer

Nella tua famiglia avete un computer? Chi lo usa di più?

Tu per che cosa lo utilizzi maggiormente (posta elettronica, giochi, navigare in Internet, scrivere)?

Pensi che potresti farne a meno?

Quali sono i vantaggi e gli svantaggi del computer?

gli animali domestici



Hai un animale in casa?

Se la risposta è no: vorresti averne uno? Sei contento di non averne? Perché?

tu da che parte stai?

6. Leggi attentamente le affermazioni.

- Fanno compagnia e aiutano a vincere la solitudine.
- Sporcano le città.
- Rendono le persone più altruiste.
- Limitano la libertà dei proprietari.
- Aiutano i bambini a crescere più sereni, sicuri e forti.
- Non sono igienici perché possono trasmettere malattie.
- Fanno fare nuove conoscenze.
- Lasciano un cattivo odore nelle case dove vivono.
- È provato che esercitano influssi positivi sulla salute fisica e psichica delle persone.
- Vengono spesso abbandonati.

Cerca nella classe gli studenti che hanno le tue stesse opinioni e formate dei gruppi.

Avete 10/15 minuti di tempo per discutere insieme ed elaborare una serie di pro e contro.

Ogni gruppo deve presentare e sostenere il proprio punto di vista.

La discussione è libera. Sedetevi in cerchio e intervenite liberamente.

Se necessario, potete chiedere aiuto all’insegnante.

Figura 24, scansione tratta da V.TETTAMENTI, S.TALINI, *Foto parlanti, Immagini, lingua, cultura*, Bonacci, Roma 2003, pp.11-12.

PARTE SECONDA:

La fotografia e il testo letterario nell'italiano L2

2.1 Fotografia e italiano L2: fattori di attrattività

Già da molto tempo le immagini trovano spazio nei nuovi libri di testo e manuali di insegnamento della lingua italiana L2, sia come foto che come istogrammi, fumetti o dipinti. Il processo di apprendimento, con questo ausilio, viene facilitato, nonché motivato e reso più attraente e stimolante. Se è vero che da molti anni le immagini rappresentano un'importante risorsa per l'apprendimento della lingua straniera, soprattutto per veicolare e consolidare contenuti prettamente linguistico-grammaticali, solo di recente se ne è, però, scoperta la forza narrativa ed emozionale, così come l'efficacia nel veicolare contenuti culturali ed interculturali. Interessante è soffermarsi sui risvolti positivi nell'impiego dell'immagine come mezzo per incrementare la conoscenza della lingua, ma soprattutto, per permettere agli studenti per addentrarsi in forma diretta e coinvolgente in uno degli ambiti più rappresentativi dell'arte del Novecento. Sicuramente è sempre molto stimolante per l'insegnante di italiano L2 proporre contenuti fotografici a studenti stranieri.

Per un apprendente di italiano come L2/Ls la fotografia italiana può esercitare una fascinazione particolare proprio perché materia percepita come espressione distintiva della civiltà italiana in maniera più caratterizzante rispetto a quella di altri Paesi. Non a caso, infatti, secondo l'indagine *Italiano 2000*³⁹ di Tullio De Mauro la motivazione culturale resta tuttora al primo posto come spinta allo studio della nostra lingua. Sebbene recentemente si sia assistito ad una diversificazione dei pubblici, attratti dallo studio, anche per motivi professionali e formativi.

La letteratura e la fotografia possono costituire, dunque, un'intrigante fonte per un approccio allo studio della lingua (e cultura) italiana, non solo nella sua portata specialistica (ad esempio per studenti *Erasmus* che si trovino in Italia proprio per un curriculum formativo in Letteratura e cinema) ma anche come materia disciplinare, sebbene in realtà non si registrino numerosi casi in questo senso, mentre è più frequente trovare nelle università straniere corsi sul cinema e, ovviamente di letteratura italiana, studi oramai radicatisi e portatori di una forte tradizione accademica.

L'uso di immagini permette al docente di organizzare la lezione di lingua in maniera motivante e stimolante: l'alternanza tra immagini, proiezioni, manuale e lavagna aiuta l'apprendente a superare le paure della prestazione e l'idea che imparare l'italiano sia solo un problema grammaticale. Le attività legate allo sfruttamento del testo fotografico non dovrebbero essere considerate esclusivo appannaggio di corsi avanzati ma una utilissima risorsa didattica a partire dai primissimi corsi di italiano L2 per tutti i livelli

³⁹ Cfr. T. DE MAURO, M. VEDOVELLI (a cura di), *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*, Bulzoni, Roma 2003.

di competenza linguistica, sempre che siano utilizzate con finalità e consegne adeguate al livello degli studenti. Le immagini non vanno finalizzate solo all'introduzione di concetti e termini tecnici fondamentali che riguardano la lingua speciale della fotografia ma anche e, soprattutto, per proporre attività sia scritte che orali creative, divertenti ed istruttive.

Sulla base di esperienze realmente praticate a lezione, si cercherà di illustrarne i risultati. Questi come ben sanno tutti gli insegnanti, vanno presi comunque come non rappresentativi di qualunque realtà scolastica, data l'eterogeneità dell'utenza proveniente da diverse situazioni e parti del mondo. La risposta dei discenti è stata, in questo caso, positiva, nonostante i pochi singoli casi, che non si è riuscito a coinvolgere nella maniera desiderata.

2.1.1 Premesse teoriche: l'immagine come fonte di percezioni, impressioni e sensazioni

La realtà contemporanea, dominata dal pensiero tecnico, dai numeri e dal bombardamento continuo di una miriade di informazioni tali da manipolare e frammentare le coscienze, la fruizione delle immagini riveste un significato particolare come esercizio di pensiero creativo individuale. La fotografia come opera d'arte racconta le sensazioni e le conoscenze del fotografo e l'analisi dell'opera d'arte realizza il riconoscimento di questo progetto, delle idee e domande che vi si nascondono dietro. All'osservatore è richiesto un modo complesso di pensare, che colleghi diversi aspetti di ciò che viene visto in un'unica esperienza.

L'idea che fosse possibile definire e comprendere il mondo solo attraverso la lingua è stata superata da numerosi studi. Le parole sono in realtà simboli che mediano tra processi di pensiero non verbali, espressi attraverso immagini e astrazioni mentali. Non è casuale la rilevanza che hanno le nuove tecnologie, basate sull'immagine, per il processo di apprendimento, con conseguente relativa perdita di importanza della parola orale e scritta. "Guardare" è diventata una delle attività più importanti della vita della maggior parte degli individui e, quando si parla di cultura della lingua studiata, la comunicazione interculturale, effettuata tramite l'arte, rappresenta un fattore fondamentale. L'effetto e il significato dell'immagine fotografica si lasciano difficilmente riassumere a parole: è difficile, infatti, trasporre in lingua il potenziale culturale di un'immagine artistica.

Significative sono le riflessioni di Klaus Holzkamp⁴⁰ sull'interazione tra percezione, pensiero e linguaggio. Secondo lo studioso la lingua e il pensiero si incontrano nel processo della percezione. La lingua sarebbe “la forma generalizzante e definizione verbale della percezione di significati”. L'immagine e la lingua sono come media di pari valore ma non uguali e interscambiabili, essi si incontrano, secondo la Linguistica, nel concetto di testo (che deriva dal latino *textum* che significa *intreccio, tessuto*). Un'immagine, quindi, è un testo visivo, la lingua di un testo verbale poiché entrambi presentano una struttura intrecciata. La ricerca di affinità tra testo e immagine è molto importante per la didattica delle lingue, perché “imparare a vedere” e “imparare a parlare” sono due atti affini. In un saggio sull'analisi dell'immagine, Gunter Otto sostiene che “la differenza tra l'immagine e ciò che posso dire con il mezzo della lingua è un dato di fatto, di cui anche l'osservatore deve essere consapevole”.

Esercitare l'attività della percezione significa dare una lettura critica dell'immagine. La percezione è un processo creativo che porta alla costituzione di una realtà soggettiva: non vediamo cioè ciò che è realmente presente nell'immagine, ma la nostra rappresentazione di esso. La consapevolezza della propria percezione è, quindi, centrale per l'interpretazione di una realtà diversa. La percezione viene, purtroppo, trascurata nel mondo multimediale superficiale, nel quale si è sottoposti a innumerevoli stimoli visivi. Si deve, quindi, tentare di imparare a guardare con attenzione e questo dovrebbe essere il primo obiettivo delle attività didattiche presentate in questo lavoro di tesi. Gli studenti invitati a osservare con concentrazione un'immagine proiettata per poco tempo. Questo è un ottimo esercizio per focalizzare l'attenzione su qualcosa che gli apprendenti vedono per pochi istanti per poi chiedere cosa hanno memorizzato dell'immagine.

2.1.2 Il ruolo dell'immagine fotografica nel processo di formazione dell'identità dell'individuo: immagini come fonte di emozione

L'immagine fotografica, se ben sfruttata didatticamente, offre un particolare intreccio di potenziali cognitivi ed emozionali, poiché si presta a diversi tipi di lettura e porta alla scoperta del mondo interiore dell'individuo. Questo

⁴⁰ Cfr. K. HOLZKAMP, *Psychology from the standpoint of the subject* (a cura di E. Schraube, U. Osterkamp), Palgrave MacMillan, 2013.

potenziale rappresenta sia per studenti principianti e, soprattutto, per quelli avanzati, un arricchimento notevole e può essere utilizzato in maniera efficace, perché li coinvolge emotivamente e ne valorizza l'interiorità, nella sua autenticità e individualità, suscitando curiosità e provocando contraddizioni interne. Nel momento in cui gli studenti reagiscono in maniera del tutto personale alle immagini, essi scoprono non solo qualcosa sugli artisti, ma anche su se stessi, sul loro modo di pensare e la propria identità culturale. La percezione estetica, o meglio l'esperienza estetica, si realizza nel momento dell'incontro con la realtà, nel quale la conoscenza è inscindibile dall'attività sensoriale ed emozionale. Durante il processo di formazione della propria identità, l'immagine artistica può ricoprire, per questo, un ruolo molto importante. Gli studenti portano il loro bagaglio di esperienze e i tipici comportamenti della loro età e, nel confronto con l'immagine artistica, vogliono prima di tutto parlare delle proprie esperienze. Agli studenti vengono offerte differenti possibilità espressive, altrimenti non sfruttabili in altri contesti: curiosità e voglia di parlare della gente e della vita si manifestano in modo sempre nuovo. L'arte e le sue forme artistiche, tra cui anche la fotografia, si rivela un medium adatto per un apprendimento della lingua che riconosce pari valore alla conoscenza e all'emozione. Quando lo studente guarda un'immagine prova delle emozioni che tradurrà, con l'uso della lingua, sentimenti nei quali confluiscono fantasia, immaginazione, empatia e creatività. Inge C. Schwerdtfeger (in ...) fa una considerazione importante a questo proposito, sostenendo che "l'immaginazione" non è separabile dai processi cognitivi, al contrario ne rappresenta la radice. L'immaginazione è un'attività strutturante, attraverso la quale viene data coerenza agli avvenimenti circostanti." In questo senso, l'immagine fotografica va considerata come un ottimo stimolo alla comunicazione. Non si tratta, nella prima fase, di acquisire conoscenze storiche o artistiche, ma di abbandonarsi ad un dialogo con l'immagine coraggiosamente, senza timori reverenziali, come individuo con tutte le proprie esperienze, conoscenze e sentimenti.

2.1.3 L'immagine come *input* all'espressione orale e scritta: parlare dell'immagine ma anche di se stessi

Essendo la riflessione linguistica l'elemento base della lezione di lingua straniera, è molto interessante indagare il particolare rapporto tra immagine e lingua, visto prima di tutto da tale prospettiva. Il bisogno di scambiarsi le impressioni su ciò che subentra quando ci si rende conto che ciascuno vede

e comprende le cose in modo diverso e che queste differenze hanno a che fare con la propria persona e il proprio *background* socio-culturale. Non si discute per affermare la giustezza di come si vedono le cose, centrale è l'interesse verso gli altri modi di vedere, che forse, più che contraddire, integrano, modificano o arricchiscono. Ma parlare di sentimenti, e non solo in una lingua straniera, è uno degli atti più difficili che deve essere addestrato con strategie didattiche appropriate; i sentimenti non si lasciano, infatti, generare a comando, né su richiesta in una situazione così artificiale come quella della lezione. Come spiegato da Fabio Caon:⁴¹

Molto spesso però le emozioni, proprio per la loro complessità e per il loro carattere soggettivo, per la loro natura astratta e difficilmente definibile, per l'intimità del vissuto che le accompagna e che spesso non viene detto per pudore, educazione, abitudine culturale, sono uno degli argomenti più difficili da trattare nella didattica dell'italiano L2 e Ls.

Cosa succede quando un'immagine deve essere trasposta in una lingua, e oltretutto in quella straniera? Spesso quello che viene percepito dall'osservatore nell'immagine viene configurato in una situazione: cosa è successo prima? Cosa succederà dopo? Chi fa cosa e perché? Come in un film, viene data temporaneità e spazialità all'immagine: in essa si cerca un processo, un avvenimento, un'azione. Un elemento fondamentale insito nell'immagine fotografica, quello narrativo, si riassume nel modo seguente:

- Le immagini vengono calate in un contesto, infatti, l'immagine racconta lo spirito di un particolare periodo (come il *report* giornalistico racconta un particolare episodio di cronaca e lo spirito di un'epoca).
- Alle immagini viene conferita un'azione, soprattutto quando vi sono rappresentate persone tra le quali viene stabilita una relazione. Si cercherà di immaginare ciò che è successo prima e ciò che succederà poi e cosa le figure pensano o dicono.
- All'immagine viene attribuita una trascendenza. Molte immagini, per esempio quelle del surrealismo, con i loro elementi compositivi in sé realistici, ma surreali se combinati insieme, generano storie il cui significato si acquisisce in maniera coerente solo in un contesto che veda oltre ciò che vediamo rappresentato.
- Le immagini sono uno stimolo al racconto di storie. Le immagini astratte, per esempio, non raccontano più una storia rappresentata

⁴¹ Cfr. F.CAON *Canzone pop e canzone d'autore per la didattica della lingua, della cultura italiana e per l'approccio allo studio della letteratura*, FILIM, Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo, in http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_caon_teorica.pdf

nella fotografia ma la sua storia, la storia delle sue emozioni, impressioni e percezioni.

2.1.4 Scelta delle immagini ad uso didattico

Qualunque tipo di immagine può andare bene. L'immagine scelta dovrebbe essere possibilmente "aperta", ovvero prestarsi a diverse possibilità interpretative, al fine di animare la lezione e rendere più interessante il confronto tra gli studenti, ma allo stesso tempo mostrare in maniera chiara l'intenzionalità del fotografo. Le immagini devono, infatti:

- accedere al mondo emozionale/sentimentale e stimolare associazioni mentali;
- aprirsi a diverse possibilità interpretative;
- sollecitare la fantasia e processi mentali;
- risvegliare la curiosità, le contraddizioni, i dubbi;
- rendere possibili scambi linguistici autentici;
- esercitare e stimolare abilità linguistiche comunicative come fare domande, ipotesi, generalizzazioni, speculazioni, astrazioni, confronti, dare giudizi e trasferire le nuove conoscenze acquisite ad altri ambiti;
- introdurre o collegarsi ad aspetti culturali.

A tal proposito è consigliabile tener presenti i seguenti criteri per la scelta di valide immagini:

- l'immagine dovrebbe far parte dell'ambito culturale italiano;
- dovrebbe facilitare l'accesso a informazioni utili su di essa da parte dell'insegnante;
- dovrebbe avere un riscontro nel vissuto degli studenti;
- oltre ad elementi facilmente riconoscibili ne dovrebbero essere presenti altri non conosciuti o enigmatici, tali da suscitare curiosità e motivazione;
- dovrebbe presentare elementi narrativi, come la raffigurazione di persone con possibili identificazioni da parte di chi osserva, per spingere gli studenti a parlare;
- l'immagine presentata dovrebbe garantire possibilità di sfruttamento didattico che vadano oltre la semplice descrizione;
- anche se l'immagine funge, in fase iniziale, come punto di partenza per la comunicazione orale, le attività didattiche da proporsi

successivamente dovrebbero portare l'utilizzo della lingua scritta sia informale che, a livelli più avanzati, tecnico-artistica;

- un criterio di scelta importante potrebbe essere rappresentato anche dalla presenza nell'opera di elementi culturali.

2.2 La fotografia come materiale autentico

La fotografia è un tipo di materiale che in glottodidattica viene definito “autentico”, cioè che non è cioè specificamente pensato per l'uso didattico⁴². Il materiale autentico presenta delle caratteristiche che possono essere vantaggiose o svantaggiose per chi lo didattizza; è possibile elencare in questo modo i principali *pro* e *contro*.

Per quanto concerne i pro, il materiale autentico:

- è ricco dal punto di vista linguistico-culturale e permette di reperire moltissimi stimoli per la didattica della lingua o per l'introduzione di aspetti socio-culturali
- spesso è fonte di motivazione intrinseca. Si ha uno stato di motivazione *intrinseca* quando si prova autonomamente interesse, bisogno, desiderio, curiosità, piacere per e nell'imparare. È possibile dire che la fotografia è uno dei grandi strumenti che motivano autonomamente allo studio della “nostra” lingua? Ci sono indagini in tal senso? È possibile dire che la fotografia incontra spesso negli studenti una disposizione positiva e quella volontà di comprendere il significato?

Per quanto concerne i contro, il materiale autentico, in particolare modo la fotografia:

- presenta un testo spesso “stratificato” che può influire sulla sua comprensibilità;
- non è graduato, quindi, comporta un lavoro molto attento da parte del docente che deve selezionare i testi per evitare che troppe difficoltà demotivino gli studenti al lavoro sul testo;
- può contenere implicite culturali che spesso rendono più difficoltosa la comprensione dei contenuti o la comprensione di quei tratti caratterizzanti.
- è legata alla qualità di aspetti tecnici (ed ambientali)

⁴² Il concetto di autenticità viene introdotto, per la prima volta, dallo studioso Wilkins (Cfr. D.A.WILKINS, *Notional Syllabuses*, Oxford University Press, Oxford 1976). Per le sue successive implicazioni cfr. M.L.VASSALLO., *Il materiale autentico nell'era del costruttivismo*, in «ITALS. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri», n.11, 2006.

Il successo delle attività di comprensione del testo fotografico è legato alla qualità dell'immagine. Lavorare su una foto senza avere la possibilità di vederla bene genera demotivazione e fa fallire anche le attività migliori. È pertanto necessaria una valutazione preliminare della strumentazione tecnica di cui si dispone (proiettore, power-point, fotocopie nitide, a colori, in bianco e nero); se essa è scadente o comunque non adatta conviene evitare l'uso della fotografia.

L'elencazione dei principali pro e contro sull'uso della fotografia come materiale autentico delinea già l'idea rispetto a questa risorsa didattica: la fotografia presenta sicuramente delle grandi potenzialità, ma ciò che ne fa la reale efficacia è la mediazione didattica del docente, ovvero la sua capacità di adattare le attività da svolgere sul testo al livello o ai livelli di competenza degli studenti.

2.2.1 Potenzialità glottodidattiche della fotografia dal punto di vista linguistico, culturale e letterario

Ricerche sperimentali sulla percezione dimostrano che per mezzo della vista l'uomo percepisce l'83% dei messaggi informativi; con l'udito ne percepisce l'11%; con l'olfatto il 3,5%; con il tatto l'1,5% e con il gusto l'1%. Si può, pertanto, affermare che l'uomo è un essere prevalentemente visivo, così come il cane è essenzialmente olfattivo, il ragno prevalentemente tattile, ecc. Dunque, l'uso didattico della fotografia può favorire la comprensione e la memorizzazione. Bisogna specificare i vantaggi del testo-immagine in didattica. Il compito del docente, allora è quello di sfruttare tali potenzialità. Infine, la fotografia permette di lavorare su aspetti sociolinguistici ed aspetti geografici.

Di particolare interesse sono le potenzialità della fotografia per l'insegnamento di aspetti culturali. I percorsi culturali maggiormente orientati ad individuare il legame con la storia e le tradizioni, con gli aspetti della cultura "alta", costituita dall'insieme composito delle conoscenze, degli ideali, dei valori (moralì, civili, culturali, estetici) acquisiti in quanto membri di un comune popolo e con quelli della cultura "materiale" formata dall'insieme di conoscenze e di pratiche relative ai bisogni e ai comportamenti quotidiani dell'uomo. I percorsi interculturali, invece, maggiormente attinenti al valore transculturale dell'espressione fotografica, la quale se da un lato presenta costanti universali legate ad esigenze emotive e cognitive specifiche dell'uomo (come ad esempio, la manifestazione dei

sentimenti personali o collettivi, oppure la sublimazione di un credo politico o di una fede religiosa), dall'altro è anche codificazione ed espressione originale e diversificata di un sentire comune radicato in un tempo, in un luogo, in una tradizione e in una cultura peculiari. Percorsi atti ad individuare costanti tematiche e specifiche declinazioni culturali nelle fotografie (come in altri tipi di testo) sia in prospettiva sincronica che diacronica, da un lato possono facilitare il confronto tra testi "poetici" distanti cronologicamente dal tempo in cui gli studenti vivono, dall'altro possono far cogliere agli studenti somiglianze e differenze tra elaborazione artistica degli stessi sentimenti ad opere appartenenti a epoche e culture diverse. Il raffronto con altre esperienze artistiche può anche svilupparsi in una prospettiva interdisciplinare, con percorsi tematici in cui si propone agli studenti, ad esempio, un *raffronto* con altre forme artistiche quali la musica/canzone, la pittura, il cinema, per vedere, anche in questo caso, differenze e similarità che possono essere reperite sull'asse diacronico e sincronico. Le fotografie possono anche fungere da spunto per far discutere su temi culturali altrimenti di difficile proposta: nell'esperienza di molti docenti di italiano L2/Ls la foto, è un'ottima occasione per far affrontare alla classe discussioni su temi altrimenti di difficile gestione quali ad esempio, la condizione della donna, la droga, la sessualità, il rapporto uomo-donna, il ruolo della religione ecc.

Il docente, attraverso strumenti, tecniche didattiche, metodologie d'insegnamento, organizzazione del lavoro scolastico, potrebbe, quindi, proporre dei percorsi interdisciplinari e integrati in cui gli studenti siano chiamati a riconoscere i principi della letterarietà, sia in testi proposti dall'insegnante sia in testi scelti da loro e di connettersi sulla base di criteri quali, ad esempio, la tematica trattata o altro come sostiene lo studioso Armellini:⁴³

da questo punto di vista il compito dell'insegnante non consiste tanto nel far convergere gli studenti verso la sua interpretazione, o verso un'interpretazione consacrata dalla critica, quanto nel metterli in grado di costruire cooperativamente il significato che l'opera in esame può avere per loro (è fin troppo evidente che la ripetizione di un'interpretazione altrui non è un'interpretazione).

In questo modo, il docente può contribuire alla formazione del "buon lettore" che, come sostiene Colombo⁴⁴ "dispone di un bagaglio di competenze che gli permettono di fruire del testo a diversi livelli, di

⁴³ Cfr. G.ARMELLINI, *Letteratura e altro: tra aperture teoriche, trappole burocratico-pedagogiche e artigianato didattico*, in Caon F. (a cura di), *L'insegnamento della letteratura*, numero monografico di *Scuole e lingue moderne*, numero monografico in *SELM – Scuola e Lingue Moderne*, nn. 7-8, p.30.

⁴⁴ Cfr. A.COLOMBO, *La letteratura per unità didattiche*, La nuova Italia, Firenze,1996, p.4.

penetrare (più o meno in profondità) nella molteplicità delle sue dimensioni e dei suoi significati”. L’insegnante, quindi, recupera la funzione di *tutor*, orientatore, di guida esperta che illustra le diverse possibilità interpretative senza sposare un solo impianto esegetico (strutturalista, psicanalitico, storicistico) ma presentandone diversi e lasciando agli studenti la possibilità di muoversi con una certa libertà. In questo modo, il docente può offrire gli strumenti d’indagine che permettono agli studenti di sostenere “scientificamente” le loro tesi, di ampliare i loro orizzonti culturali e il loro acume critico. Come sottolinea Colombo⁴⁵ “l’addestramento a tecniche d’analisi [...] va inteso in senso strumentale, in vista di un arricchimento dell’esperienza di lettura, più che come un fine in sé”.

L’attenzione ai testi e all’acquisizione di strumenti interpretativi propri della disciplina viene così motivata non solo dal successo scolastico ma anche per l’acquisizione di competenze che permettono agli studenti di reimpiegare autonomamente e creativamente le strategie acquisite in classe in altri ambiti disciplinari e in contesti extrascolastici e, soprattutto, per lo sviluppo di un atteggiamento interessato, emotivamente e razionalmente coinvolto nella fruizione dell’opera letteraria considerando che, come sostiene Petronio⁴⁶, compito dello scienziato della letteratura è analizzare il funzionamento del gioco letterario; compito del lettore e partecipe al gioco.

2.2.2 Dalle potenzialità all’efficacia glottodidattica

Per risultare didatticamente efficaci, le fotografie devono essere accompagnate da attività che riescano a coniugare gli obiettivi di apprendimento (siano essi legati al programma o al sillabo) con il piacere di utilizzare quel materiale e con dei compiti che siano collocati nella zona di sviluppo prossimale – secondo l’espressione di Vygotskij – dello studente (sulla differenziazione e la stratificazione delle attività in classi multilivello e multilingui⁴⁷). Tali potenzialità, infatti, se non gestite con attenzione, possono rilevarsi non solo poco “produttive” in termini di sviluppo di competenze, ma addirittura controproducenti poiché possono comportare demotivazione, difficile comprensione dell’input (a causa della sua natura di testo autentico).

⁴⁵ Ivi, p.4.

⁴⁶ Cfr. G PETRONIO., *Teorie e realtà della storiografia letteraria*, Laterza, Bari-Roma 1981, p LXXXIII.

⁴⁷ Cfr. Caon 2006

2.3 Uso didattico del testo letterario.

La seguente sezione riguarda la prassi didattica, in particolar modo, la creazione di materiale originale a partire da testi letterari accompagnati da fotografie. Dato il taglio pragmatico delle attività e il particolare uso del testo letterario, prima di procedere alla presentazione delle unità di apprendimento, si ritiene necessario precisare:

- quale ruolo ha l'educazione letteraria accanto all'educazione linguistica, per capire se costituisce un ambito specifico della glottodidattica;
- quale parte dell'educazione letteraria coincide con quella linguistica, e in che modo, per capire quale relazione ha con le altre componenti dell'educazione umanistica;
- come realizzare le mete dell'educazione letteraria che rientrano nell'ambito semiotico, linguistico, stilistico, ricorrendo ad una opportuna didattica della letteratura;
- in che modo tale didattica si declina, nel caso della lingua italiana d'oggi, come L2/Ls

Inoltre, è necessario precisare che questa sezione, una volta definiti gli obiettivi e individuati i testi su cui lavorare, riguarderà una dimensione più glottodidattica che storico-letteraria. Si recupera il concetto di educazione letteraria, come "iniziazione alla letteratura", con l'intento di far scoprire l'importanza del testo letterario, dei suoi valori di verità, di testimonianza storico-culturale, di espressione estetica ottenuta tramite un particolare uso della lingua. Si recupera anche il concetto, teorizzato da Freddi, di docente in qualità di

letterato-educatore che guida gli studenti all'accostamento, al godimento e alla valutazione della letteratura nelle sue valenze primarie, in quanto portatrice di valori di bellezza, cultura e umanità [...], un animatore esperto, qualificato, sensibile e duttile che attiva negli studenti i meccanismi psicologici, culturali e operativi che permettono loro di conoscere ed apprezzare le grandi voci della letteratura e la loro eredità.⁴⁸

⁴⁸ Cfr. G FREDDI, *La letteratura. Natura e insegnamento*, Ghisetti e Corvi, Milano 2003, p.61.

Tali caratteristiche degli insegnanti che lavorano all'educazione linguistica si affiancano alle tre funzioni del critico individuate da Eco⁴⁹. Secondo lo studioso, infatti, i docenti impegnati nell'educazione linguistica sono contemporaneamente:

- “recensori” che riferiscono sulle opere e sugli autori, raccomandandone alcuni sulla base di parametri critici da condividere con gli studenti per renderli autonomi;
- “storici della cultura”, che inseriscono l'opera e l'autore nel contesto storico originario e poi ne seguono le alterne fortune, individuandone le ragioni;
- “critici testuali”, che cercano di far scoprire agli studenti i meccanismi della testualità e della letterarietà e di far maturare in loro dei metri di giudizio. Questa funzione rientra nello specifico della glottodidattica.

A partire da questi presupposti, si ribadisce che i concetti di “educazione letteraria” e di “didattica della letteratura” sono notevolmente cambiati nel corso dei secoli, riflettendo sempre i valori dominanti della temperie culturale di ciascuna epoca. Nel Novecento, si susseguono o si affiancano varie posizioni come, per esempio, quella crociana, incentrata sulla sensibilità individuale, quelle sociologica e marxista che considerano il testo come documento storico-sociale o strumento d'azione politica, quelle del formalismo, dello strutturalismo e del semioticismo che esaltano il concetto di testo e il suo funzionamento come strumento comunicativo. In realtà, come dimostra Freddi,

le prospettive sociologica e formalistica risultano inadeguate [...] perché entrambe risultano primariamente interessate al “contenuto” dell'insegnamento, ignorando che esistono anche dei “soggetti” (insegnante e studente), una “finalità”, degli obiettivi e una “metodologia didattica”.⁵⁰

Quindi si tratta di una *querelle* che coinvolge, soprattutto, le finalità didattiche e non il contenuto. In Italia, Gentile ma, soprattutto Croce, partendo dalla riflessione sui valori innati che si sviluppano nell'uomo

⁴⁹ Cfr. U. ECO, *Sulla letteratura*, Bompiani, Milano 2002, p.179.

⁵⁰ Cfr. Ivi, p.17.

indipendentemente dall'ambiente e dal senso di "poesia", sostengono che "educazione letteraria" significa far fiorire l'innata facoltà umana di "intuizione lirica" e di "immaginazione poetica". Da questa *querelle* deriva la ventata di innovazione dell'ultimo Novecento, che ha portato anche al cambiamento d'uso del testo letterario nell'insegnamento della lingua. Fino alla fine del secolo, infatti, il testo letterario è stato raramente protagonista all'interno dell'insegnamento linguistico e dei suoi percorsi didattici. Il suo è stato quasi sempre un ruolo marginale, relegato in secondo piano dalle necessità e dalle priorità dei metodi didattici scelti: è stato semplice oggetto di traduzione all'interno degli approcci grammaticali-traduttivi, non è stato nemmeno preso in considerazione dagli approcci audio e video-linguistici e oggi è comprimario negli approcci situazionali e comunicativi, nonché in quelli umanistico-affettivi. Solamente in alcune scuole ad indirizzo specifico (come per esempio i licei linguistici) il testo letterario è stato utilizzato per l'insegnamento, ma purtroppo anche in questo caso, più che mezzo di apprendimento linguistico, ha costituito l'oggetto o addirittura il pretesto di studio, perdendo così le proprie potenzialità umanistiche. Tradizionalmente, infatti, all'interno del percorso didattico scolastico, il testo letterario ha ricoperto un ruolo secondario perché ritenuto troppo impegnativo e complesso per essere il fulcro dell'insegnamento linguistico. Per le stesse ragioni, è stato introdotto alla fine del ciclo scolastico, quasi fosse un vero e proprio punto d'arrivo. Inoltre, il testo letterario è stato utilizzato secondo un approccio elitario allo studio linguistico, come se fosse destinato solo a discenti particolarmente motivati o dotati. Infine, lo studio del testo letterario è stato spesso associato allo studio della storia della letteratura; in questo modo, l'apprendimento si limitava alle conoscenze della vita dell'autore, della sua poetica, del riassunto di alcune opere o delle caratteristiche del periodo storico-letterario preso in considerazione. Inoltre, il testo oggetto di studio è stato pre-definito e pre-interpretato dall'autore del libro di testo e/o dall'insegnante in funzione di un solo, univoco, significato-messaggio ed è stato spesso collegato ad effimeri esercizi di vocabolario mediante la ripetizione dei contenuti, all'esercizio passivo delle strutture linguistiche contenute nei testi presi in considerazione, all'espressione linguistica guidata da domande chiuse e referenziali. Quindi, raramente il testo letterario è stato utilizzato per l'interpretazione personale dei contenuti e per la rielaborazione, anche creativa, dei significati. Spesso è stato assegnato al discente un ruolo passivo, fatto di ripetizioni e non di rielaborazioni e negoziazioni di significato. Infine, il testo letterario è stato utilizzato all'interno di percorsi didattici fissi, predeterminati e artificiosi, rappresentando un semplice pretesto per l'acquisizione di nuovi vocaboli e nuove strutture linguistiche. Le conseguenze di questa fallace applicazione del testo letterario alla realtà

dell'insegnamento e dell'apprendimento linguistico sono state molto negative. In questo modo, sono andate perdute le sue qualità migliori in particolare la sua *humanitas*, e il suo uso è stato relegato all'analisi del lessico, delle strutture e delle nozioni storico-letterarie da ripetere più o meno passivamente. Ma il testo letterario è per sua natura dinamico, induce a pensare, a rielaborare in maniera autonoma e così facendo a creare lingua e, specialmente, pensiero.

Il Sessantotto aveva spezzato il dominio crociano; negli anni Sessanta-Settanta era esplosa la temperie della critica marxista e sociologica; nel 1975 era apparso il primo *Trattato di semiotica*⁵¹ in Italia cui era seguita, nel 1979, una "appendice" dedicata alla letteratura, *Lector in fabula*⁵² di Eco; nel 1978 era stato tradotto *Teoria della letteratura*⁵³ di Tomaševskij; nel 1977 Bice Mortara Garavelli aveva scritto *Letteratura e linguistica*⁵⁴. Dal punto di vista didattico, questo fermento aveva portato nel 1981 alla scelta, nei nuovi licei linguistici statali, tra due prove scritte di lingua straniera: la tradizionale composizione a carattere socio-culturale o letterario e l'analisi testuale di un testo letterario. Quest'ultima opzione sarà poi scelta come prova definitiva nella riforma dell'esame di stato dal 1999. In realtà, questa ventata di innovazione trova le sue cause fuori dai confini italiani. Infatti, molti testi importanti cominciarono a circolare grazie ai periodi di *stage* all'estero dei docenti di lingue e ciò determinò una crescita esponenziale di idee e testi come, per esempio, *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*⁵⁵ di Bénamou, *L'enseignement de la littérature* di Doubrovsky e Todorov⁵⁶, *L'enseignement de la littérature. Crise et perspectives*⁵⁷ di Mansury e, soprattutto, *Stylistic and the Teaching of Literature*⁵⁸ di Widdowson. In Italia la circolazione di idee favorì la nascita di un dibattito a partire dal 1977, e che portò la neonata associazione di insegnanti di *Lingua e nuova didattica* all'organizzazione di un convegno sulla didattica della nuova letteratura di lingua straniera che portò alla pubblicazione, nel 1978, del volume, a cura di Caponera e Siani, *La letteratura di lingua straniera nella secondaria superiore*,⁵⁹ mentre Acutis raccolse nel 1979 saggi di alcuni critici, pedagogisti e scrittori sulla didattica

⁵¹ Cfr. U. ECO, *Trattato di semiotica*, Bompiani, Milano 1975.

⁵² Cfr. U. ECO, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano 1979.

⁵³ Cfr. B. TOMAŠEVSKIJ, *Teoria della letteratura*, Feltrinelli, Milano 1978.

⁵⁴ Cfr. B. MORTARA GARAVELLI (a cura di), *Letteratura e linguistica*, Zanichelli, Bologna 1977.

⁵⁵ Cfr. M. BÉNAMO, *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Hachette Larousse, Parigi 1971.

⁵⁶ Cfr. S. TODOROV, T. DOUBROVSKY *L'enseignement de la littérature*, Librairie Plon, Parigi 1971.

⁵⁷ Cfr. M. MANSURY, *L'enseignement de la littérature. Crise et perspectives*, Nathan, Parigi 1977.

⁵⁸ Cfr. H.G. WIDDOWSON, *Stylistic and the Teaching of Literature*, Longman, Londra 1975.

⁵⁹ Cfr. M.G. CAPONERA., C. SIANI (a cura di), *La letteratura di lingua straniera nella secondaria superiore*, Zanichelli, Bologna 1978.

della letteratura italiana: *Insegnare letteratura*.⁶⁰ La conseguenza di questo fiorire di studi è stata la rivoluzionaria prova d'esame negli esami di lingua straniera che ha portato alla definitiva rottura tra il tradizionale "parlare di letteratura" e il "leggere testi letterari". Negli anni Ottanta il lavoro di ricerca glottodidattica nel settore letterario è stato molto fiorente. I principali testi di questo periodo sono: Bertoni, Caponera, 1981; Asor Rosa, 1985; Colombo, Sommadossi, 1985; Coveri, 1986; Armellini, 1987; Balboni, 1989; Bonini, 1989; Lavinio, 1990. Contemporaneamente, sul versante francese importanti sono stati i testi di Biard, 1993, su quello inglese Walkers, 1983; Cummins, Simmons, 1983; Brumfit, Carter, 1986; Carter, Long, 1987 e su quello tedesco Heidt, 1985 e Hunfeld, 1990, che portano ad un cambiamento radicale nei documenti ufficiali dello stato italiano a riguardo dei programmi di lingua italiana e straniera. Nell'esame di Stato del 1999, infatti, fu offerta agli studenti la possibilità di analizzare e contestualizzare un testo come alternativa al tema tradizionale. Quindi, il *focus* di interesse si spostò dalla storia della letteratura alla lettura e alla contestualizzazione dei testi letterari. È evidente, quindi che la glottodidattica, conscia dell'importanza della *qualità* del processo insegnamento-apprendimento, ha compiuto passi da gigante: si è evoluta, è divenuta più consapevole, si è trasformata in base alle esigenze dei discenti, ha saputo utilizzare scoperte effettuate in altri settori scientifici (per esempio nella neurolinguistica e nella sociolinguistica), ha saputo utilizzare le nuove tecnologie, ha notevolmente affinato e addirittura moltiplicato, le proprie strategie metodologiche ed ha condotto numerose e interessanti sperimentazioni. Quindi, grazie ai progressi effettuati, la glottodidattica ha tentato di rivalutare il testo letterario che era stato a lungo trascurato. Infatti, già da diversi anni la letteratura aveva perso il ruolo che le compete finendo per essere relegata in secondo piano. Altri tipi di testo, sicuramente anche importanti, avevano preso il sopravvento: testi giornalistici, testi descrittivi, testi tecnici, testi pubblicitari, testi legati a contenuti di altre discipline di insegnamento (specialmente in situazioni di insegnamento veicolare) e soprattutto testi legati a situazioni comunicative quotidiane più o meno realistiche. Parlando di quest'ultima tipologia testuale, si fa riferimento a tutta quella tipologia di testi che, identificandosi con delle specifiche situazioni, mira a riprodurre la realtà della comunicazione quotidiana nella presunta realistica della simulazione didattica. Avviene così che l'insegnamento linguistico si concentri su dialoghi riferiti a specifiche situazioni: alla stazione, al supermercato, al ristorante, a scuola, per la strada e così via. Il più delle volte i dialoghi proposti vengono integrati da altre tipologie testuali, quali testi tratti da interviste, brevi

⁶⁰ Cfr. C. ACUTIS (a cura di), *Insegnare letteratura*, Pratiche, Roma 1979.

relazioni, materiali pubblicitari, ricette, filastrocche, ecc., il tutto nell'illusione di utilizzare testi autentici (la tipologia testuale più efficace per l'apprendimento linguistico)⁶¹. Testi del genere possono essere anche definiti autentici, perché in effetti autentici lo sono stati, ma hanno perso nel frattempo la propria autenticità, in quanto non possono sopravvivere all'interno del testo didattico senza perdere in freschezza e realismo. Di conseguenza, tali tipologie testuali si rivelano a lungo andare artefatte, e quindi noiose, e non risultano così efficaci come sperato. Inoltre, anche se valide in termini di *input* ricevuto, spesso non permettono una rielaborazione dei contenuti stimolante per il discente provocando così un'insoddisfacente produzione linguistica. Non che tale maniera di introdurre una lingua sia completamente errata: essa corrisponde ad un percorso didattico collaudato e per certi versi anche affidabile, ma che spesso non risulta particolarmente motivante. La scelta delle tipologie testuali da utilizzare all'interno dei percorsi didattici costituisce un elemento di fondamentale importanza per il successo del percorso didattico. Tale scelta va effettuata in base agli obiettivi didattici, agli interessi dei discenti e alle loro competenze linguistico-testuali.

Il testo letterario è ricco, può essere semplice o complesso, a seconda della scelta effettuata e sempre e comunque veicola contenuti copiosi in termini di *humanitas*. La letteratura, inoltre, offre una straordinaria varietà di testi risultando così applicabile a più contesti didattici, può collocarsi al di fuori del tempo e rivelarsi perciò sempre attuale o riconoscersi in un preciso momento storico. Il testo letterario è soprattutto autentico, reale e vivo al tempo stesso; prova di tale vitalità è il fatto che esso sia sempre interpretabile in funzione del soggetto lettore che, assimilandolo, ne coglie il significato grazie ad un importantissimo processo: la rielaborazione personale (che è possibile effettuare anche in presenza di testi letterari semplici e non necessariamente complessi).

Inoltre, il testo letterario è un documento che in un determinato momento e in un determinato periodo coglie quei tratti sociali umani e culturali che hanno un significato che supera il momento storico che li ha prodotti. Infatti, il testo letterario, in quanto testo autentico, si presta come utile strumento di analisi e di riflessione poiché riflette l'immagine sincronica della lingua di un determinato momento. Inoltre, come sostengono gli studiosi Pichiassi e Zaganelli,⁶² si presta a una doppia possibilità di analisi attraverso le sue caratteristiche di "acronicità" e "acontestualità", poiché conserva una capacità comunicativa anche al di fuori del contesto

⁶¹ Cfr. M. VEDOVELLI, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma 2002.

⁶² Cfr. M. PICHIASSI, G. ZAGANELLI, *Contesti italiani*, Guerra, Perugia 2003, p.VII.

pragmatico che lo ha prodotto, perciò la sua comprensione è possibile anche se si ignorano alcune coordinate storico-letterarie.

La scelta di un testo letterario, quindi, non è mai banale, soprattutto per i suoi contenuti e i suoi aspetti, favorisce gli aspetti motivazionali, provocando nel discente reazioni che conducono ad una maggiore produzione in termini di *output* linguistico. L'insegnamento linguistico, disciplina umanitaria per natura, ha, quindi, tentato recentemente di recuperare quella straordinaria fonte di *humanitas* del testo letterario, anche nelle sue forme più semplici, e di renderlo protagonista, mediante le opportune strategie volte al conseguimento degli specifici obiettivi, del proprio percorso didattico. Quindi, è evidente che è cambiato l'approccio alla letteratura. Da un lato, oggi si assiste alla crescente commistione con altri mezzi, da quelli visivi a quelli musicali, con la canzone d'autore, i *videoclip*, e così via. Dall'altro è cambiato il sistema di distribuzione del testo letterario. Infatti, l'uso crescente di internet ha condizionato le forme di narrazione al punto da determinare la nascita dei *web novel*, testi iniziati dall'autore e poi affidati alla scrittura dei lettori; della *web poetry*, in cui il testo poetico è aperto non solo al lettore che può limitarsi ad interpretarlo o decidere di modificarlo; e infine dei *blog*, i diari virtuali di persone che mettono a disposizione di tutti la propria quotidianità fornendo materiale autentico a chi vuole estrapolarne racconti. Ma l'uso della rete si estende anche nella distribuzione del materiale. Basta digitare il nome di un autore per trovare migliaia di siti in cui reperire informazioni. Quindi, il problema, rispetto al passato, si sposta dal trovare un testo letterario e il corrispondente testo critico alla scelta tra le diverse versioni dei testi, talvolta imprecise dal punto di vista filologico, e scegliere i saggi critici affidabili. Quindi, l'educazione letteraria è destinata a modificare parzialmente il suo oggetto: deve fornire non solo la capacità di lettura analitica e di apertura emotiva ai testi letterari, lavorando sulla loro contestualizzazione, ma deve anche far crescere la capacità di selezione delle fonti critiche e la capacità di creazione di percorsi individualizzati di approfondimento letterario, ed, infine, di elaborazione di percorsi personali.

Secondo Balboni, nel testo letterario, si trovano gli interrogativi esistenziali dei grandi scrittori in cui è possibile rispecchiarsi. Così come è facile che le nuove generazioni cerchino conforto nei testi musicali o in quelli dei film, allo stesso modo dovrebbe essere facile reperire gli stessi contenuti nella letteratura. Bisogna solo far capire che spesso il livello dei testi ascoltati, visti, e letti è basso e limitato alla sola contemporaneità o alla moda del momento. Bisogna aiutare gli studenti ad accedere all'enorme patrimonio letterario del passato, a scegliere ciò che serve, a sviluppare quel senso critico per poter attribuire un valore comparativo alle cose. Educazione

letteraria, in questa prospettiva, come risposta ad un bisogno, significa quindi:

- far scoprire agli studenti che hanno bisogno di letteratura, perché è nella letteratura che trovano le riflessioni su problemi universali come l'amore, l'odio, la vita e la morte;
- far capire che hanno bisogno di imparare a leggere, nel senso più ampio del termine, testi letterari: dalle poesie, alle canzoni, dai romanzi ai film;
- far maturare il senso critico di cui hanno bisogno per poter scegliere tra autori, movimenti e testi, perché è meglio poter investire il proprio tempo scegliendo opere di valore in cui l'autore lascia interpretazione finale al lettore, ascoltatore, spettatore;
- far cogliere il bisogno di ampliare la visione dall'*hic et nunc* all'intero *corpus* della letteratura per accedere al repertorio più vasto possibile.

Tali finalità si raggiungono con l'impegno sinergico di glottodidattica, filosofia, storia, studi culturali, per il raggiungimento di una cultura di base indispensabile per affrontare il proprio futuro. Pertanto, tutti i docenti dovrebbero essere impegnati allo stesso modo con lo scopo comune di far raggiungere agli studenti un avvicinamento alla letteratura, intesa come espressione della propria *humanitas*.

Il testo letterario è particolarmente utile per l'insegnamento della lingua L2/Ls perché gratifica gli studenti sotto molti aspetti. Infatti, gli apprendenti sanno con certezza che si tratta di un testo autentico e sentono di aver superato difficoltà non presenti nei testi adattati, per questo, si sentono alla pari dei lettori di lingua madre. Il testo letterario accresce sensibilmente il bagaglio linguistico degli apprendenti perché li costringe a sciogliere enigmi che il testo "solo comunicativo" non presenta. Inoltre, il testo letterario presenta qualcosa da immaginare, fa pensare, quindi discutere, ed eventualmente scrivere; arricchisce gli studenti sviluppando il "saper essere" e interagendo con la loro cultura, li rende più aperti, potenziando le loro capacità di relazionare con il mondo. La letteratura italiana in L2/Ls è intesa, perciò, come esercizio di lettura che attiva vaste competenze linguistiche, socioculturali ed enciclopediche, strumento versatile che consente molteplici attività comunicative, stimola l'interesse e la creatività e richiede materiale facilmente reperibile. Ma per rendere più efficace il suo effetto, occorre che la metodologia impiegata nell'uso della letteratura sia adeguata, specie quando gli studenti non hanno una buona conoscenza delle strutture linguistiche e del lessico. In questa delicata fase si

fondano le basi di abilità specifiche per l'analisi del testo letterario, che possono anche poi essere indirizzate, eventualmente, per riflessioni stilistiche che aiutino a migliorare la scrittura o per corsi monografici o di storia letteraria.

2.3.1 La letteratura italiana in ambito L2

Prima di procedere con le proposte didattiche, occorre fare il punto degli studi in merito alle pubblicazioni precedenti incentrate sull'uso didattico della letteratura italiana in ambito L2.

Prima della diffusione del *Quadro Comune Europeo di Riferimento*, uno dei testi di riferimento, anche se non più in commercio, che ha costituito un modello per l'uso della letteratura in corsi di lingua per molti anni è *Teatro prosa poesia*, di Althea Caravacci Reynolds e Argentina Brunetti⁶³. Si tratta di un volume apprezzato in molte università statunitensi e che ha fornito l'occasione per provare l'efficacia del metodo e, quindi, lo stimolo per variare e approfondire la didattica della lingua attraverso la letteratura. È un pratico volume che contiene passi di autori del Novecento: Pirandello, Quasimodo, Stella, Fo e molti altri, presentati con essenziali informazioni, accompagnati da domande per la comprensione e seguiti da esercizi linguistici. Prevalentemente anche tutti gli altri strumenti venuti in seguito sono orientati all'uso del testo letterario per esercizi linguistici. Esiste una discreta disponibilità di materiale agile e didatticamente efficace, incentivata dalla maggiore esperienza e dalla costante riflessione sulla didattica dell'italiano per stranieri. Sono testi pensati per soddisfare la richiesta di materiale per corsi di letteratura in lingua a tutti i livelli, ma vertono soprattutto sulla prosa e sfruttano il testo solo parzialmente, come atto linguistico. Gli autori privilegiati sono: Calvino, Ginzburg, Buzzati, Moravia, Malerba, Pirandello, Baricco, Camilleri, Ammaniti, Maraini.

Le opere successive al *Quadro Comune Europeo di Riferimento* o le nuove edizioni adattate in base ai suoi criteri, sono di agile fruibilità perché le difficoltà e le attività sono valutati in base a criteri *standard*, quindi, immediatamente riconoscibili. Negli ultimi anni, nell'insegnamento dell'italiano L2/LS, si è registrata una tendenza alla rivalutazione del testo letterario per creare un'osmosi tra lingua e letteratura: i brani letterari, infatti, sono introdotti con gradualità fin dal livello elementare, come testi autentici, utilizzati per processi comunicativi che coinvolgono tutta la

⁶³ A. C. REYNOLDS, A. BRUNETTI (a cura di), *Teatro prosa poesia*, Anma Libri, Saratoga 1982.

personalità dell'apprendente che riesce a interagire da subito con la cultura associata alla lingua che apprende.

Rivolto ai livelli B2 e C2 è il volume di Rosangela Verri-Menzel, *La bottega dell'italiano*⁶⁴, una raccolta di testi narrativi, poetici, saggistici, accompagnati da una breve biografia dell'autore, un glossario e esercizi per l'approfondimento. Sempre rivolto ai livelli B2-C2, ma ripartito in tre sezioni: testi, informazioni biobibliografiche sugli autori, esercizi di analisi morfosintattica, è il volume di Susanna Buttarini *Letteratura al naturale*⁶⁵. Senza specificazione dei livelli è il volume di Mauro Pichiassi e Giovanna Zaganelli, *Contesti italiani*, una ricca antologia di testi letterari⁶⁶, che accompagna le letture con esercizi di comprensione, linguistico-lessicali e di produzione orale e scritta, con breve biografia degli autori. Ancora per i livelli B2-C2 è il libro di Patrizia Brogini, Antonella Filippone e Alessandra Muzzi, *Raccontare il Novecento*⁶⁷ che contiene sedici racconti seguiti da glossario, attività di comprensione, qualche riflessione narratologica e linguistica e attività di produzione. Sebbene privo di indicazioni specifiche, ma indirizzato a studenti anglofoni, sempre di questi livelli, è *La pagina breve. Racconti italiani del Novecento* di Marco Arnaudo⁶⁸. I racconti, preceduti da una biografia dell'autore, sono seguiti da domande per la comprensione e attività linguistiche, lessicali e di produzione. Anche *Incontri. Percorsi narrativi italiani di fine millennio* di Angelo Chiuchiù, Giuseppe e Marion Pace Asciak⁶⁹ non ha indicazioni sul livello dei destinatari ma, orientativamente vale per B2-C2. I dodici brani di autori contemporanei sono accompagnati da esercizi di comprensione e spunti per la produzione orale e scritta. Rivolta anche ai livelli di contatto è la raccolta di Anna Rita Tamponi, *Italiano a modello*⁷⁰ che presenta testi organizzati tematicamente. Per ognuno vi sono esercizi da svolgere prima e durante la lettura, sul lessico e sullo stile; quindi esercizi di post-lettura, per la produzione guidata, l'espansione e la scrittura. Destinata a tutti i livelli è la raccolta di *Storie per imparare* di Maria Teresa Dinale e Elena Maria Duso⁷¹. I brani narrativi sono preceduti da una breve

⁶⁴ R. VERRI-MENZEL, *La bottega dell'italiano. Antologia di scrittori italiani del Novecento*, Bonacci, Roma 1989 (2005).

⁶⁵ S. BUTTARINI *Letteratura al naturale. Autori italiani contemporanei con attività di analisi linguistica*, Bonacci, Roma 1989 (1999).

⁶⁶ M. PICHIASSI, G. ZAGANELLI, *Contesti italiani. Viaggio nell'italiano contemporaneo attraverso i testi*, Guerra Edizioni, Perugia 1992 (2003).

⁶⁷ P. BROGINI, A. FILIPPONE, A. MUZZI, *Raccontare il Novecento. Percorsi didattici nella letteratura italiana attraverso i racconti di Dino Buzzati, Italo Calvino, Natalia Ginzburg, Alberto Moravia*, Edilingua, Roma 2005.

⁶⁸ M. ARNAUDO *La pagina breve. Racconti italiani del Novecento*, CIDEB, Genova 2005.

⁶⁹ A. CHIUCHIÙ, G. PACE ASCIAK, M. PACE ASCIAK *Incontri. Percorsi narrativi italiani di fine millennio*, Guerra Edizioni, Perugia 2007.

⁷⁰ A. R. TAMPONI, *Italiano a modello 1. Dalla lettura alla scrittura*, Bonacci, Roma 2006.

⁷¹ M. T. DINALE, E. M. DUSO, *Storie per imparare*, Carocci, Roma 2004.

biografia e da domande per la pre-lettura; sono seguiti da esercizi per comprensione, lessico, morfosintassi e produzione.

Storia e testi di letteratura italiana per stranieri di Paolo Balboni e Mario Cardona ripreso poi, con l'aggiunta di una introduzione, nel successivo *Letteratura italiana per stranieri*, a cura di Anna Biguzzi e Paolo Balboni,⁷² è un'antologia di brani letterari dal Trecento al Novecento. Nelle schede critiche c'è un breve profilo storico della letteratura, una breve sintesi sulla vita degli autori e brani di critici famosi. Alla fine del volume c'è un piccolo vocabolario con i termini usati per parlare di letteratura. *L'Italia raccontata. Antologia di racconti italiani del Novecento* di Anna Mauceri⁷³ è un volume con commento linguistico e attività didattiche per studenti di lingua e letteratura italiana. Con la sola eccezione delle brevi "riflessioni narratologiche" di *Raccontare il Novecento* la specificità del testo letterario non è molto sfruttata. Tenta di porre rimedio *La letteratura nei corsi di lingua: dalla lettura alla creatività*, a cura di Erminia Ardisino e Sabrina Stroppa⁷⁴. Il volume presenta agli insegnanti attività di riflessione ed esercizi mirati all'analisi dei testi, per avvicinare gli studenti all'espressione poetica e narrativa della letteratura italiana. In questo testo, infatti, sono presenti anche opere poetiche, oltre a quelle narrative (la scelta antologica va da Dante ai poeti del secondo Novecento) alle quali sono applicate metodologie critiche tradizionali e moderne.

Queste recenti pubblicazioni sono la conferma del rinnovato interesse di studi nei confronti del testo letterario e della riscoperta del suo valore. Infatti, sia esso semplice che complesso, a seconda della scelta effettuata, veicola contenuti ricchi di *humanitas*. La letteratura, inoltre, offre una straordinaria varietà di testi risultando così applicabile a più contesti didattici, può collocarsi al di fuori del tempo e rivelarsi, perciò, sempre attuale o riconoscersi in un preciso momento storico. Il testo letterario è autentico, reale e vivo al tempo stesso; prova di tale vitalità è il fatto che esso sia sempre interpretabile in funzione del soggetto-lettore il quale, assimilandolo, ne coglie il significato grazie ad un importantissimo processo: la rielaborazione personale (che è possibile anche in presenza di testi letterari non necessariamente complessi).

La scelta di un testo letterario, quindi, non è mai banale, soprattutto per i suoi contenuti e i suoi aspetti, favorisce la motivazione, provocando nel discente reazioni che conducono ad una maggiore produzione in termini di *output*. L'insegnamento linguistico ha, quindi, tentato recentemente di

⁷² A. BIGUZZI, P. BALBONI (a cura di), *Letteratura italiana per stranieri*, Guerra, Perugia 2008

⁷³ A. MAUCERI *L'Italia raccontata. Antologia di racconti italiani del Novecento*, Pacini, Pisa 2003

⁷⁴ E. ARDISSINO, S. STROPPA (a cura di), *La letteratura nei corsi di lingua: dalla lettura alla creatività*, Guerra, Perugia 2009

recuperare quella straordinaria fonte di *humanitas* del testo letterario e di renderlo protagonista, mediante le opportune strategie volte al conseguimento degli specifici obiettivi, del proprio percorso didattico. Quindi, è evidente quanto sia cambiato l'approccio alla letteratura e quanto questo tipo di testo si possa considerare utile per l'insegnamento della lingua L2/LS proprio perché gratifica gli studenti sotto molti aspetti. Infatti, gli apprendenti sanno con certezza che si tratta di un testo autentico e sentono di aver superato difficoltà non presenti nei testi adattati, per questo, si sentono alla pari dei lettori di lingua madre. Il testo letterario accresce sensibilmente il bagaglio linguistico degli apprendenti perché li costringe a sciogliere enigmi che il testo "solo comunicativo" non presenta, prestandosi come utile strumento di analisi poiché riflette l'immagine sincronica della lingua. Inoltre, come sostengono gli studiosi Pichiassi e Zaganelli,⁷⁵ si presta a una doppia possibilità di analisi attraverso le sue caratteristiche di "acronicità" e "acontestualità", poiché conserva una capacità comunicativa anche al di fuori del contesto pragmatico che lo ha prodotto, perciò la sua comprensione è possibile anche se si ignorano alcune coordinate storico-letterarie. Inoltre, il testo letterario presenta qualcosa da immaginare, fa pensare, quindi discutere, ed eventualmente scrivere; arricchisce gli studenti sviluppando il "saper essere" e interagendo con la loro cultura, li rende più aperti, potenziando le loro capacità di relazionarsi con il mondo. La letteratura italiana in L2/LS è intesa, perciò, come esercizio di lettura che attiva vaste competenze linguistiche, socioculturali ed enciclopediche, strumento versatile che consente molteplici attività comunicative, stimola l'interesse e la creatività.

⁷⁵ M. PICHIASSI, G. ZAGANELLI, *Contesti italiani*, Guerra, Perugia 2003, p.VII.

2.4 Il rapporto fotografia e narrazione letteraria

Per spiegare i presupposti teorici da cui si è partiti per giungere alla sperimentazione, si deve fare una piccola riflessione sul concetto di intertestualità. Per spiegare come si giunge alla relazione tra la fotografia e la narrazione letteraria si deve prima cercare di spiegare che tipo di relazione c'è tra le due parti. Esiste una doppia relazione intertestuale tra l'immagine/fotografia e la narrazione letteraria. Un primo aspetto è analizzato da Andrea Bernardelli che, nel suo recente studio *Che cos'è l'intertestualità* scrive:

Esiste [...] la possibilità che nel testo letterario un autore voglia inserire la descrizione di un'opera d'arte visiva, di un dipinto, di un aspetto architettonico o di una scultura. Anche in questi casi le forme della scrittura devono superare i propri confini e affrontare il difficile compito di far vedere con le parole.⁷⁶

Bernardelli prosegue citando il celebre esempio di Marcel Proust che in *Alla ricerca del tempo perduto* (1913-1929), in particolare in *All'ombra delle fanciulle in fiore* (1919) descrive con grande abilità un dipinto del pittore Elstir, *Il porto di Carquethuit*, rendendo molto bene il senso della commistione tra parola e visione. L'esempio di Proust spiega bene il tentativo di riprodurre con le parole la percezione e le sensazioni viste.

Dall'altro lato, esiste una seconda ipotesi di relazione tra l'immagine/fotografia e la narrazione letteraria secondo cui il testo fotografico si offre ad uno sguardo e sembra essere capace di narrare attraverso le figure. A tal proposito Epifanio Ajello, nel recente studio *Il racconto delle immagini*⁷⁷, sostiene che la fotografia può contenere una *fabula* (da un lato rappresenta qualcosa di oggettivo e dall'altro la scelta del fotografo di come rappresentarla).

Il lettore di una fotografia può aggiungere riflessioni, immaginazioni del tutto private. Si può *leggere* quello che la fotografia *dice* e quello che *potrebbe dire*. Accade talvolta che, nel guardare una fotografia, una certa "pensosità" accompagni chi la sta leggendo. Nel guardare una fotografia, che in qualche misura attrae, è presente, secondo lo studioso, un pensare per immagini, più prolungato della semplice percezione e comprensione (come sostiene Gombrich: le nostre congetture giocano sulle nostre percezioni⁷⁸). Si tende a proiettare, dunque, «vita ed espressione sull'immagine arrestata e ad

⁷⁶ Cfr. A. BERNARDELLI, *Che cos'è l'intertestualità*, Carocci, Roma 2013, p.115.

⁷⁷ Cfr. E. AJELLO, *Il racconto delle immagini. La fotografia nella modernità letteraria italiana*, Edizioni ETS, Pisa 2009.

⁷⁸ Cfr. D. ERIBON, E. H. GOMBRICH., *Ce que l'image nous dit* [1991], trad.it., *Il linguaggio delle immagini. Intervista*, Einaudi, Torino 1994, p.80.

aggiungere in base alla nostra esperienza ciò che non è presente»⁷⁹. Se questo è vero, la fotografia si può considerare una sorta di paradossale sintassi figurata da cui il lettore può aggiungere punti di vista, altre riflessioni o altre immaginazioni assolutamente personali.

Si stabilisce un flusso di considerazioni o di divagazioni mentali (complementari o contigue) al ritratto fotografico capace di sollecitare una “forza di espansione metonimica”⁸⁰ dell’evento che la fotografia suggerisce. Ecco come nascono per esempio “appunti” in *Nuovo Romanzo di Figure* di Lalla Romano e narrazioni in *Dall’ombra* e *Racconti con Figure* di Antonio Tabucchi. Ecco perché è sembrato “originale” proporre un percorso didattico proprio a partire da questi esempi.

Nel caso di *Nuovo Romanzo di Figure*⁸¹, l’immagine fotografica, di posa e non artistica, riesce a “promuovere” una narrazione e quindi non soltanto una dedica o un breve scritto sul retro.

In *Nuovo Romanzo di Figure* la narrazione letteraria nasce dalle immagini di un album di fotografie: quelle che suo padre, pittore e fotografo dilettante, che scattò nei primi anni del Novecento. Il criterio con cui nasce la narrazione è descritto dalla stessa scrittrice:

Accostai al testo fotografico un testo letterario in funzione illustrativa non informativa. Quello che intendevo illustrare non era l’esteticità – anche se mi presi qualche libertà a questo proposito – ma la pregnanza dei significati, una prospettiva di lettura delle immagini stesse in quanto simboli o metafore [...]. Scelsi di prescindere dalle informazioni di cui disponevo, per interpretare liberamente (creativamente) i segni delle immagini.⁸²

Da questo “esperimento” nasce uno strano testo che non è né un romanzo autobiografico né un diario, né un romanzo epistolare, ma forse qualcosa di simile a una raccolta di racconti. Lo stile linguistico è caratterizzato da frasi isolate che però allo stesso tempo si legano tra loro, apparentemente senza trama. Le frasi sono tutte subordinate all’immagine perché, come dichiara la stessa scrittrice: «In questo libro le immagini sono il testo e lo scritto un’illustrazione».⁸³ Quindi, la narrazione è del tutto originale poiché la scrittura vuole *illustrare* un’immagine e per questo è sembrato interessante andare ad analizzare il ruolo degli «Appunti». Lalla Romano non scrive tutto ciò che le viene in mente osservando le fotografie, opera una scelta, come

⁷⁹ Cfr. E.H.GOMBRICH, J.HOCHBERG, M.BLACK, *Art, Perception and Reality* [1972], trad.it., *Arte, percezione e realtà*, Einaudi, Torino 1978, p.24.

⁸⁰ Cfr. R.BARTHES, *La chambre claire. Note sur la photographie*, [1980], trad.it., *La camera chiara*, Einaudi, Torino 1980.

⁸¹ Cfr. L. ROMANO, *Nuovo romanzo di figure*, Einaudi, Torino 1997.

⁸² Cfr. L. ROMANO, *Il mio primo romanzo di immagini*, «La Stampa/Tuttolibri», 17 settembre 1977; ora in *Opere* a cura di C.Segre, II, Mondadori, Milano 1992, pp.1597-98.

⁸³ Cfr. L. ROMANO, *Presentazione a Nuovo romanzo di figure*, cit., p.VI.

quella che si compie evidenziando un testo. Questa particolare forma di scrittura, che sembra rincorrere l'immagine, si trasforma in racconto ma non *della* figura ma *dalla* figura. Gli «appunti» abbandonano subito l'immagine dopo averla osservata; scelgono alcuni dettagli e ricostruiscono un testo come una sorta di simulacro che non ha più nulla dell'immagine di partenza, ma di cui ha necessità per sussistere. Si instaura una sorta di simbiosi: le figure cercano la scrittura e le parole le immagini.

Secondo Ajello, il racconto di *Nuovo Romanzo di Figure* non si deve cercare nella successione delle immagini o nella trama del libro ma di fianco. C'è un riferimento teorico alla *Camera chiara* dove Roland Barthes accenna al concetto di “campo cieco” che rafforza continuamente la visione⁸⁴. Quando si accenna al “sottile fuori campo” si fa riferimento alla capacità della fotografia di essere *animata* da uno sguardo e di continuare a raccontare di sé, ma fuori dalla successione spaziale e temporale a cui è legata. Il “fuori campo” è un significato apparentemente incoerente, né comunicativo né simbolico, un “senso ottuso”, rispetto alla fotografia cui si riferisce ma in grado di muovere dall'immagine una sorta di *storia* senza intreccio. Nel caso di *Nuovo Romanzo di Figure* i testi sembrano muoversi senza casualità, senza successione di tempi, attraverso strutture sintattiche non sempre congruenti. La scrittrice stessa afferma che il risultato non è propriamente un racconto né un romanzo ma un'«allegoria», intesa come l'illustrazione di un concetto nascosto nella raffigurazione. È evidente che nel testo di Lalla Romano non c'è alcuna trama. Secondo Ajello, la scrittrice costruisce un romanzo con elementi «statici» e descrittivi, radunati sulla pagina e poi affidati alle immagini con le quali iniziano un dialogo. In questo modo i «brevi appunti» di Lalla Romano “amplificano” le immagini, elaborano e inventano significati differenti e soprattutto spiegano le connotazioni nascoste in ogni fotografia.

La fotografia assume due funzioni, apparentemente contraddittorie: l'oggettività del dato e il “punto di vista del fotografo”. Quindi, da un lato la fotografia rappresenta la registrazione della realtà da parte di una macchina ma, nello stesso tempo, è una interpretazione, con un “agire quasi paratestuale” che nasce dalla volontà di ciascuno di isolare e leggere quella determinata *visibilità*. Ecco perché Epifanio Ajello⁸⁵ suppone che la fotografia, in questo caso, può essere immaginata come una sorta di paradossale sintassi figurata da cui il lettore (se vuole e se ne è attratto) può aggiungere altri punti di vista, altre riflessioni o altre immaginazioni del tutto personali. Partendo da questi presupposti, si è considerando che sia

⁸⁴ Cfr. R. BARTHES, *La camera chiara*, cit., p.58.

⁸⁵ Cfr. E. AJELLO, *Lalla Romano. Un romanzo di figure*, in *Il racconto delle immagini*, Edizioni ETS, Pisa 2009, pp.149-161.

possibile, in un percorso didattico, leggere non soltanto quello che la fotografia *dovrebbe dire* ma anche quello che *potrebbe dire*.

Anche nel caso di *Dall'ombra* di Lalla Romano, la narrazione prende il via da una fotografia. Così, infatti, spiega la scrittrice all'inizio del testo nel *Ragguaglio*.

Un ragguaglio è indispensabile. L'informazione più urgente riguarda l'immagine di copertina. La posizione – l'assemblamento – delle figure è chiaramente dovuta non alla scelta delle persone ritratte, né tanto meno è casuale, spontanea. L'insieme è una composizione voluta dal fotografo. Doveva essere celebrativa di un avvenimento importante. E infatti quella foto di gruppo fu eseguita per celebrare la licenza del ginnasio superiore (quinta ginnasio) nel 1921, a Cuneo. (Il ginnasio allora cominciava subito dopo la quarta elementare). Il fotografo era il migliore della città, di gusto torinese. Un giudizio disinteressato non può che essere positivo: ma io ho interessi esclusivi e non la amo.

L'ho scelta per la copertina di questo libro perché vi si ritrovano alcune protagoniste. Le due figure estreme: a sinistra Zoe Sappa, a destra io stessa. (Ho portato sciolte sul petto le mie brevi trecce fino al matrimonio, e oltre). Alcune figure non interessano, anzi disturbano. Sono presenti cioè nell'immagine anche compagne di scuola delle quali non mi interessa parlare. È un inconveniente, ma non tale da dover escludere l'immagine e la sua testimonianza d'epoca.

Elencherò, per il lettore anche osservatore di volti, le nostre posizioni. Comincerò da sinistra. In alto: Zoe Sappa, Lina Campana e Maria Daviso, Clarice Santini (di lei non parlo), io. Ancora da sinistra, in seconda fila: Emilia Piglione (non ne parlo), Giuliana Campana, Ester Balzarini, Margherita Casetta. [...] ⁸⁶

Anche in questo caso la narrazione letteraria nasce da una immagine fotografica, ma a differenza di quanto accade in *Nuovo romanzo di figure*, in questo caso, anche se la fotografia è una sola, è capace di creare nella scrittrice la condizione per tirar fuori dall'ombra e dall'oblio dei ricordi di vita. Lalla Romano, infatti, a conclusione del suo breve ragguaglio, spiega che:

Dall'ombra escono vite (persone) che ho in qualche modo amato, che mi hanno offerto un aspetto misterioso ma intensamente espressivo della segreta forza delle nostre vite. Tutte «dall'ombra», comunque, della loro vita defunta.

Le figure e la loro storia, o parvenza di essa, appartengono all'irrevocabile segreto del passato, ma tutte ho sentito emblematiche di qualcosa di noi, del nostro tempo. ⁸⁷

Nella didattizzazione del testo, quindi, si è cercato di far cogliere agli studenti la sensibilità della scrittrice che a partire da un ricordo, avvolto nell'ombra della memoria, è capace di narrare.

⁸⁶ Cfr. L. ROMANO, *Dall'ombra*, Einaudi, Torino 1999.

⁸⁷ Cfr. Ivi, p.9.

Nel caso dell'antologia *Racconti con figure*, del 2011, di Antonio Tabucchi la narrazione si sviluppa in modo abbastanza simile rispetto a quanto accade in *Nuovo Romanzo di Figure* e *Dall'ombra* di Lalla Romano. L'autore procede nella narrazione a partire da una immagine che racchiude in sé una suggestione particolare. È Tabucchi stesso che nell'introduzione illustra il metodo narrativo:

[...] Dall'immagine alla voce la via può essere breve, se i sensi rispondono. La retina comunica al timpano e «parla» all'orecchio di chi guarda; e per chi scrive la parola scritta è sonora: prima la sente nella testa. Vista, udito, voce, parola. Ma in questo percorso il flusso non è a senso unico, la corrente è alternata, riparte da dove è arrivata, torna là da dove era partita. E la parola, tornando indietro, porta con sé altre immagini che prima non c'erano: le ha inventate lei. Così è per molti di questi racconti. Se l'immagine è venuta a provocare la scrittura, la scrittura a sua volta ha condotto quell'immagine altrove, in quell'altrove ipotetico che il pittore non dipinse. La storia provocata dal visibile ha afferrato il Ciò-che-non-si-vede per vagare a suo piacimento nel territorio che l'artista ci tacque, quello che avrebbe potuto dipingere o fotografare ma che elise. «L'anima s'immagina quello che non vede», dice Leopardi. Il territorio della scrittura è l'immaginazione che va oltre l'immagine; è il racconto delle figure ma anche il loro rovescio e la loro moltiplicazione, il racconto dell'ignoto che le circonda. [...]»⁸⁸

Il procedimento narrativo dimostra una attitudine dell'autore a “legare” la narrazione alle emozioni provocate da un'immagine. È l'autore stesso a riflettere su questa relazione già in *Storia di un'immagine*⁸⁹ a proposito della copertina del suo romanzo *Si sta facendo sempre più tardi*. A tal proposito, l'autore dichiara: «Mi è venuto un sospetto: che non sono soltanto io che ho messo un libro sotto di lei [la fotografia], ma che è anche lei che ha convocato un libro sotto se stessa. Forse quel libro [*Si sta facendo sempre più tardi*] l'ho scritto anche perché un giorno, senza ragione, comprai quell'immagine su una bancarella di Parigi». La fotografia acquistata sulla bancarella di un *bouquiniste* lungo la Senna e il fatto di averla conservata (come dichiara lo stesso Tabucchi «quell'immagine che misi nella mia agenda, mi ha accompagnato per molti anni, seguendomi anche in viaggi lontani») e la ricerca dell'ignoto fotografo che aveva scattato la foto, dimostrano uno speciale rapporto affettivo con l'immagine che si lega alla narrazione letteraria. È come se la fotografia perdesse la sua funzione documentaria e acquisisse quella di motivo narrativo e di induzione al racconto. Per Tabucchi, infatti, la fotografia, se “interrogata”, è in grado di rispondere grazie alle sue capacità intrinseche, con la

⁸⁸ Cfr. A.TABUCCHI, *Racconti con figure*, Sellerio Editore, Palermo 2011, pp. 9-10.

⁸⁹ Cfr. A.TABUCCHI, *Storia di un'immagine*, in ID., *Autobiografie altrui. Poetiche a posteriori*, Feltrinelli, Milano 2003, p.122.

complicità del lettore e dell'autore. Quindi, la ricerca di un senso e di un significato ha prodotto "altro", comunque, almeno il racconto della ricerca di un significato dell'immagine. La foto diventa come una sorta di "autobiografia altrui", cioè un racconto che altri (compreso l'autore) possono iniziare a fare partendo da un'immagine sconosciuta. Ciò che si può fare è riarticolare gli elementi, le espressioni e gli sguardi; narrare di nuovo. Questa è la procedura narrativa seguita da Tabucchi quando gli è capitata sotto gli occhi la fotografia che poi ha tenuto in tasca per anni. Questa è anche lo stesso percorso narrativo riproposto in *Tanti saluti*.

2.5 La fotografia e il testo letterario: ipotesi per un percorso didattico

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per l'apprendimento, l'insegnamento e la valutazione delle lingue (Common European Framework) promuove una politica di diffusione delle lingue europee e individua nel plurilinguismo una delle ricchezze a disposizione dei cittadini europei.

Già dagli anni Settanta comincia a farsi strada fra gli autori di manuali e gli insegnanti la consapevolezza che la lingua sia la chiave di accesso alla cultura e civiltà. Pertanto, l'apprendimento di una seconda lingua implica non solo l'acquisizione di un altro sistema grammaticale, ma anche l'assunzione di un diverso complesso di nozioni, di valori e di comportamenti che costituiscono il sistema culturale del paese straniero di cui si studia la lingua. Per questo, apprendere una lingua significa apprendere anche la cultura che la lingua veicola, così come la conoscenza della cultura straniera costituisce un necessario punto di ancoraggio per l'apprendimento linguistico.

L'italiano è una lingua comunitaria ed è una delle lingue più apprese, non solo in Europa. Questo progetto di ricerca si inserisce nell'ambito della promozione linguistica della lingua italiana a studenti stranieri attraverso l'analisi di testi letterari italiani che contengano anche testo fotografico. Quindi, tale progetto ha lo scopo di fornire spunti di riflessione culturale e linguistica su argomenti letterari attraverso un particolare modello di fruizione dei testi, basato sulle indicazioni del *Quadro comune Europeo di riferimento per le lingue*. Tali indicazioni sottolineano la centralità del testo nel processo di apprendimento e nello sviluppo della competenza linguistica.

La presente sperimentazione, quindi, ha tenuto conto del precedente uso del testo letterario nei diversi approcci ma tenta di coniugare i modelli didattici di presentazione del testo letterario precedenti con le linee guida del QCER. A tale proposito, infatti, si è tenuto conto delle griglie di autovalutazione del livello C2 in cui, per la comprensione della lettura vengono espressamente citate le opere letterarie:

Comprensione	Ascolto	Non ho alcuna difficoltà a comprendere qualsiasi tipo di lingua parlata, sia dal vivo, sia registrata anche se il discorso è tenuto a velocità naturale per un madre-lingua, purché abbia il tempo di abituarci all'accento.
	Lettura	Leggo con facilità praticamente tutte le forme di lingua scritta inclusi i testi teorici, strutturalmente o linguisticamente complessi, quali

		manuali, articoli specialistici e opere letterarie .
Parlato	Interazione	Prendo parte senza sforzo a qualsiasi conversazione e discussione e so usare espressioni idiomatiche e colloquiali. Mi esprimo con scioltezza e rendo con precisione sottili sfumature di significato. In caso di difficoltà, ritorno sul discorso e lo riformulo in modo così scorrevole che difficilmente che qualcuno se ne accorga
	Produzione orale	Sono capace di presentare descrizioni o argomentazioni chiare e scorrevoli, in uno stile adeguato al contesto e con una struttura logica efficace, che possa aiutare il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare.
Scritto	Produzione scritta	Sono in grado di scrivere testi chiari, scorrevoli e stilisticamente adeguati. Scrivo lettere, relazioni e articoli complessi e supporto il contenuto con una struttura logica efficace che aiuti il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare. Sono capace di scrivere riassunti e recensioni di opere letterarie e saggi professionali.

Pianificare percorsi didattici per l'insegnamento e l'apprendimento linguistico significa progettare un cammino che si concretizza attraverso due strumenti: il curriculum e il syllabus. Il syllabus rappresenta un aspetto del curriculum ma non si identifica con esso (Freddi, 1994; Balboni, 1994; Richards, 2001; Nunan, 2004). Infatti, il syllabus consente di specificare i contenuti di un corso, ciò che verrà insegnato e valutato, mentre il curriculum, più in generale, comprende la descrizione dei processi adottati per:

- identificare i bisogni di uno specifico gruppo di apprendenti;
- descrivere mete e obiettivi necessari per soddisfare quei bisogni;
- definire un syllabus appropriato e il metodo d'insegnamento oltre che i materiali didattici e i criteri di valutazione che verranno adottati.

In un'ottica di politica linguistica europea, si enfatizza l'importanza della partecipazione attiva e della collaborazione tra tutti gli attori che agiscono

nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento linguistico (i direttori dei programmi, i docenti, gli apprendenti).

Sarebbe, dunque, auspicabile che il curricolo e il sillabo rappresentassero il frutto di una negoziazione e del dialogo tra queste singole parti. Facendo riferimento al modello teorizzato da Markee (1997, p.78) nell'elaborazione di questo percorso didattico si farà riferimento alla *progettazione operativa* a breve termine (insegnanti-studenti) che prevede nelle attività didattiche l'utilizzo del sillabo nella classe. Si è scelta questa *progettazione operativa* perché coinvolge possibilità di cambiamento, in quanto nasce dalla negoziazione che s'instaura tra insegnanti e studenti e si realizza a breve termine poiché rappresenta le decisioni che l'insegnante prende, di lezione in lezione, in base al *feedback* fornito dagli apprendenti. Infatti, gli studenti diventano parte attiva del proprio percorso di apprendimento perché vengono resi consapevoli sia degli obiettivi da raggiungere sia dei materiali e della metodologia adottati, su cui sono chiamati a riflettere costantemente. Infatti, la consapevolezza l'identificazione del percorso effettuato si considerano una componente essenziale per garantire la "trasparenza", uno dei principi di base teorizzati e considerati fondamentali nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento*.

Il riscontro diretto delle scelte applicative che si ottiene nella fase operativa consente di assicurare che le linee guida curriculari pianificate in precedenza, mantengano un contatto diretto con la realtà della classe. In questo modo, il livello operativo consente di focalizzare gli obiettivi delle singole lezioni.

- **Progettazione didattica**

Nella pianificazione di questo sillabo si terranno in considerazione i seguenti elementi:

- analisi dei bisogni degli apprendenti di riferimento;
- la considerazione dello specifico contesto di insegnamento;
- la definizione degli obiettivi e delle mete del percorso specifico;
- la selezione e la gradazione dei contenuti in base alla metodologia adottata e al tempo a disposizione per l'insegnamento;
- la scelta dei materiali da adottare;
- la valutazione dei risultati di questo percorso di insegnamento/apprendimento linguistico.

Occorre soffermarsi su tutti i punti citati per rendere chiara la metodologia usata in questa progettazione didattica.

L'accresciuto interesse per la lingua e la cultura italiana e l'esigenza di disporre di materiali didattici che soddisfino una domanda più matura e articolata sono alla base di questo progetto che tenta di fornire utili

esperienze d'insegnamento dell'italiano lingua seconda ai livelli avanzati (C1 e C2). Nella progettazione si è tenuto conto che a questo stadio di conoscenza della lingua gli apprendenti sanno esprimersi con scioltezza e spontaneità, sanno usare un'ampia gamma di strumenti linguistici utili per la comunicazione e sanno descrivere in maniera chiara e precisa argomenti complessi, riuscendo a evidenziare le informazioni fondamentali.

Per quanto riguarda l'analisi dei bisogni è stata elaborata una scheda per verificare il clima della classe (appendice 1). Questa scheda cartacea è da somministrazione il primo giorno di corso, subito dopo la selezione del test d'ingresso che certifica il livello avanzato di conoscenza della lingua italiana. Agli studenti, oltre ai dati personali come, per esempio, nome, studi precedenti, lingue conosciute, vengono richiesti anche dati relativi agli interessi culturali, alla professione reale o auspicata, alla motivazione e alle aspettative sul corso. Viene anche richiesto agli studenti di esprimere quali attività di lingua italiana preferiscono in un corso di lingua e di suggerirne eventualmente qualcuna al docente per la progettazione del syllabo.

Ovviamente questa attività è molto utile per la definizione degli obiettivi del corso e delle mete del percorso d'insegnamento. Occorre precisare che in ogni programma di lingua, uno degli elementi su cui non si può prescindere è il tempo a disposizione per l'insegnamento. Questo fattore influisce sulla selezione dei contenuti, cioè su quale materiale scegliere all'interno di un *corpus* linguistico, per incorporarlo all'interno del syllabo.

Nella scelta dei brani letterari si terrà conto dei contenuti, dei valori, delle idee e delle esperienze connesse. Questa sperimentazione didattica ha lo scopo di dimostrare che il testo letterario si presta non solo alla riflessione linguistica ma anche comparativa tra diverse culture. Le recenti ricerche hanno dimostrato che i testi letterari italiani didattizzati per studenti stranieri non mettono in evidenza il rapporto tra fotografia e narrazione letteraria e quasi mai sono utilizzate le immagini nelle attività linguistiche correlate. Questa sperimentazione tenta, attraverso un percorso didattico "alternativo" di dimostrare che testi come *Nuovo romanzo di Figure* e *Dall'ombra* di Lalla Romano e *Racconti con figure* di Antonio Tabucchi non solo sono didattizzabili per studenti stranieri di livello avanzato, ma sono anche un utile spunto per una riflessione più ampia sul *vedere* e sul *leggere* in modo originale un testo. La scelta di questi testi è indirizzata da studi sul ruolo dell'immagine come *La Camera Chiara* di Roland Barthes e *Il racconto delle immagini* di Epifanio Ajello che mettono in evidenza l'originalità di percorsi di lettura del testo immagine e la sua particolare relazione con la narrazione letteraria.

L'idea di partenza è quella elaborata da Roland Barthes secondo cui [...] l'oggetto parla e vagamente esso induce a pensare [...] ⁹⁰. Per questo, partendo da questa idea si considera che l'osservazione dell'oggetto porti all'elaborazione del pensiero e quindi all'espressione attraverso l'uso della parola e cioè all'espressione linguistica di una certa cultura.

Per quanto riguarda la valutazione dei risultati, sono stati elaborati tre questionari di valutazione (di cui è presentata una campionatura nelle appendici 1 – 2 – 3) somministrati alla fine di ogni unità di apprendimento:

- Questionario dell'attività "Nuovo Romanzo di Figure" di Lalla Romano
- Questionario dell'attività "Zoe" di Lalla Romano
- Questionario dell'attività "Tanti saluti" di Antonio Tabucchi

In questi questionari, prima di tutto è chiesto agli studenti se conoscono gli autori e le opere in questione e l'eventuale gradimento dell'attività didattica. Poi si cerca di sapere se le attività proposte sono adatte al livello linguistico della classe, se sono state stimolanti e se hanno contribuito a sviluppare la capacità immaginativa/creativa e linguistica. Ogni questionario è diverso in base all'attività svolta. Nel caso del testo *Nuovo Romanzo di figure* (appendice 2) c'è un quesito che riguarda l'interesse per il rapporto tra il testo immagine e il procedimento narrativo. Nel caso di *Tanti saluti* (appendice 4), invece, il quesito finale riguarda il rapporto tra l'immagine e la sua capacità di agevolare e stimolare la comprensione del testo.

⁹⁰ Cfr. R. BARTHES, *La camera chiara. Nota sulla fotografia*, Einaudi, Torino 1980, p.39.

PARTE TERZA:

Esempi di didattica

3.1 Il modello metodologico e la progettazione didattica

In questa seconda parte, di tipo operativo, si propone l'analisi di una esperienza di apprendimento/insegnamento della letteratura italiana e dell'italiano L2 in un contesto universitario che ha coinvolto 45 studenti adulti, provenienti da varie parti del mondo, ospiti dell'Università per Stranieri di Perugia, frequentanti corsi di lingua di livello C2, durante i trimestri estivi 2011 e 2012.⁹¹ L'intento è quello di descrivere il percorso glottodidattico attuato nelle prime tre settimane di svolgimento delle attività, annesse ai corsi di lingua e dare conto dei risultati ottenuti, sia dal punto di vista linguistico che culturale.

Sono proposte attività didattiche per classi di studenti stranieri con conoscenze avanzate di lingua italiana (Livello C1-C2 del *Quadro Comune di Riferimento per l'Insegnamento, l'Apprendimento e la Valutazione delle Lingue*) e interesse per la letteratura italiana, la letteratura comparata e la fotografia. Tali attività hanno come destinatario ideale l'utente competente del livello C2 (livello di padronanza Mastery / La Maîtrise). Tali studenti sono esperti della lingua e dovrebbero padroneggiare tutte le sue varietà sul piano sia della comunicazione scritta che orale. Queste attività sono, quindi, pensate anche per docenti stranieri di italiano con l'obiettivo di raggiungere un grado più avanzato di competenza interculturale. Alla fine di un corso C2 gli studenti dovrebbero essere capaci di: comprendere con facilità pressoché tutto ciò che sentono o leggono; riassumere informazioni provenienti da diverse fonti sia orali che scritte, riorganizzando gli argomenti in un testo coerente; esprimersi con spontaneità, in modo molto scorrevole e preciso; rendere distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.

3.1.1 La classe

Gli apprendenti coinvolti sono giovani studenti universitari del progetto Erasmus in Università italiane, e studenti stranieri dell'Università per Stranieri di Perugia. Si tratta, quindi, di studenti universitari di Facoltà umanistiche che possono, essere considerati specialisti nei testi letterari. La

⁹¹ Si tratta di una sperimentazione che ha coinvolto classi dei corsi di lingua e cultura italiana che l'Università per Stranieri offre periodicamente a studenti provenienti da tutto il mondo. L'occasione di questa sperimentazione è stata realizzata grazie alla collaborazione del prof. Mauro Pichiassi, coordinatore dei corsi di lingua e cultura italiana presso l'Università per Stranieri di Perugia e della prof.ssa Laura Berrettini, docente di Lingua italiana nella suddetta classe e che ha supervisionato il materiale didattico presentato.

loro formazione non deve tener conto solo delle motivazioni personali ma anche delle necessità di una formazione completa sul piano teorico e critico. Si è tentato di approfittare del fatto che a questo livello anche la motivazione basata sul “dovere” può essere funzionale.

La classe di *Esercitazioni* è stata suddivisa in gruppi di 15 studenti ciascuno. Il livello di conoscenza della lingua, di livello avanzato C2 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento*, non era perfettamente omogeneo (come spesso avviene) e la provenienza era molto varia.

Età: tra i 18 e i 60 anni

L1: inglese, spagnolo, portoghese, rumeno, tedesco, arabo, giapponese, cinese.

Ls: inglese, italiano

Motivazione: elevata e legata a motivi di studio e lavoro.

Ai dati emersi si aggiunge anche una breve osservazione sul clima di classe⁹²: molti frequentanti erano appassionati di lingua e cultura italiana, al punto tale da studiarla da anni; la motivazione era, quindi, molto alta. Alcuni erano docenti nel proprio paese, alcuni erano docenti di italiano come lingua straniera in scuole pubbliche, Istituti Italiani di Cultura o in sedi dell'Associazione Dante Alighieri.

3.1.2 La scelta dei materiali didattici

Per quanto riguarda la scelta dei materiali da adottare si è pensato ad una serie di attività create *ad hoc* per scopi specifici, tenendo conto di precisi presupposti scientifici a partire da una originale combinazione di testo letterario e fotografico.

Pertanto, le attività didattiche partono da testi letterari di autori contemporanei italiani, con lo scopo di avvicinare gli apprendenti al testo letterario, leggerlo, analizzarlo e comprenderlo. Il materiale selezionato riguarda il rapporto letteratura/fotografia: il testo immagine da cui si sviluppa la narrazione e presenta il seguente *corpus* di testi: Lalla Romano, *Nuovo romanzo di figure*, Lalla Romano, *Dall'ombra* e Antonio Tabucchi, *Racconti con figure*.

- Nel primo caso, sono state scelte immagini tratte da *Nuovo romanzo di figure* di Lalla Romano, un testo originale e unico nel panorama letterario italiano per la particolare struttura, costituita da testo e immagini fotografiche. Infatti, il volume ha avuto un indiscutibile valore di novità come ha riconosciuto la critica che lo accolse con entusiasmo fin dalle prime edizioni. Si è scelto quest'originale

⁹² La scheda relativa al clima di classe si allega in appendice (Appendice 1) unitamente ad alcune compilate dagli studenti durante il corso.

romanzo per stimolare gli apprendenti alla lettura, interpretazione e sviluppo del proprio punto di vista ripercorrendo la modalità di lettura usata dalla stessa autrice. Attraverso una serie di attività, è stata osservata una selezione di testi fotografici di Lalla Romano accompagnati dai suoi brevi appunti, analizzati successivamente dal punto di vista linguistico e stilistico. Inoltre, si è pensato di sviluppare le competenze degli studenti specialmente nella stesura del testo argomentativo “senza dossier”, partendo da alcune foto di *Nuovo romanzo di figure*. Nel caso specifico, sono state scelte foto che ritraggono particolari soggetti e che sono generalmente in grado di provocare una reazione nel lettore. Tale attività di produzione orale e scritta è risultata una buona attività di rielaborazione personale del testo.

- Anche nel caso di *Dall'ombra* le attività si sono concentrate sul testo fotografico e poi si è proceduto alla lettura del primo brano del testo e alla comprensione attraverso tecniche di riassunto e la selezione degli elementi topicali. Quando la comprensione del testo è stata completata, si è chiesto agli studenti di rispondere all'interrogativo finale attraverso cui la scrittrice lascia in sospeso il lettore. Dopo aver discusso sul finale e sulle possibili alternative, si passa all'analisi del lessico del brano e alle riflessioni stilistiche utili al miglioramento della scrittura. Infine, si chiude l'attività con una produzione scritta che coinvolga il ricordo di una “monelleria” infantile rimasta nei ricordi degli studenti.
- Nel terzo caso, è stato proposto un altro esempio di narrazione. Infatti, anche l'antologia *Racconti con figure*, del 2011, di Antonio Tabucchi si sviluppa in modo abbastanza simile (a quello di *Nuovo Romanzo di Figure*). Già dal titolo, si nota la presenza di un *fil rouge* che lega i due testi: la parola *figura*, infatti, compare emblematicamente sia in *Nuovo romanzo di figure* che in *Racconti con figure*. Nel caso della raccolta di Tabucchi, però, l'autore procede nella narrazione a partire da una immagine particolare che racchiude in sé una suggestione. All'inizio di ciascun racconto, sulla pagina di sinistra è posta la figura, con la didascalia, in cui compare il titolo dell'opera artistica, l'autore e l'anno di realizzazione. In questa proposta è stata elaborata una unità di apprendimento sul primo racconto della raccolta dell'autore *Tanti saluti*. La scelta del brano non è stata casuale. Il periodo dell'anno che fa da sfondo alla vicenda è l'estate, in particolare il mese d'agosto. Nel racconto la città è deserta come molte città italiane nel periodo delle ferie estive. Quindi, siccome la sperimentazione nelle classi di stranieri è avvenuta durante i corsi estivi, è sembrato interessante poter rendere più comprensibile il testo attraverso l'esperienza

vissuta dalla classe. Inoltre, l'unità di apprendimento è stata rivolta a studenti stranieri adulti, abituati a viaggiare in Italia e a visitare molti luoghi d'arte. La cartolina e il diario di viaggio sono, infatti, molto familiari alla maggior parte degli studenti della classe in cui è stata condotta la sperimentazione.

3.1.3 La fase di avvicinamento al testo

- Nel primo caso, *Nuovo Romanzo di Figure*, si è tentato di sperimentare una attività di pre-lettura. In questa prima fase è stato abbassato il filtro affettivo degli studenti, allontanando la componente ansiogena e predisponendo strategie di avvicinamento al testo.
In questo caso, la strategia è stata di tipo elicittivo, infatti, dopo aver fornito una "parola-chiave" contenuta nel titolo è stato possibile procedere per campo semantico, fissando alla lavagna tutti i termini proposti dagli studenti che sono stati poi ripresi in una fase successiva. In questo caso, siccome il testo si avvale di un corredo iconico, l'insegnante ha potuto stimolare i ragazzi a fare alcune considerazioni sulle immagini stesse. È stato, infatti, interessante far riflettere la classe sul rapporto delle parole *Lettura/Romanzo* e *Immagine/Figura*.
- Nel secondo caso, *Dall'ombra*, invece, le attività di narrazione partono dall'immagine che compare in copertina. Anche in questo caso, quindi, l'immagine rappresenta il punto di partenza. Prima si è cercato di avvicinare gli studenti all'immagine in bianco e nero della classe della scrittrice con altre immagini di classi in particolari momenti della vita scolastica (diploma, carnevale, viaggio di istruzione, in palestra per un torneo) chiedendo agli studenti se anche loro avevano vissuto una simile esperienza e se ne avevano un ricordo fotografico e perché. Poi si è presentata la foto e si è chiesto cosa avesse in comune con le altre e cosa avesse di così speciale (lo sguardo serio, l'assenza di ragazzi, il bianco e nero) e alla fine è stato spiegato agli studenti che la scrittrice aveva descritto la sua "età di mezzo" attraverso il ricordo di ogni sua compagna di classe.
- Nel terzo caso, *Racconti con figure*, prima di presentare il testo alla classe si è pensato ad una serie di attività di pre-lettura. In questa fase si è cercato di tenere abbassato il filtro affettivo, predisponendo gli studenti a un percorso di avvicinamento al testo. In questo caso, l'attività è stata suddivisa in due parti: una di tipo sociolinguistico-

culturale e l'altra di tipo eliclitativo. Nel primo caso, l'insegnante ha illustrato brevemente l'argomento, il contesto storico-sociale in cui è inserito il racconto, fornendo alcune indicazioni relative all'autore e all'opera. Questa prima fase ha stimolato un breve dibattito e alcune riflessioni perché quasi tutti conoscevano l'autore e un gruppo di sei studenti aveva letto almeno un'opera. È stata presentata una breve biografia dell'autore e sono stati scritti alla lavagna i titoli dei testi letti/conosciuti dalla classe: *Notturmo Indiano*, *Sostiene Pereira*, *Il gioco del rovescio*.

La biografia dell'autore ha offerto l'occasione per ampliare il discorso dall'Italia al Portogallo e ai viaggi. Tabucchi è stato un cittadino del mondo, con una grande passione per il portoghese e per la letteratura straniera. Quindi, nella seconda parte di avvicinamento al testo si è legato il concetto di viaggio e di spostamento continuo di Tabucchi al fatto che viaggiando, si associa spesso una città al suo simbolo e si crea un'immagine/cartolina. Si è pensato, per questo, di creare un personale percorso di viaggio mentale attraverso l'Italia, partendo dai monumenti più visitati dai turisti.

Come esempio, è stata presentata una immagine di Roma e del Colosseo che rappresenta simbolicamente l'Italia.

3.1.4 La presentazione del testo

Si è tentato di procedere secondo una lezione completamente acritica, attraverso una lettura libera e "creativa". Se leggere un testo significa scoprirne il significato intrinseco e quello che aveva nel contesto in cui è stato prodotto, altrettanto interessante risulta scoprirne il significato che può avere per chi lo legge qui e oggi, e, quindi, confrontarne i diversi significati.

- Nella prima proposta didattica si è proseguito con la scelta di una immagine tra le tre disponibili come copertine e si è chiesto agli studenti di scrivere brevi appunti, una breve didascalia e un commento. Dopo aver ricapitolato le differenze di questi tre tipi di scrittura nel confronto con gli elaborati degli studenti, è stato presentato il testo della scrittrice in cui è presente il testo immagine (a sinistra) e il testo scritto (a destra). Infine, si è analizzato il motivo per cui la scrittrice ha definito il proprio testo una sorta di "appunti".
- Nella seconda proposta didattica è stato proposto il testo fotografico presente sulla copertina di *Dall'ombra* nella fase di avvicinamento ed è

stato usato per la formulazione di ipotesi. In una fase successiva è stato letto individualmente il brano che poi è stato analizzato con attività di comprensione globale (con domande aperte) e di comprensione ed espansione lessicale.

- Nell'ultima proposta didattica, la lettura e l'interpretazione del breve racconto *Cari saluti* di Antonio Tabucchi offre lo spunto per analizzare il ruolo dell'immagine in quanto ispirazione dell'intera narrazione. Nell'analisi, infatti, sono individuabili alcuni elementi ripresi nel racconto (come per esempio i colori, il titolo, gli uccelli). Questa attività nasce con l'intento di sviluppare la capacità di osservazione degli apprendenti, affinando il loro punto di vista, e stimolandoli a ripercorrere la stessa modalità di osservazione delle piccole cose. Dopo la lettura e la comprensione del brano, privato del finale, è stato chiesto agli studenti di concludere il racconto. In questo modo, non solo si è verificata la completa comprensione del testo ma si è sollecitato il processo di *expectancy grammar* o grammatica dell'attesa legata al contenuto del testo. Dopo il confronto dell'originale e delle versioni prodotte dagli studenti si è passati ad una attività di comprensione dell'immagine che precede il racconto. In questo modo, gli studenti hanno cercato gli elementi che hanno ispirato il racconto e ne hanno interpretato l'uso.

3.1.5 L'analisi del testo

Le attività di analisi hanno riguardato sia il testo fotografico che quello narrativo.

- Nella prima proposta didattica, il testo narrativo è stato analizzato dal punto di vista lessicale e sintattico, attraverso attività sulla punteggiatura, la sintassi della frase e lo stile. L'analisi del testo prosegue attraverso attività mirate all'espansione testuale (per esempio la parafrasi) e di interpretazione personale. Il testo fotografico è stato analizzato attraverso attività di commento/riflessione, individuazione di elementi topicali e appunti.
- Nel caso di *Dall'ombra*, l'immagine è stata analizzata e interpretata con formulazione di ipotesi come supporto alla comprensione. Poi, è stato letto e analizzato il racconto dal punto di vista globale e successivamente linguistico-lessicale. Le attività di comprensione linguistica si sono suddivise in esercizi sul lessico e su particolari casi di costruzione sintattica, con esempi di dislocazione.

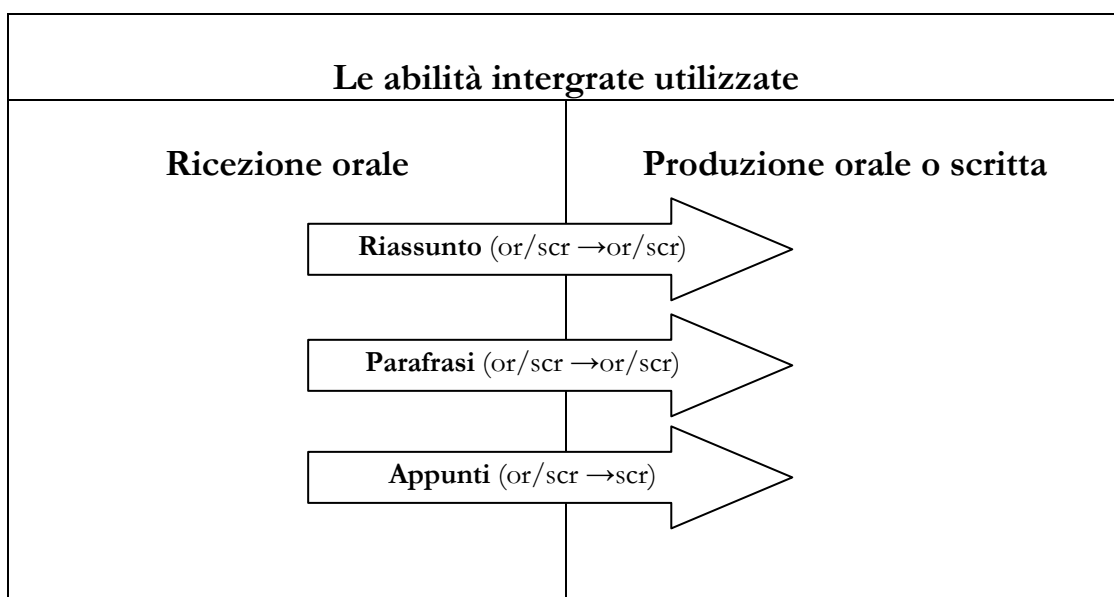
- Nel caso del romanzo di Tabucchi, è stato analizzato prima il testo “narrativo” attraverso una serie di attività legate alla comprensione linguistica e al completamento del finale. In un secondo momento, è stato presentato il testo fotografico. In questa seconda fase si è chiesto di individuare gli elementi rappresentati, le ipotesi sulla relazione alla narrazione letteraria e cosa suggerisce (cosa ricorda, quale città rappresenta e in quale momento è rappresentata la città).

3.1.6 La produzione orale o scritta

A conclusione di ogni unità didattica c'è la produzione di testi. In questa fase sono proposti argomenti di discussione e riflessione su cui ciascuno studente può discutere, in forma orale o scritta, e poi confrontarsi con la classe.

Scrivere in modo personale e creativo in una lingua straniera è difficile, per questo l'insegnante in questa sperimentazione si è posto come un “correttore di bozze” rispettando il pensiero degli studenti, guidando, consigliando suggerendo strategie e tecniche di scrittura.

Partendo dal tradizionale schema delle abilità linguistiche, che considera solo la ricezione e la produzione, in questa sperimentazione si è scelto di tener conto anche delle altre abilità di trasformazione dei testi che producono altri testi soprattutto scritti (per esempio, il riassunto, la parafrasi e la stesura di appunti).



Si è scelto di lavorare soprattutto sulla produzione scritta perché il processo di trasformazione nella versione orale avviene in tempo reale e richiede minor tempo per la trasformazione linguistica e per la riconcettualizzazione linguistica.

Le attività di produzione scritta di questa sperimentazione sono state:

<i>Nuovo romanzo di figure</i>	Commento Stesura di appunti Parafrasi Testo argomentativo
<i>Dall'ombra</i>	Produzione orale Descrizione
<i>Racconto con immagini</i>	Scrittura creativa Riassunto

In tutte e tre le proposte didattiche è stata sperimentata anche l'interpretazione personale/soggettiva del testo sia narrativo che fotografico.

Prima proposta:
Nuovo Romanzo di Figure
di Lalla Romano

4.1 Premessa

Nel 1975 Lalla Romano pubblica un libro insolito, *Lettura di un'immagine*. Si tratta di una nuova forma di romanzo. Accanto ad ogni foto del padre Roberto, l'autrice pone un breve "commento", componendo un romanzo "scritto" dalle fotografie. Il ritrovamento delle lastre originali consente nel 1986 la pubblicazione di *Nuovo Romanzo di Figure*, libro che riprende il precedente ma offre un'edizione filologicamente più corretta delle fotografie.

Sfogliando il testo di Lalla Romano si ha subito la sensazione che si tratti di un romanzo insolito e originale. Il testo scritto è completamente pari a quello fotografico. La fotografia non ha la funzione di illustrazione, non è elemento marginale, non aggiunge informazioni al testo ma è essa stessa testo. La scrittrice, nella sua premessa alla prima edizione, *Lettura di una immagine* dice:

In questo libro le immagini sono il testo e lo scritto un'illustrazione. I brevi appunti dovrebbero servire a fermare un poco l'attenzione (di solito si guardano le foto fuggevolmente), in quanto suggeriscono prospettive di lettura. Non vengono fornite notizie, né raccontate storie: in presenza delle fotografie sarebbero indiscrete e fuorvianti. La lettura non deve avvenire su questo piano.⁹³

Si tratta di una vera novità per studenti abituati al classico uso dell'immagine. Per questo, è sembrato interessante provare a sperimentare attività didattiche a partire proprio da *Nuovo Romanzo di Figure* nella sua ultima edizione.

L'obiezione più ovvia è che le immagini in bianco e nero, che rappresentano persone e luoghi completamente lontani dalla realtà attuale non aiutino gli studenti a sentire "vicino" il testo e non facilitino l'interesse nella fase di motivazione. Ma il testo è solo un punto di partenza. Inoltre, se si considerasse valida questa obiezione, non sarebbe necessario leggere un classico della letteratura. Ogni foto di *Nuovo Romanzo di Figure* si presta ad attività di produzione orale e scritta di interpretazione, di ipotesi sul contenuto e lo stato d'animo, ad attività di *pro/contro* o di scrittura di didascalie, commenti e di appunti o testi argomentativi a partire dal tema dell'immagine.

La scelta delle foto ha seguito alcuni criteri. Innanzitutto quello della quantità. Non è possibile utilizzare molte foto provenienti dallo stesso album perché l'uso prolungato dello stesso genere di foto potrebbe risultare ripetitivo. Se si lavora in un corso intensivo, è bene utilizzare una sola

⁹³ Cfr, L.ROMANO, *Lettura di un'immagine*, Einaudi, Torino 1975, p.IX.

attività sul testo. L'altro criterio utilizzato nella scelta del *corpus* di testi è stato quello dell'interpretazione della foto. Lo scopo dell'attività è la produzione orale o scritta, quindi si è cercato di individuare foto "duali" capaci di stimolare gli apprendenti alla riflessione, al dibattito e alla produzione di testi argomentativi. Per esempio, lavorando su foto in cui sono presenti trofei di caccia e pellicce si stimolerà la classe all'elaborazione di un testo argomentativo su temi di attualità come l'ambientalismo e la protezione degli animali.

4.2 Esempi di unità di attività didattiche

Attività di avvicinamento al testo

Attività individuale. Proviamo a leggere un testo attraverso la copertina.

Guarda con attenzione le seguenti immagini e formula ipotesi.

Secondo te...

- chi sono i personaggi in copertina?
- perché sono stati scelti per la copertina del testo?
- che rapporto c'è tra il protagonista/i protagonisti della copertina e la narrazione?

**Lettura di
un'immagine**

Romanzo di figure

**Nuovo romanzo
di figure**



Attività di gruppo.

Confronta e motiva le tue risposte.

Attività individuale/di gruppo di **interpretazione del testo**

- Individua gli “elementi chiave” delle seguenti immagini. Commenta la loro funzione e confronta le tue riflessioni in piccoli gruppi

Commenti e riflessioni



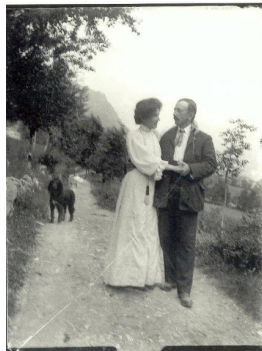
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Commenti e riflessioni



.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

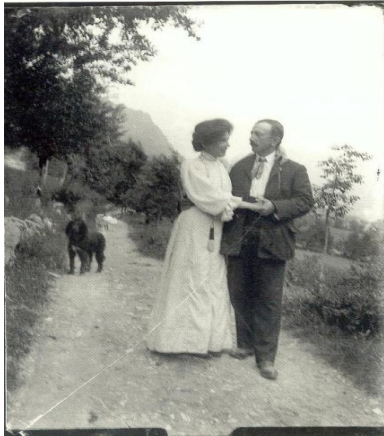
Commenti e riflessioni



.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- Dopo aver confrontato i commenti e le riflessioni sul contenuto delle immagini, prova a concentrarti sull'ultima. Scrivi dei brevi appunti che contengano gli elementi che vedi e le emozioni che provi. Attenzione allo stile! Gli appunti sono sintetici e brevi.

Inserisci alcuni appunti su questa immagine



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Confronta i tuoi appunti con quelli di Lalla Romano.

Leggi i “brevi appunti” di Lalla Romano



- - mio padre e mia madre sposi, sul sentiero – quasi un invito alla danza – per compiacere lui, lei accetta di posare per una variante dell’ «Amore coniugale» - in disparte, sempre discreto, il cane Murò -
-

- Ci sono parole difficili nel testo di Lalla Romano? Qual **Attività mirate all’espansione lessicale e sintattica**

Punteggiatura

- Rileggi con attenzione il testo di Lalla Romano. Il trattino che funzione ha?

- Perché l'espressione «Amore coniugale» si trova tra virgolette? Perché *Amore* è con la lettera maiuscola?

Sintassi e stile

- Nel testo c'è una sola frase con il normale costruito SVO (Soggetto Verbo Oggetto). Quale?

- Nella frase - **in disparte, sempre discreto, il cane Murò** - manca un elemento sintattico, quale? Senza questo elemento la frase cambia? Se sì, in che misura?

- In questa frase - **in disparte, sempre discreto, il cane Murò** - anche l'ordine dei costituenti è particolare. Perché?

Attività mirate all'espansione testuale

Dopo aver letto la scheda di approfondimento **1B La parafrasi** che ti aiuterà ad approfondire un particolare aspetto della lingua italiana, rileggi il seguente testo e fai la parafrasi

- mio padre e mia madre sposi, sul sentiero –
quasi un invito alla danza – per compiacere
lui, lei accetta di posare per una variante
dell' «Amore coniugale» - in disparte,
sempre discreto, il cane Murò –

Attività di interpretazione personale del testo e produzione orale

Osserva attentamente le seguenti fotografie. Trova un titolo a ciascuna fotografia



Fotografia 1. Titolo _____

Fotografia 2. Titolo _____

Fotografia 3. Titolo _____

Fotografia 4. Titolo _____

Attività individuale/di gruppo

Osserva attentamente le fotografie (1-2-3-4) e rispondi alle seguenti domande. Confronta le tue opinioni sulle foto con i tuoi partner.

- 1 Quale sentimento ti suscitano le foto e perché?
...

- 2 Ti piacciono/Non ti piacciono? Perché?
.....

- 3 È possibile individuare un elemento che ti colpisce particolarmente in queste foto? Sì, perché.....
No, perché... ..

- 4 Nel tuo Paese sarebbe stato possibile scattare foto come queste? Sì, perché.....
No, perché.....

Attività di produzione scritta

Dopo aver studiato con l'aiuto del docente/tutor le schede di approfondimento sul testo argomentativo (1A e 1B), in questa attività, ti viene chiesto:

- di riflettere sulle fotografie (1-2-3-4) in modo da formarti un'opinione personale sul tema della caccia e sull'uso di pelle/pelliccia nell'abbigliamento
- di abbracciare una delle tesi contrapposte: la caccia e l'uso della pelle e delle pellicce rappresentano un aspetto sociale e culturale positivo/negativo

- di scrivere un breve testo argomentativo (max 30 righe) nel quale devi difendere la tesi prescelta attraverso le argomentazioni sopra elencate.

ESERCITAZIONE SUL TESTO ARGOMENTATIVO

Questa esercitazione consiste nel difendere (con la forza delle nostre argomentazioni) le qualità di una persona o di un oggetto, la bontà di un'idea, la validità di un principio o di un valore in cui si crede.

LA CACCIA È POSITIVA	LA CACCIA È NEGATIVA
È un'attività che si pratica all'aria aperta	Provoca inquinamento acustico in luoghi in cui regna la pace
Riequilibra il numero degli animali	Contribuisce alla riduzione di fauna (anche in via d'estinzione)
Ha origini antichissime	Favorisce la vendita di armi
È un'attività autorizzata e regolamentata dalle autorità dello Stato	È impossibile controllare che siano rispettate le regole (provoca il bracconaggio)
Contribuisce a migliorare l'alimentazione delle famiglie	Non realizza necessità, ma solo desiderio di prodotti speciali
Sostiene il sistema economico, specialmente la gastronomia tradizionale e la moda (pelle e pellicce)	I prodotti (gastronomici e di abbigliamento) che derivano dalla caccia sono facilmente sostituibili (per esempio con prodotti in ecopelle)
Nobilita e fa sentire forti	Inaridisce, rende aggressivi
Siccome necessita di grande concentrazione e abilità, migliora le capacità delle persone	Quando manca la concentrazione, causa spesso incidenti con le armi usate impropriamente
Spesso è una tradizione che si tramanda da padre in figlio	È un'attività sempre più moderna. Le armi e le tecniche usate sono sempre diverse e in continua evoluzione

In questa esercitazione, vi viene chiesto:

- di riflettere sulla tabella riportata sopra in modo da formarvi un'opinione personale sul tema della caccia
- di abbracciare una delle due tesi contrapposte: la caccia è positiva / la caccia non è positiva
- di scrivere un breve testo argomentativo (max 30 righe) nel quale dovrete difendere la tesi prescelta attraverso le argomentazioni sopra elencate.

<p>Presentazione del problema:</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Formulazione della tesi:</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Sviluppo argomentativo:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Confutazione:

Conclusione:

Schede di approfondimento

1A Il testo argomentativo

Presentazione del problema:	Introdurre i fatti ed, eventualmente, chiarire le fonti
Formulazione della tesi:	Esporre il punto di vista personale sul problema o sul tema
Sviluppo argomentativo:	Esporre almeno tre argomentazioni a sostegno della tesi personale (un testo argomentativo che contenga meno di tre argomentazioni è privo di forza dimostrativa e, quindi, è facilmente confutabile) Ogni argomentazione va contenuta in un capoverso/paragrafo Osservazioni, fatti, esempi, riflessioni, dati statistici possono risultare utili per dare forza alla propria tesi
Confutazione:	Illustrare rapidamente i punti di vista alternativi al proprio, per poi tentare di dimostrarne l'intrinseca debolezza
Conclusione:	Riepilogare brevemente quanto già detto, prima di "tirare le somme" del discorso.

1B Elementi necessari alla stesura del testo argomentativo

Elementi necessari alla stesura del testo argomentativo

È importante:

- uso di connettivi per dare consequenzialità al ragionamento. Nessi di tipo causale, avversativo, finale, temporale, concessivo, ecc.: “ecco dunque che”, “per questo motivo”, “nonostante ciò”, “dopo che”, “affinché”, “ma”, “tuttavia”, “sebbene”, ecc.
- uso della prima persona del verbo (chi scrive si assume la responsabilità di quello che scrive)
- uso del tempo presente (effetto di maggiore attualità e concretezza nell'affrontare il problema) e ripasso dei tempi verbali coinvolti nella *consecutio temporum* (secondo me è, credo che sia)
- uso di metafore e similitudini (per colpire l'attenzione del lettore e rendere più fruibile l'argomentazione).
- adeguare il taglio e il registro (formale, informale, oggettivo, divulgativo) alla collocazione editoriale e al pubblico cui ci si rivolge; si scrive per il lettore e non per parlare di sé. Il lettore deve sempre essere al centro del testo.

Occorre quindi distinguere tra personale e soggettivo. Meglio evitare formulazioni del tipo “io penso che”, “a mio parere” in quanto la personalità del testo scaturisce dalla rielaborazione dei contenuti non dalla forma soggettiva.

1C La didascalia

Che cos'è la didascalia

La didascalia è la parte non dialogica di un testo teatrale oppure la breve descrizione posta generalmente sotto o vicino a un'immagine o ad un dialogo, nei fumetti, nei film o, con funzione di commento

- in un'opera drammatica
- sui fotogrammi di un film
- in libri, giornali, riviste
- scritta esplicativa in miniature e rilievi

Fasi necessarie per scrivere una didascalia

Il primo passo è capire cosa si vuole scrivere ed in che contesto inserire la didascalia.

Per esempio, la didascalia di un'opera d'arte spesso può limitarsi a fornire il nome dell'autore, la data di esecuzione, ma è una scelta personale perché si possono aggiungere altre informazioni, come data di nascita e morte dell'autore, committenza, dove si trova, una breve descrizione e addirittura la data di acquisizione da parte del museo.

Il secondo passo è decidere dove si vuole scrivere la didascalia e, in base a questo, scegliere il registro ed il lessico da utilizzare.

La posizione solitamente è o laterale all'oggetto (o immagine) oppure in basso, solitamente la scelta è fatta in base a questioni estetiche o di spazio. Per quanto riguarda il lessico e il registro, è molto semplice capire cosa sia meglio usare, per esempio se si tratterà di immagini scientifiche si userà un lessico specialistico, se invece si tratterà di fotografie familiari, sarà un registro informale e si userà un lessico comune.

1D Gli appunti

Che cosa sono gli appunti

Gli appunti sono brevi e sommarie note che si prendono per ricordare i punti salienti di un testo orale (lezioni, conferenze) o scritto (manuali, articoli).

Saper prendere appunti è una attività complessa, che richiede la capacità di effettuare almeno tre operazioni mentali:

- Ascoltare / leggere e comprendere;
- Selezionare le informazioni essenziali;
- Scrivere con parole proprie e con rapidità.

Perché sono utili gli appunti

- Consentono di risalire all'argomento nelle sua interezza (comprensione globale);
- Aiutano a focalizzare l'attenzione sui punti fondamentali;
- Costituiscono un primo momento di studio.

Fasi necessarie per prendere appunti

1. Fase dei pre-appunti

- I pre-appunti devono essere sintetici, essenziali, telegrafici.
- Si registra all'inizio, la data, la materia, l'argomento;
- È necessario calarsi nello spirito dell'argomento cercando di capire e prevedere quali saranno le informazioni importanti da scrivere;
- È necessario segnare sempre con un numero progressivo i "cambiamenti" di argomento;
- È importante non esagerare nello scrivere, si possono saltare

passaggi essenziali successivi;

- È bene mettere a punto un personale sistema di abbreviazioni, sigle, segni particolari, evidenziando qualcosa che va assolutamente ricordato;
- È bene mettere in ordine i pre-appunti presi, senza lasciare passare troppo tempo.

2. Fase degli appunti veri e propri

Molto spesso, gli appunti hanno una sintassi molto semplice, spesso le frasi sono prive di verbo e punteggiatura. I concetti sono collegati tra loro con frecce e schemi. Per questo, è consigliabile rivedere gli appunti per una stesura definitiva.

Gli appunti definitivi vanno scritti con calma perché devono essere corretti, completi, chiari nei collegamenti tra un concetto e l'altro.

1E La parafrasi

È la riscrittura (o la rielaborazione) di un testo in termini più semplici allo scopo di renderlo più comprensibile senza però alterarne né il contenuto né il significato.

La forma più diffusa è la parafrasi di un testo poetico; è un'operazione indispensabile ai fini della comprensione di una poesia: è, anzi, il primo passo verso la comprensione del suo contenuto.

Infatti, la parafrasi costringe a comprendere bene il “significato base” del testo e obbliga alla creatività (chi fa la parafrasi deve “inventare” parole ed espressioni diverse ma equivalenti per il significato) e alla ricerca di sinonimi

Come procedere:

- Ordinare le parole all'interno della frase secondo una successione sintattica regolare:

- soggetto > predicato > complementi
- Semplificare, all'interno dei periodi, le costruzioni sintattiche troppo complesse, riordinando le proposizioni a partire dalla principale, rendendo esplicite le subordinate implicite e chiarendo eventuali rapporti sintattici oscuri o complessi
- Sostituire le parole e le espressioni difficili - perché antiche, letterarie, poetiche o rare - con parole ed espressioni della lingua d'uso
- Riconoscere e spiegare le espressioni figurate (ad esempio le metafore). Così, un'espressione come "capelli d'oro" deve diventare "capelli biondi e splendenti come l'oro" e un'espressione come "sei un Giuda" deve diventare "sei un traditore".

Cioè è l'avverbio esplicativo più frequentemente usato nel parlato come nello scritto: equivale a

- ossia
- vale a dire
- e precisamente
- più esattamente
- piuttosto
- per meglio dire

Un esempio di parafrasi

Sempre caro mi fu quest'ermo colle

E questa siepe che da tanta parte

Dell'ultimo orizzonte il guardo esclude.

Infinito di Giacomo Leopardi

Ho sempre amato questa collina solitaria e questa siepe che per così lungo tratto impedisce allo sguardo di giungere fino all'estremo orizzonte.

1F Il profilo dell'autrice: Lalla Romano

Lalla (Graziella) Romano nasce a Demonte, in provincia di Cuneo l'11 novembre 1906. Studia a Torino, dove si laurea in Lettere. I suoi interessi si alternano tra la storia dell'arte e la letteratura; la storia dell'arte è sembrata per un certo tempo avere il sopravvento, unita com'era all'esercizio della pittura. Il periodo torinese è anche quello delle amicizie profonde, degli accostamenti all'amore, delle prime riflessioni politiche. Dopo la laurea, la Romano insegna storia dell'arte e lettere, prima a Cuneo e poi a Torino. La sua vita in questo periodo è umanamente intensa, dato che a Cuneo sposa quello che sarà il suo compagno di vita per oltre cinquant'anni, in una unione sempre viva che verrà ricordata in uno dei suoi libri più alti: *Nei mari estremi* (1987). Nel 1943, a seguito del bombardamento di Torino torna come sfollata a Cuneo. Nel 1947 lascia definitivamente Cuneo per Milano, che diviene da allora la sua residenza. È a Milano che Lalla diventa scrittrice e abbandona l'insegnamento nella scuola medie (1959). A trentaquattro anni pubblica il suo primo libro *Fiore* (1941) una raccolta di poesie, quasi una storia d'amore in versi che anticipa qualcuno dei temi dell'opera della Romano come quello del paesaggio "vissuto" e del sogno. E sogni sono, infatti, i racconti di *Metamorfosi* (1951), il primo libro in prosa. Due anni dopo, nel 1953, esce il primo romanzo *Maria*, un esempio di romanzo in prima persona non coincidente con la protagonista. *Tetto murato*, uscito nel 1957, è uno dei libri più intriganti e difficili di Lalla Romano, mentre *L'uomo che parlava solo* (1961) è un lungo soliloquio di un uomo che scava nella propria memoria alla ricerca della causa del proprio fallimento. Affini per certi aspetti sono *La penombra che abbiamo attraversato* (1964) e la seconda parte de *La villeggiante*, poi

ripubblicata con il titolo *Pralève* (1978). Si tratta di due opere che descrivono un ritorno ai luoghi del passato e all'infanzia. In prima persona è il libro più celebre di Lalla Romano *Le parole tra noi leggere* (1969). È l'analisi di un rapporto tra madre e figlio rivissuto attraverso l'ottica particolare della madre che si interroga sul proprio ruolo, una madre che cerca di "leggere" il figlio, un figlio difficile anticonformista e tendenzialmente asociale e ribelle all'insegnamento familiare e scolastico. Il libro per le tematiche che affrontava (difficoltà di educare un figlio, educazione permissiva o no), ha conosciuto un grande successo, anche perché, il suo personaggio, senza volerlo, aveva anticipato alcuni atteggiamenti di quasi una generazione dopo, quella del '68. Della sua produzione successiva vanno ricordati *L'ospite* (1973), *Inseparabile* (1981), due libri che hanno per protagonista il nipote della scrittrice, Emiliano, prima bambino di otto mesi, poi adolescente e *Una giovinezza inventata* (1979) che è l'unico romanzo veramente autobiografico di una scrittrice che ha sempre usato materiali autobiografici per realizzare i suoi libri. Lalla Romano è morta a Milano il 26 giugno 2001.

4.3 Riflessioni

Attività di avvicinamento al testo

Di solito, studenti stranieri che già conoscono la lingua italiana a livello avanzato e che intendono studiare la letteratura italiana sono dotati di una forte e, dunque, speciale motivazione. Perciò, è doveroso, da parte dei docenti trovare e sperimentare tecniche didattiche originali e innovative. Per avvicinare tali apprendenti alla lettura e all'interpretazione di un testo letterario italiano, bisogna rendere comprensibile, o almeno quanto più comprensibile possibile, l'*input*. In questa fase, le attività mirano a creare predisposizione alla ricezione, mobilitando i saperi culturali degli studenti e la formulazione di ipotesi semantiche a partire da informazioni parziali. Quindi, è necessario fare domande sulle letture, sui gusti di lettura, sulle conoscenze di letteratura, specialmente quella italiana. Dopo aver aiutato gli studenti a riflettere sul proprio piacere della lettura e sulla passione per la lingua e la letteratura italiana, si sonda il terreno delle conoscenze letterarie. Si può partire dagli autori italiani conosciuti e si può arrivare a quelli letti. In questo modo, si ripassa velocemente la storia della letteratura italiana e si colloca temporalmente l'autore di cui si intende leggere qualcosa. Non si può sperare che gli studenti stranieri, per quanto appassionati di letteratura italiana, conoscano Lalla Romano. Allora, bisogna introdurla in modo accattivante. Il primo obiettivo, dunque, è cercare di presentare l'autrice in modo speciale. Si può parlare della vita della scrittrice, della sua fortuna artistica e letteraria oppure si può tentare di sottolinearne l'originalità. Per farlo, si può partire proprio dalle copertine di *Letture di un'immagine*, *Romanzo di Figure* e *Nuovo Romanzo di Figure*, chiedendo agli apprendenti cosa si aspettano che la scrittrice abbia scritto. In realtà, sarebbe interessante vedere e sentire cosa pensano gli studenti anche dei tre titoli, affini, ma tra loro diversi.

Un lavoro molto motivante è quello di fare ipotesi sui titoli. Prima di fornire il testo alla classe, è stata proposta una attività di pre-lettura. In questa prima fase è stato abbassato il filtro affettivo degli studenti, allontanando la componente ansiogena e predisponendo strategie di avvicinamento al testo.

In questo caso, la strategia è stata di tipo eliclitativo, infatti, dopo aver fornito una "parola-chiave" contenuta nel titolo è stato possibile procedere per campo semantico, fissando alla lavagna tutti i termini proposti dagli studenti che sono stati poi ripresi in una fase successiva. In questo caso, siccome il testo si avvale di un corredo iconico, l'insegnante ha potuto stimolare i ragazzi a fare alcune considerazioni sulle immagini stesse. È stato interessante far riflettere la classe sul rapporto delle parole

Lettura/Romanzo e Immagine/Figura. Si potrebbe anche dare agli studenti l'anno di pubblicazione dei tre testi, in modo da fare inferenze anche sul rapporto biografia dell'autrice e scrittura. L'attività di analisi delle copertine delle tre edizioni per sviluppare la formulazione di ipotesi sui generi dei tre testi (si tratta di epistolario, autobiografia, racconti, romanzi), sui personaggi e sull'ambientazione ed, infine, dei contenuti. è stata considerata una sorta di *warm up*, poiché ha dimostrato la sua validità nell'avvicinamento al testo.

Gli studenti si aspettavano un romanzo con una trama, una narrazione, quindi un classico *plot* narrativo che si sviluppa attraverso le vicende dei personaggi. Per far capire l'originalità del testo e per predisporre la classe si è pensato ad una attività che stimolasse la formulazione di ipotesi anche sui protagonisti delle immagini che compaiono in copertina (Chi sono? Perché sono stati scelti per la copertina del testo? Che rapporto c'è tra il protagonista della copertina e la narrazione?). In questo modo, attraverso le ipotesi degli studenti e il confronto con la biografia della scrittrice fornita dal docente, la classe ha compreso che la trama del testo è biografica e che la vita della scrittrice viene ripercorsa attraverso le immagini, i ricordi e le emozioni di Lalla Romano.



Per raccogliere le osservazioni e le ipotesi degli apprendenti, si è pensato ad una scheda da consegnare a gruppi di due o tre e in cui annotare appunti, commenti ed eventuali ipotesi sui contenuti, personaggi:

Lettura di un'immagine	Romanzo di figure	Nuovo romanzo di figure

Scheda di ipotesi sui contenuti dei testi attraverso i titoli e le immagini (materiale per lo studente)

Dal lavoro di gruppo è nato un doppio confronto, uno con il primo gruppo ristretto e poi uno finale in *plenum* organizzato dal docente-tutor.

Inoltre, si è chiesto agli studenti di commentare, prendere appunti delle proprie riflessioni in merito a queste immagini presenti sulle copertine dei tre romanzi di Lalla Romano.

Portare in classe i testi originali, farli direttamente aprire e sfogliare agli studenti è la cosa migliore per far capire l'originalità della narrazione. Infatti, già in *Lettura di un'immagine* la scrittrice dice che il testo rappresenta l'illustrazione e la fotografia rappresenta il testo principale. Capovolgere l'ordine delle cose significa anche procedere in modo sperimentale e questo si può considerare un elemento di attrattività. Chiedere agli studenti di fare ipotesi sull'epoca in cui Lalla Romano ha scritto i suoi romanzi e sui contenuti di ciascun testo serve per stimolare e avvicinare gli apprendenti all'autrice. Facendo ipotesi, si ricavano elementi utili alla ricostruzione della biografia dell'autrice, come l'episodio della morte della madre, il ritrovamento delle foto e la passione del padre per la fotografia. La natura "familiare" degli scatti e l'epoca nella quale sono stati realizzati dimostrano quando e come è vissuta la scrittrice. Il fatto che il padre usi una macchina fotografica, addirittura con autoscatto, per scattare foto per *hobby*, dimostra lo stato sociale e l'agiatezza della famiglia, l'emancipazione e la buona educazione dell'autrice. Questi fattori biografici sono deducibili dal solo uso delle immagini contenute nei testi e contribuiscono all'avvicinamento degli studenti all'autrice dei testi.

A questo punto dell'attività si può procedere alla lettura della biografia della scrittrice.

- **I materiali didattici per gli studenti: la didascalia e gli appunti**

Nuovo romanzo di figure è un testo molto interessante anche per la molteplicità di attività possibili. L'altra particolarità sulla quale gli studenti possono lavorare è la funzione della scrittura che accompagna il testo. Sfolgiando il romanzo si può pensare che, se il testo è il vero protagonista,

allora la scrittura costituisce una sorta di supporto nella lettura delle immagini. In tal caso la scrittura dà vita alla didascalia. Leggendo le fotografie e il testo di Lalla Romano, invece, ci si rende conto che non si tratta di didascalie ma di “brevi appunti” (come li definisce lei stessa) dettati dai suoi ricordi, dalle sue emozioni e dal suo stato d’animo. Allora, diventa assai interessante procedere su binari paralleli per spiegare agli studenti la differenza tra questi due tipi di scrittura partendo da esempi e definizioni, con lo scopo di insegnare non solo a saperli individuare, ma anche a scriverli.

- **Prima fase di produzione scritta**

Potrebbe essere interessante chiedere agli studenti di prendere appunti procedendo facendo ipotesi partendo dal titolo di ogni singola sessione di foto dell’album di *Nuovo romanzo di figure* (*I cacciatori, La valle, Ritratto di signora, La società, L’inverno, Un’infanzia protetta, Montecarlo, I bambini, La ruga del pensiero, L’altra, L’more coniugale, Ritratti destini, Carola, Foto di gruppo, Dal principio, L’innocenza, Storia di me, Parenti, Grazia femminile, Ritratti, Luoghi, Celebrazioni, In chiusura*). Interessante è dimostrare quanto, in realtà, siano soggettive le ipotesi e quanto sia possibile allontanarsi dalla realtà. Nel caso della sessione *L’altra* c’è sicuramente qualche ipotesi che potrebbe far pensare ad un’altra donna, magari l’amante dell’uomo amato, mentre Lalla Romano fa riferimento alla sua sorellina.

Si può procedere in modo più accattivante, facendo vedere agli studenti una serie di foto, precedute dal titolo della sessione da cui sono tratte, prima lasciando 5 secondi per ogni immagine e chiedendo agli studenti di osservare. Poi una seconda volta di 10 secondi, chiedendo di scrivere un appunto di una o più parole. Infine 15 secondi con una frase che dimostri un’emozione collegata all’immagine. L’esercizio può variare a seconda del tempo a disposizione. Si possono presentare 10 oppure 20 foto, di vario argomento, oppure una per ogni sessione. In questo modo, gli studenti possono confrontare i primi appunti derivanti dal titolo di ciascuna sessione, con quelli che hanno preso successivamente osservando le immagini. Infine, potranno confrontarsi tra di loro per vedere quanto gli appunti non siano particolarmente diversi tra loro perché tentano di “riprodurre” fissando un concetto oggettivo che sia letto o visto. In questo modo, gli studenti possono notare come sia possibile raccogliere le parole in campi semantici (famiglia, viaggi, luoghi d’infanzia, tempo libero) e costruire dei legami tra verbi, nomi e avverbi, ma soprattutto, possono vedere quali sono i principali nuclei tematici delle emozioni della scrittrice (nostalgia, amore, affetto, fedeltà, gelosia, amicizia).

Inserisci alcuni appunti su questa immagine



.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

L'obiettivo di questa attività è dimostrare agli studenti lo stile soggettivo degli appunti ma soprattutto che la fotografia rappresenta un testo capace di essere “letto” così quanto una pagina di un racconto. L'attività potrebbe proseguire chiedendo agli studenti di scrivere una breve didascalia alla fotografia per dimostrare la differenza tra il commento/riflessione, gli appunti, in quanto attività di produzione personale a partire dalla fotografia e la “classica” didascalia che accompagna le fotografie nelle mostre, nei volumi a stampa... Segue il confronto con un esempio di didascalia.

Inserisci una didascalia per questa immagine



.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Interessante è far notare agli studenti il diverso uso e la diversa funzione di questi due “generi” di scrittura, infatti, anche lo stile sintattico cambia.

Leggi i “brevi appunti” di Lalla Romano



- - mio padre e mia madre sposi, sul sentiero – quasi un invito alla danza – per compiacere lui, lei accetta di posare per una variante dell’ «Amore coniugale» - in disparte, sempre discreto, il cane Murò -
-

- **Attività di riflessione**

Come mai Lalla Romano considera le sue riflessioni “brevi appunti”? Che differenza c’è tra gli appunti utilizzati di solito durante una lezione e la scrittura della scrittrice? Perché non si tratta di didascalie? Quale tra due forme di scrittura è più oggettiva e perché? Queste sono alcune dei quesiti sui quali la classe è stata invitata a riflettere alla fine dell’attività.

- **Attività di riflessione linguistica sul testo**

Analisi del testo

- mio padre e mia madre sposi, sul sentiero – quasi un invito alla danza – per compiacere lui, lei accetta di posare per una variante dell’ «Amore coniugale» - in disparte, sempre discreto, il cane Murò

Punteggiatura

- Leggi con attenzione il testo di Lalla Romano. Il trattino che funzione ha?
- Perché l'espressione «Amore coniugale» si trova tra virgolette? Perché *Amore* è con la lettera maiuscola?

Sintassi e stile

- Nel testo c'è una sola frase con il normale costrutto SVO (Soggetto Verbo Oggetto). Quale?
- Nella frase - **in disparte, sempre discreto, il cane Murò** - manca un elemento sintattico, quale? Senza questo elemento la frase cambia? Se sì, in che misura?
- In questa frase - **in disparte, sempre discreto, il cane Murò** - anche l'ordine dei costituenti è particolare. Fai la parafrasi.

Scheda di analisi degli elementi stilistici e sintattici (materiale per lo studente)

Punteggiatura

- Leggi con attenzione il testo di Lalla Romano. Il trattino che funzione ha?

Il trattino, in questo caso, funge da virgola e, dunque, da elemento separatore. Normalmente, come dice la studiosa Bice Mortara Garavelli in *Prontuario di punteggiatura* (Roma- Bari, Laterza, 2010, p.106), l'uso di parentesi tonde, lineette e virgole dipende non tanto da preferenze personali di chi scrive quanto dalla compresenza di altri segni. In un periodo affollato di virgole la posizione parentetica dovrà essere manifestata da parentesi e lineette. La scelta può essere dovuta a ragioni di coerenza tipografica.

- Perché l'espressione «Amore coniugale» si trova tra virgolette? Perché *Amore* è con la lettera maiuscola?

In questo caso la scrittrice fa riferimento alla divinità di Amore, il dio greco Eros. Interessante da notare che solo due sono le parole che iniziano con la lettera maiuscola, Amore e Murò. Infatti, il testo inizia con una parola con lettera minuscola *mio padre*, in controtendenza rispetto alle regole di punteggiatura della grammatica italiana.

Sintassi e stile

- Nel testo c'è una sola frase con il normale costrutto SVO (Soggetto Verbo Oggetto). Quale?

L'unica frase del testo in cui c'è l'ordine SVO è: lei accetta di posare. In questo caso, infatti, *lei* è soggetto, *accetta* è il verbo e *di posare* costituisce il complemento.

- Nella frase - **in disparte, sempre discreto, il cane Murò** - manca un elemento sintattico, quale? Senza questo elemento la frase cambia? Se sì, in che misura?

L'elemento che manca nella frase è il verbo. Anche senza l'elemento verbale il senso della frase non cambia perché, in questo caso, si tratta di una descrizione. Siccome tutti gli elementi sono già noti a chi ha visto la foto, sembra superfluo aggiungere il verbo che sembra sottinteso. Lo stile di *Nuovo Romanzo di Figure* è interessante proprio perché caratterizzato da sintassi nominale e le frasi sono spesso prive del verbo, per esempio: *mio padre e mia madre sposi, sono/si trovano sul sentiero – sembra quasi un invito alla danza -*

- In questa frase - **in disparte, sempre discreto, il cane Murò** - anche l'ordine dei costituenti è particolare. Fai la parafrasi.

La lingua italiana segue l'ordine dei costituenti SVO, come già detto in precedenza, ma in certi casi, come per esempio, quando si tratta di testi poetici, l'ordine viene modificato secondo le esigenze dell'autore. Anche in questo caso, si tratta di uno stravolgimento voluto. Nella parafrasi, l'ordine è: *il cane Murò, sempre discreto, (si trova/è) in disparte.*

Scheda di analisi degli elementi stilistici e sintattici (possibile soluzione)

Attività mirate all'espansione testuale

In questa fase è sembrato interessante far lavorare gli studenti sulla rielaborazione del testo di Lalla Romano attraverso la parafrasi. L'attività è stata supportata da una scheda di approfondimento (1E). Si è scelto un esercizio di questo tipo per la sua duplice natura: cognitiva e linguistica. Sul piano linguistico questo tipo di attività è spesso ridotta (nella tradizione scolastica italiana) alla trasposizione in prosa di un testo poetico in versi. In

realtà, come confermano i recenti studi di Paolo Balboni⁹⁴, la parafrasi può essere utile come strumento per l'esercizio morfosintattico e lessicale che sono i due ambiti in cui si deve agire per trasformare un testo. L'attività di parafrasi sul breve testo di Lalla Romano è interessante anche perché presenta un testo contemporaneo in prosa e si presta, proprio per questo, come strumento per l'esercizio morfosintattico e lessicale.

- **Seconda fase di produzione scritta: i materiali didattici per gli studenti: il testo argomentativo**

Si considera come obiettivo finale la scrittura di un breve testo argomentativo. Siccome la stesura di un saggio breve non prevede la "traccia" ma solo l'indicazione sintetica dell'argomento da sviluppare, è possibile individuare questo punto di partenza in un'immagine. Si può chiedere di raccogliere tutti gli elementi noti a riguardo dell'immagine e raccogliarli nel dossier (che può essere più o meno ampio e formato da "fonti", in questo caso: letterarie e iconografiche) che deve fungere solo da punto di partenza per sviluppare un discorso autonomo e originale. Il testo argomentativo, infatti, deve avere un carattere interpretativo (soggettivo) perché esprime il punto di vista dello scrivente, la sua opinione in merito ad un argomento, un'idea, una teoria, un evento o un libro ed ha come obiettivo indurre il lettore ad adottare quel determinato punto di vista. Inoltre, viene fornito allo studente lo schema di partenza per la stesura del testo:

Il testo argomentativo deve essere strutturato in modo coerente (sul piano logico-concettuale) e coeso (sul piano della lingua e dello stile). È consigliabile l'uso di certi elementi che vengono illustrati agli studenti sotto forma di scheda sintetica (presentata tra le schede di approfondimento).

Dopo aver analizzato un testo fotografico senza particolari strumenti di analisi critica, si può procedere offrendo agli studenti la lettura e l'interpretazione di Roland Barthes ne *La chambre claire*. Dopo aver introdotto, attraverso esempi fotografici, i concetti di *studium* e *punctum* si può procedere scegliendo alcune foto dell'album privato di Lalla Romano che "potrebbero" pungere gli osservatori e fornire, per questo, un valido spunto di argomentazione.

⁹⁴ Cfr. P.E. BALBONI, *Fare educazione linguistica*, UTET, Torino 2013.



La scelta e l'accostamento delle immagini ha lo scopo di suscitare reazioni negli studenti. Si è scelto, per questo motivo, l'immagine in cui Lalla Romano bambina, posa accanto ai trofei di caccia e quella in cui, allo stesso modo, il padre posa trionfale, come in un rituale propiziatorio. Il primo scatto scuote la sensibilità degli studenti per l'espressione seria della bambina, la presenza inquietante del fucile e degli animali morti. La foto ha una forza espressiva ancora più evidente, soprattutto se paragonata a quella in cui un adulto compie lo stesso rituale.



Anche in queste immagini, Lalla Romano bambina compie gli stessi gesti di un adulto, in questo caso, la mamma. In questi scatti, compaiono ancora riferimenti alla caccia a causa delle pellicce e del cane. L'attività che segue la lettura di queste immagini è stata pensata per piccoli gruppi di tre studenti di nazionalità diversa. Uno degli scopi di tale attività è tentare di trasformare una sensazione emotiva in parole. Poiché si tratta di un'operazione mentale complessa, è bene favorirla anche in più tappe, lasciando il tempo di maturare il pensiero in base al livello di ciascuno

studente. È stato possibile rilevare dopo la visione le reazioni degli studenti, consegnando schede di valutazione sull'immagine proposta così da avere indizi sulla ricezione e la predisposizione al lavoro di analisi successivo. Ad ogni gruppo è stata consegnata una scheda che servisse da guida per l'analisi, le considerazioni e il confronto delle immagini. Lo scopo di questa attività è stato raccogliere la reazione di ciascuno rispetto alla propria sensibilità e tolleranza.

Attività individuale/di gruppo

Osserva attentamente le fotografie (1-2-3-4) e rispondi alle seguenti domande. Confronta le tue opinioni sulle foto con i tuoi partner.

- 1 Quale sentimento ti suscitano le foto e perché?
...

- 2 Ti piacciono/Non ti piacciono? Perché?
.....

- 3 È possibile individuare un elemento che ti colpisce particolarmente in queste foto? Sì, perché.....
No, perché... ..

- 4 Nel tuo Paese sarebbe stato possibile scattare foto come queste? Sì, perché.....
No, perché.....

Scheda di analisi del contenuto (materiale per lo studente)

L'attività è risultata interessante e il confronto stimolante, come dimostrano alcuni elaborati degli studenti riportati negli allegati in appendice.

4.4 I risultati della sperimentazione in classe

In tutte le fasi del percorso (preparazione al compito/progetto, pianificazione, svolgimento, presentazione, discussione e valutazione) la comunicazione è stata parte integrante dei compiti, anche per il fatto che il docente ha lavorato insieme agli studenti. Il docente, infatti, nella fase di preparazione ha elaborato le procedure e i contenuti linguistici necessari alla sua esecuzione; ma ha anche “controllato” quale lingua veniva usata durante il lavoro autonomo/di gruppo. In questo caso, data la classe multilingue (erano presenti 13 nazionalità diverse) e il livello avanzato di conoscenza dell’italiano, gli studenti sono ricorsi pochissime volte all’uso dell’inglese. Il docente, in questo caso, ha mostrato agli allievi il vantaggio di avere uno stimolo alla discussione e un supporto nella soluzione dei problemi. Il docente è stato “compagno di studi” e, in quanto personaggio meno autoritario, ha condiviso le esperienze della classe e ha potuto cogliere l’atteggiamento “riflessivo”. Questo aspetto ha permesso agli allievi di instaurare un clima di partecipazione e di confronto. Grazie a questa situazione di particolare laboriosità è stato possibile raccogliere un gran numero di elaborati e di appunti sul clima di classe. Alcuni elaborati scritti sono riportati negli allegati in questa appendice.

- **Ipotesi sui contenuti dei testi attraverso i titoli e le immagini (Tab. 1A-2A-3A)**

La copertina di *Lettura di un’immagine* presenta la fotografia della madre di Lalla Romano dalla quale nasce il desiderio di raccogliere le foto familiari in un album. Alcuni studenti hanno interpretato la presenza della donna in copertina, come un segno di emancipazione ed indipendenza femminile. Il sorriso appena accennato ha fatto pensare alla serenità ed ad un periodo felice, magari dal punto di vista affettivo, della vita della scrittrice. Per questi studenti il romanzo racconta la storia di questa donna. Altri, invece, hanno elaborato l’immagine attraverso la composizione fotografica, leggendo un contrasto tra il bianco, e quindi, la purezza e la semplicità, del vestito della donna, con il caos della natura circostante. La donna, quindi, come Eva nel Paradiso Terrestre avrebbe commesso un grave errore e ne avrebbe vissuto le conseguenze nella storia raccontata dal romanzo. Anche secondo altri studenti la presenza della donna e dell’albero non sarebbe casuale, poiché, se la donna rappresentata fosse la madre della scrittrice, allora la sua presenza sulla copertina simboleggerebbe il ritorno alle origini. Quindi, in tal caso, la pianta rappresenterebbe l’albero della vita.

La copertina di *Romanzo di Figure* rappresenta Lalla Romano bambina. In questo caso gli studenti hanno trovato insolita l’espressione seria della

bambina, inoltre, hanno letto nelle mani intrecciate un segno di preoccupazione e nervosismo. Qualcuno ha ipotizzato la narrazione della triste e solitaria infanzia della protagonista che ha trascorso molti momenti della sua vita in attesa di qualcuno o di qualcosa, come la bambina alla finestra. Alcuni studenti hanno ipotizzato che la scrittrice abbia raccolto nel romanzo alcuni ricordi d'infanzia particolarmente importanti. Nel contrasto del bianco del vestito e il nero dell'ombra, alcuni studenti hanno letto un oscuro presagio di alternanza di momenti positivi e negativi nella vita della scrittrice.

La copertina di *Nuovo Romanzo di figure* rappresenta i genitori di Lalla Romano abbracciati su un sentiero del paese natale Demonte. Per alcuni studenti, la presenza della coppia ha fatto ipotizzare una storia che racconti del rapporto tra uomo e donna, o i rapporti interpersonali in generale. Altri hanno interpretato in modo simbolico alcuni elementi come il cane, la montagna ma, soprattutto, la posizione della coppia al centro del sentiero. Pensando al celebre verso di Dante “nel mezzo del cammin di nostra vita”, secondo questi studenti, la scrittrice avrebbe scelto questa foto per raccontare nel suo romanzo il periodo della maturità della sua vita. Ciò che ha colpito di più gli studenti è il *file rouge* del colore bianco che ritorna nelle immagini delle copertine di tutti e tre i romanzi. Secondo gli studenti, quindi, alla scrittrice interessa dare un'idea di semplicità e di freschezza alla narrazione.

Dal punto di vista linguistico, questo esercizio ha implicato due incarichi: il segretario di ciascun gruppo ha preso appunti durante la conversazione del gruppo (di cui si vedono alcune schede nelle tabelle 1A-1B-1C) e il gruppo di studenti ha elaborato ipotesi in lingua italiana in un dibattito che è servito anche per confrontare le opinioni di ciascuno. Le espressioni sulle tabelle risultano essere gli appunti delle conversazioni degli studenti.

Ipotesi sui contenuti dei testi attraverso i titoli e le immagini

Lettura di un'immagine	Romanzo di figure	Nuovo romanzo di figure
<p><i>vestito bianco</i> <i>la natura</i> <i>una persona sola</i> <i>assenza di una</i> <i>figura maschile</i> <i>Eva + l'albero</i> <i>- il paradiso</i> <i>terrestre</i> <i>i tronchi</i> <i>la natura selvatica</i> <i>caotica</i> <i>d'origine</i> <i>- radici</i> <i>la madre come la</i> <i>fonte</i></p> <p><i>una vita</i> <i>pura, non</i> <i>peccata</i></p>	<p><i>vestito bianco</i> <i>la camera buia</i> <i>una persona sola</i></p>	<p><i>vestito bianco</i> <i>la natura</i> <i>due persone + cane</i> <i>il marito</i> <i>la strada</i> <i>→ la fine / l'inizio</i> <i>la natura</i> <i>al fondo c'è la montagna</i> <i>tipo paradiso</i> <i>il cane → le belve di Dante</i> <i>nel mezzo della vita</i> <i>cammino</i></p>

**Tab. 1A Scheda di analisi del contenuto
(materiale prodotto dagli studenti)**

In questa attività compaiono elementi diversi: alcuni emersi dall'osservazione e altri di interpretazione.

- Nel caso di “Lettura di un'immagine”, nell'osservazione lo sguardo si concentra sulla natura (la natura, i tronchi, la natura selvatica, le radici) e sulla figura umana (vestito bianco, una persona da sola, l'assenza di una figura maschile). Per quanto riguarda l'interpretazione si fa riferimento a tutto ciò che l'immagine riporta alla mente di chi la osserva (Eva e l'albero, il Paradiso terrestre, le radici e la madre come fonte di origine, la vita pura senza peccato).
- Nel caso di “Romanzo di figure” c'è solo osservazione della fotografia e colpisce solo il contrasto tra il bianco e il nero (vestito bianco/la camera buia) e la solitudine della bambina che viene considerata una persona (una persona sola).
- Nel caso di “Nuovo romanzo di figure” compare nuovamente la doppia lettura: l'osservazione oggettiva degli elementi presenti (vestito bianco, due persone+cane, il marito, la strada, la natura) e l'interpretazione del loro significato. La strada assume un significato metaforico e indica l'inizio e la fine di un cammino. In questo caso è

assai interessante il riferimento alle preconoscenze degli studenti sulla letteratura italiana e a Dante, in particolare alla prima terzina dell'*Inferno*: *Nel mezzo del cammin di nostra vita*. Il riferimento all'opera dantesca continua con il cane che viene associato ad una delle belve incontrate da Dante.

Ipotesi sui contenuti dei testi attraverso i titoli e le immagini

Lettura di un'immagine	Romanzo di figure	Nuovo romanzo di figure
<p>La foto ci fa pensare al fatto che la donna/personaggio abbia vissuto un periodo molto felice e tranquillo. Sembra innamorata.</p>	<p>Forse nel romanzo l'autrice ha raccontato un momento importante e tempestoso della sua infanzia, un momento che non l'ha aiutata a diventare più matura. da 6</p>	

**Tab. 1B Scheda di analisi del contenuto
(materiale prodotto dagli studenti)**

In questa attività, più che appunti, compaiono ipotesi ben strutturate.

- Nel caso di “Lettura di un’immagine” (La foto ci fa pensare al fatto che la donna/personaggio abbia vissuto un periodo molto felice e tranquillo. Sembra innamorata) non c’è l’individuazione di elementi presenti nella fotografia ma direttamente l’ipotesi sulla sua esperienza di vita.
- Anche nel caso di “Romanzo di figure” è formulata l’ipotesi ben strutturata sul contenuto del testo (Forse nel romanzo l’autrice ha raccontato un momento importante e ... un momento che l’aiutata a

diventare più matura). Il testo non è completo. L'attività si è conclusa oralmente.

Ipotesi sui contenuti dei testi attraverso i titoli e le immagini

Letture di un'immagine 15 75	Romanzo di figure 19 86	Nuovo romanzo di figure 19 87
- emancipazione / indipendenza della donna	Le Sentimenti dell'infanzia de- bambini	• rapporto tra uomo e donna • o persone in generale

**Tab. 1C Scheda di analisi del contenuto
(materiale prodotto dagli studenti)**

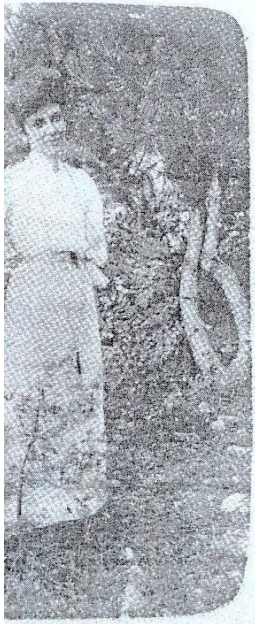
Questa attività è stata svolta in forma orale e ha riguardato esclusivamente l'interpretazione delle fotografie.

- Nel caso di “Letture di un'immagine” la conversazione si è sviluppata intorno all'importanza della collocazione di una figura femminile sulla copertina di un romanzo. Il fatto che la fotografia presentasse una donna, presumibilmente della fine del XIX o l'inizio del XX secolo ha spinto l'ipotesi interpretativa verso l'emancipazione e l'indipendenza della donna. Anche in questo caso, le preconcoscenze culturali degli studenti si confermano un elemento necessario per la riuscita dell'attività di formulazione di ipotesi a partire da un testo fotografico.
- Nel caso di “Romanzo di figure”, l'attenzione si è spostata sui sentimenti e sull'infanzia, mentre nel caso di “Nuovo romanzo di figure” è stato considerato protagonista del testo il rapporto tra uomo e donna o tra le persone in generale.

L'attività di commento

I commenti alle immagini sono stati più articolati rispetto agli appunti delle ipotesi dei contenuti. Infatti, il commento presuppone una riflessione personale sulla fotografia e sul suo contenuto. Come esempio dell'attività, sono presentati alcuni degli elaborati degli studenti (Tab. 2A, 2B, 2C) che riguardano la fotografia della copertina di *Lettura di una immagine*:





Questa foto ci dimostra che la scrittrice voleva presentarsi attraverso questa foto ai suoi futuri lettori. La foto è scattata all'aperto, in mezzo al verde che ci dice che a lei piace la natura. Da questo possiamo anche concludere che si tratta di una persona a cui piace l'arte, la pittura, la foto. Pensiamo anche che l'autrice ha utilizzato la sua tecnica impressionistica proprio perché lei aveva voglia di catturare i momenti, la luce e soprattutto gli spazi aperti. Nella foto possiamo vedere una donna vestita in modo elegante, una donna che apparteneva alle classi sociali più alte. Lei si è messa proprio a farsi fotografare, la foto non è scattata d'improvviso.

Tab. 2A Scheda di commento (materiale prodotto dagli studenti)

Questo elaborato⁹⁵ contiene commenti sulla relazione tra la fotografia e la sua collocazione in copertina. In particolare, si fa riferimento alla biografia dell'autrice e alla sua passione per l'arte e la pittura. Anche in questo caso le preconoscenze culturali ed, in particolare, artistiche e la sensibilità nell'interpretazione sono elementi fondamentali per la riuscita dell'attività.

⁹⁵ Viene riportata la trascrizione:

Questa foto ci dimostra che la scrittrice voleva presentarsi attraverso questa foto ai suoi futuri lettori. La foto è scattata all'aperto, in mezzo al verde che ci dice che a lei piace la natura. Da questo possiamo anche concludere che si tratta di una persona a cui piace l'arte, la pittura, la foto. Pensiamo anche che l'autrice ha utilizzato la sua tecnica impressionistica, proprio perché aveva voglia di catturare i momenti, la luce e soprattutto gli spazi aperti. Nella foto possiamo vedere una donna vestita in modo elegante, una donna che apparteneva alle classi sociali più alte. Lei si è messa proprio a farsi fotografare. La foto non è scattata d'improvviso.

Probabilmente è una foto
dell'autrice? - della madre.

Il fotografo divide
la foto in tre registri orientati
sulla diagonale, con al centro
il personaggio principale.

Sembra nubile
- Armonia tra la donna e la
natura

- il contrasto tra la natura e la donna
e la donna simbolo dell'organizzazione

- l'ombrello:

Tab. 2B Scheda di commento (materiale prodotto dagli studenti)

In questo elaborato⁹⁶ viene analizzato e commentato lo spazio della fotografia. Tutto ruota intorno al concetto di armonia. Addirittura viene messa in evidenza una diagonale immaginaria che divide lo spazio in tre parti. La donna è l'elemento principale e viene considerata "simbolo dell'organizzazione". La forma dell'elaborato è sintetica e schematica.

⁹⁶ Viene riportata la trascrizione:

Probabilmente è una foto dell'autrice? - della madre. Il fotografo divide la foto in tre registri orientati sulla diagonale, con al centro il personaggio principale.

Sembra nubile.

Armonia tra la donna e la natura.

Il contrasto tra la natura e la donna simbolo dell'organizzazione.

L'ombrello.

Sembra la storia di una donna
che traversa la vita. Sembra giovane
felice con sicurezza ma ancora con
la sua vita ~~per~~ avanti a lei. Forse è
un omaggio a sua madre, una figura
forte. In libro forse si analizzano
diversi valori, espressioni legate
ai vari fenomeni. Il libro nasce subito
dopo la morte della madre e forse la
l'op~~er~~ dell'immagine di questa donna
forse è dovuta alla voglia di tener
sempre ~~presente~~^{vivo} ~~accanto~~ e dare anche
agli altri la presenza, il fenomeno
di sua madre che forse era stata
un personaggio notevole nella sua vita.

Tab. 2C Scheda di commento (materiale prodotto dagli studenti)

Questo elaborato⁹⁷, molto ricco per contenuto anche se non perfetto nella forma, commenta bene la relazione tra la foto e la biografia dell'autrice. L'ipotesi che la donna rappresentata sia la madre della scrittrice è sostenuta dall'importanza del ruolo della madre nella vita di ciascuno.

⁹⁷ Viene riportata la trascrizione:

Sembra la storia di una donna che traversa la vita.

Sembra giovane felice con sicurezza ma ancora con la sua vita avanti a lei. Forse è un omaggio a sua madre, una figura forte. In libro forse si analizzano diversi valori, espressioni legate ai vari fenomeni. Il libro nasce subito dopo la morte della madre e l'immagine di questa donna forse è dovuta alla voglia di tener sempre vivo e dare anche agli altri la presenza, il fenomeno di sua madre che forse era stata un personaggio notevole nella sua vita.

L'attività di commento

Nel caso della foto presente sulla copertina di *Romanzo di figure*, in appendice sono presenti alcuni degli elaborati degli studenti (Tab. 3A – 3B – 3 C).



..... - Il ricordo dell'infanzia -
.....

.....
..... la donna della prima foto nella
..... memoria torna al passato, ricordandosi
..... di com'era da bambina. Anche qui
..... ~~il suo~~ ^{lo} sguardo è ambiguo e più nasconde
..... che ci rivela. La postura della bambina
..... è un po' strana e atipica per un
..... bambino, forse troppo senola.
..... Forse sta aspettando qualcuno, il fatto
..... che tiene le mani in mano ci dice che
..... è preoccupata. Non c'è l'allegria e la
..... spensieratezza ~~di un~~ di un bambino.
..... Forse è già alba e lei non ~~può~~
..... riesce a dormire senza la mamma

Tab. 3A Scheda di commento (materiale prodotto dagli studenti)

In questo elaborato⁹⁸, viene ipotizzato un legame con l'immagine e la donna presente nel romanzo precedente. Alla fotografia è stato dato un titolo che è legato al mondo dell'infanzia ma lo studente, grazie alla sua capacità immaginativa, coglie un sentimento considerato "insolito" per il soggetto rappresentato. Lo studente riflette sulla postura e interpreta lo stare alla finestra come un'attesa. La posizione delle mani è intesa come segno di preoccupazione. Gli aggettivi "ambiguo", "strano" e "atipico" denotano una certa incongruenza con l'età della bambina e lo studente coglie l'assenza di spensieratezza e allegria e il senso di preoccupazione.

⁹⁸ Viene riportata la trascrizione:

La donna della prima foto, nella memoria torna al passato, ricordandosi di com'era da bambina. Anche qui lo sguardo è ambiguo e più nasconde che ci rivela. La postura della bambina è un po' strana e atipica per un bambino. Forse sta aspettando qualcuno, il fatto che tiene le mani in mano ci dice che è preoccupata. Non c'è l'allegria e la spensieratezza di un bambino. Forse è già alba e lei non riesce a dormire senza la mamma.

È una bambina pensierosa.
Sembra aspettare qual-
cuno con ansia.
È possibile che guardi
la partenza di qualcuno
che lei ama ed è triste.
È possibile anche che
aspetti qualcuno.
La bambina sembra di non capire
bene le ragioni della partenza
della persona cara.
- sembra un'emozione matura
- la penombra
- i capelli

Tab. 3B Scheda di commento (materiale prodotto dagli studenti)

Attraverso questo elaborato⁹⁹ lo studente fa inferenze tra la protagonista della fotografia e altri ipotetici personaggi del romanzo. Anche in questo caso sono presenti riferimenti allo stato d'animo che viene associato alla "partenza" e alla perdita di qualcuno amato. Viene colta anche una certa maturità nell'atteggiamento. L'attività non viene completata. Rimangono in

⁹⁹ Viene riportata la trascrizione:

È una bambina pensierosa. Sembra aspettare qualcuno con ansia. È possibile che guardi la partenza di qualcuno che lei ama ed è triste. La bambina sembra non capire bene le ragioni della partenza della persona cara. Sembra un'emozione matura
La penombra
I capelli

sospeso due elementi che hanno colpito l'attenzione (la penombra e i capelli) che però non sono stati commentati.

de penombre

Visto che il libro è stato pubblicato nel 1986, si capisce che la scrittrice aveva 80 anni. Magari le memorie della infanzia vengono a galla e i ricordi ormai ~~nostalgici~~ nostalgici, riportano ad una ~~insufficienza~~ insufficienza e inutilità di lotta contro il tempo. Forse lo sguardo della bambina dalla finestra sarebbe lo sguardo di Lalla Romano a 80 anni, vedendo (o ~~vedendo~~) al di là dei panni e ricordi quello che ha vissuto ad un tempo. Rispicchia, quindi, uno stato d'animo attuale di Lalla Romano, ed è stata messa in parte sulle

Tab. 3C - Scheda di commento (materiale prodotto dagli studenti)

In questo caso, il commento¹⁰⁰ fa riferimento alla biografia dell'autrice.

¹⁰⁰ Viene riportata la trascrizione

Visto che il libro è stato pubblicato nel 1986, si capisce che la scrittrice aveva 80 anni. Magari le memorie della infanzia vengono a galla e i ricordi ormai nostalgici riportano a una insufficienza e inutilità di lotta contro il tempo. Forse lo sguardo della bambina dalla finestra sarebbe lo sguardo di Lalla Romano a 80

L'attività di appunti

Si riporta di seguito un esempio dell'attività di stesura di appunti sulla fotografia di "Nuovo Romanzo di Figure".

Inserisci alcuni appunti su questa immagine



102 ANNA LISA

- l'atmosfera intima di affetto e tranquillità è resa più profonda dallo spazio che inquadra la coppia; la stabilità è data dalle due linee che si intersecano nel centro della fotografia: il vestito bianco della donna e la strada, di campagna di sfumatura più scura.
- la profondità è data proprio da questa via su cui marito e moglie sembrano camminare in un unico passo, in perfetta armonia.
- percorreranno tranquilli la strada, metafora della vita
- non c'è la passione ma un senso di felicità pacata, luminosa

**Tab. 4A - Scheda di stesura di appunti
(materiale prodotto dagli studenti)**

Questo elaborato¹⁰¹ dimostra che è stato colto il valore sintattico degli appunti. Infatti, il testo è suddiviso graficamente in paragrafi che corrispondono ad una scaletta ideale di punti tematici. La sintassi è semplice e schematica. La punteggiatura è ridotta al minimo. È escluso l'uso

anni, vedendo al di là dei pensieri e dei ricordi che ha vissuto ad un tempo. Rispecchia, quindi uno stato d'animo attuale ed è stata messa a posta sulla copertina.

¹⁰¹ Viene riportata la trascrizione:

- l'atmosfera intima di affetto e tranquillità è resa più profonda dallo spazio che inquadra la coppia, la stabilità è data dalle due linee che si intersecano nel centro della fotografia: il vestito bianco della donna e la strada di campagna, di sfumatura più scura
- la profondità è data proprio da questa via su cui marito e moglie sembrano camminare in un unico passo, in perfetta armonia
- percorreranno tranquilli la strada, metafora della vita
- non c'è la passione ma un senso di felicità pacata, luminosa

delle maiuscole ad inizio frase. I nuclei tematici ruotano intorno alle “parole chiave”: armonia, tranquillità, stabilità.

L'attività di parafrasi

Si riportano di seguito alcuni esempi dell'attività di parafrasi sul testo di “Nuovo Romanzo di Figure”. Il testo è stato presentato come in originale, accompagnato dalla fotografia e agli studenti è stato chiesto di parafrasare le parole di Lalla Romano.



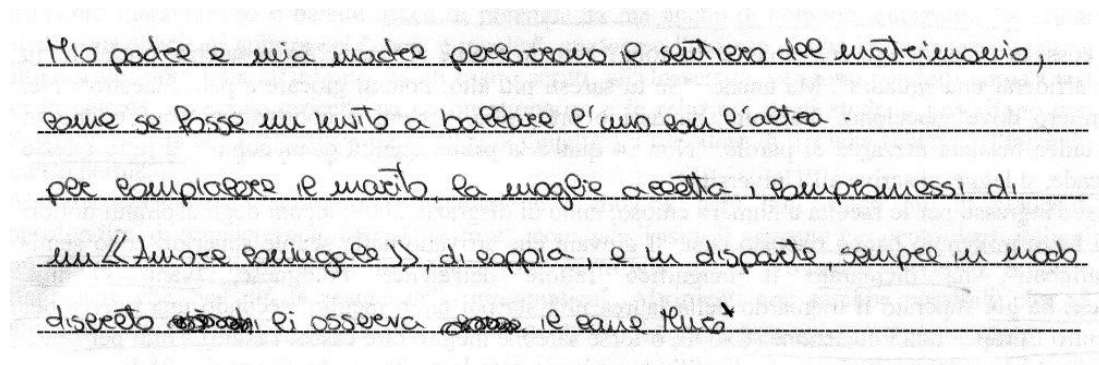
-mio padre e mia madre sposi,
sul sentiero – quasi un invito alla
danza – per compiacere lui, lei
accetta di posare per una
variante dell' «Amore coniugale»
- in disparte, sempre discreto, il
cane Murò -

Mio padre e mia madre sono sposi, insieme sul
sentiero della vita - sembra quasi un invito a
danzare - per farlo felice, lei accetta di vivere con
lui l'amore - in disparte, in silenzio, e'è il
come Murò

**Tab. 5A - Scheda di stesura di appunti
(materiale prodotto dagli studenti)**

Dal punto di vista sintattico, lo studente nell'elaborato (Tab.5A) ha introdotto il verbo nelle frasi ellittiche (Mio padre e mia madre **sono** sposi;

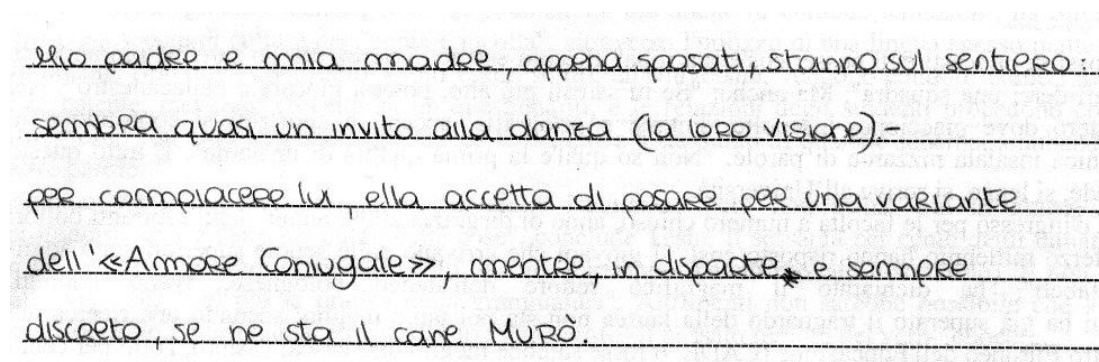
c'è il cane Murò). La punteggiatura tiene conto del testo in prosa e quindi è più articolata, introduce l'uso delle maiuscole ad inizio frase ma lascia i trattini.



Mio padre e mia madre percorrono il sentiero del matrimonio,
come se fosse un invito a ballare e' uno con l'altro.
per compiacere il marito la moglie accetta i compromessi di
un «Amore coniugale», di coppia, e in disparte, sempre in modo
discreto ~~si~~ si osserva ~~come~~ e come Murò'

Tab. 5B - Scheda di stesura di appunti (materiale prodotto dagli studenti)

In questo caso (Tab. 5B), lo studente introduce una metafora (percorrono il sentiero del matrimonio) e una interpretazione dell'espressione "Amore coniugale" attraverso l'espressione "accetta i compromessi". La punteggiatura si trasforma eliminando completamente i trattini e utilizzando solo le virgole.



Mio padre e mia madre, appena sposati, stanno sul sentiero:
sembra quasi un invito alla danza (la loro visione).-
per compiacere lui, ella accetta di posare per una variante
dell'«Amore Coniugale», mentre, in disparte, e sempre
discreto, se ne sta il cane MURÒ.

Tab. 5C - Scheda di stesura di appunti (materiale prodotto dagli studenti)

Lo studente nell'elaborato (Tab.5C), utilizza una incisa (appena sposati) che non solo dimostra la comprensione della tecnica di parafrasi, ma dal punto di vista stilistico evidenzia una certa conformità allo stile della scrittrice (, **sempre discreto**,). Inoltre, in questa esercitazione, è da segnalare il

particolare uso del pronome personale soggetto “ella” che si ispira alla tradizione letteraria italiana e dimostra una pre conoscenza dell’apprendente.

Sposi, mio padre e mia madre, sul sentiero sembrano un
invito alla danza. Mia madre per emulare mio padre
accetta di posare per una variante dell'«Amore coniugale».
Il cane Muro se ne sta a guardare in disparte discretamen-
te.

Tab. 5D - Scheda di stesura di appunti (materiale prodotto dagli studenti)

Nella frase iniziale di questo elaborato (Tab. 5D) si nota come lo studente conservi la struttura stilistica del testo di Lalla Romano. La posizione degli elementi nella frase (ed in particolare l'apposizione “Sposi”) sembra poetica più che narrativa. Ma lo studente ha inserito il verbo “sembrano” e “sta a guardare”.

Mio padre e mia madre come due sposi sono su un sentiero.
Questa immagine scaturisce nell'animo umano una voglia di danza.
Per far piacere a lui, lei accetta di assumere atteggiamenti
diversi dall'amore coniugale (simili a due fidanzati). Mentre
in disparte, sempre calmo, si trova il cane Muro.

Tab. 5E - Scheda di stesura di appunti (materiale prodotto dagli studenti)

In questo elaborato (Tab.5E), si deve mettere in evidenza la spiegazione dell'espressione posare per una variante dell' «Amore coniugale». Lo studente, infatti, scioglie la frase dicendo: *lei accetta di assumere atteggiamenti diversi dall'amore coniugale (simili a due fidanzati)*. Quindi, sono eliminate le virgolette dell'espressione “Amore coniugale” e viene interpretato e

spiegato il termine “variante” come un tipo di manifestazione d’affetto più esplicita.

L’attività sul testo argomentativo

Gli elaborati sul testo argomentativo sono stati sia orali che scritti. L’attività si è svolta sul tema della caccia, in particolare su due fotografie tratte dall’album di “Nuovo Romanzo di Figure”.



Nell’attività orale è stata utilizzata una scheda per prendere appunti, in cui gli studenti hanno risposto ad alcune domande con lo scopo di stimolare l’argomentazione.

Nella scheda è stato chiesto di evidenziare:

- lo stato d’animo suscitato dalle immagini
- la presenza di un elemento in grado di “pungere” in riferimento al concetto di *punctum* di Roland Barthes
- la possibilità di scattare foto simili anche in altri paesi

riserve di caccia = atto di caza. trappola = trampa.

Dopo il confronto in classe, riassumi i risultati della tua analisi della foto

politicamente scorretto: bracconaggio =
braccatore: cacciatore illegale

Nome e cognome _____

1	<p>Quale sentimento ti suscitano le foto e perché?</p> <p>Non mi suscitano nessun sentimento speciale. Le foto appartengono a un mondo che mi sembra lontano. C'è <i>studium</i> ma non <i>punctum</i>.</p>	
2	<p>È possibile individuare il <i>punctum</i> in queste foto?</p> <p>È possibile ma non perché io lo soffro o sento il <i>punctum</i>. Oggi non è ben vista la caccia di animali e anche vestire pellicce.</p>	<p>Sì, perché...</p> <p>No, perché...</p>
3	<p>Nel tuo Paese sarebbe stato possibile scattare foto come queste?</p> <p>Sì, certamente. C'è una stagione speciale di caccia, però ora c'è un movimento che difende i diritti degli animali che lotta contro questa attività considerata crudele e innecessaria.</p>	<p>Sì, perché...</p> <p>No, perché...</p>

**Tab. 6A – Esempio di scheda di stesura di appunti
(materiale prodotto dagli studenti)**

L'elaborato¹⁰² dimostra che l'attività ha suscitato una espansione del lessico. Infatti, lo studente ha appuntato termini inerenti alla caccia sul margine del foglio (riserve di caccia, trappola, bracconiere/bracconaggio, politicamente scorretto). Questo dimostra che ad un livello avanzato, una fotografia è in grado di espandere il lessico indipendentemente dagli elementi presenti e rappresentati. Lo studente ha avuto una reazione negativa all'analisi delle foto, ma questo non ha impedito il successo dell'attività che aveva lo scopo di suscitare una reazione e produrre una argomentazione a favore della propria opinione personale.

¹⁰² Viene riportata la trascrizione:

1. Non mi suscitano nessun sentimento speciale. Le foto appartengono a un mondo lontano. C'è *studium* ma non *punctum*
2. È possibile ma non perché io soffro o sento il *punctum*. Oggi non è ben vista la caccia di animali e neanche vestire pellicce.
3. Sì, certamente. C'è una stagione speciale di caccia, però ora c'è un movimento che difende i diritti degli animali che lotta contro questa attività considerata crudele e innecessaria.

Nell'attività scritta, agli studenti è stato chiesto di elaborare un breve testo argomentativo. Lo schema è stato fornito dal docente.

La caccia degli animali è uno dei problemi attuali nella nostra società. Il numero degli animali in via d'estinzione è in continuo aumento.

Il problema è l'effetto dell'attività irrazionale umana, spesso anche eccessiva, non per la soddisfazione dei propri bisogni, ma per il lusso, per la diversità sia nell'alimentazione che in abbigliamento.

Oltre al pericolo causato alla natura, cioè la riduzione della fauna, che è inevitabile in quanto è impossibile che siano rispettate tutte le regole,

la caccia degli animali favorisce la vendita di armi, rende la gente aggressiva e crudele perché uccidere diventa una cosa qualcosa banale.

La caccia ha origini antichissime ed è considerata un'attività nobile, ma nei tempi antichi l'uomo faceva caccia per sopravvivere per trovare alimentazione che ~~adesso~~ oggi ~~già~~ è ~~una~~ superflua. Per essere sani praticare uno sport all'aria aperta non è necessario uccidere animali che fanno parte della natura come l'uomo stesso.

Tab. 7A – Esempio di testo argomentativo
(materiale prodotto da una studentessa turca)

Presentazione del problema:

La caccia ^{dell'estinzione} ~~allevata~~ è responsabile per ~~la~~ ^{estinzione} di alcuni animali. Crea Problemi per il sistema ecologico e disturba e rovina l'equilibrio della natura. La caccia crea un Problema grande per l'animale ^{che} si chiama UOMO.

Formulazione della tesi:

La caccia non deve avere il permesso in qualsiasi Paese perché gli animali fanno parte della natura come uomo. Nella natura già esiste la catena alimentare che equilibra da sola. La caccia distrugge questo equilibrio e Problemi per l'ambiente.

Sviluppo argomentativo:

Tanti animali che stanno per estinto o sono già estinti, la caccia può essere uno dei Problemi per l'estinzione. Animali tipo ~~di~~ ^{di} ~~man mano~~ ^{estinto} a causa della caccia e ~~di~~ ^{di} ~~man mano~~ ^{estinto} a causa del disturbo

di equilibrio della natura. Tante specie sono sotto la minaccia dell'estinzione e i governi hanno cominciato tanti Progetti per proteggere questi animali e li hanno dichiarati specie in via d'estinzione.

Tab. 7B – Esempio di testo argomentativo
(materiale prodotto da uno studente indiano – pagina 1)

Confutazione: (immaginare contraria)

La caccia si sviluppa non solo minaccia per gli animali. Però le persone che li uccidono hanno il cervello che distrugge cioè molto crudele e dà un messaggio negativo per la generazione nuova e pensieri cattivi.

Conclusione:

Insomma la caccia è la minaccia forte per gli animali e anche per l'uomo in senso grave perché gli animali e l'uomo tutti e due fanno parte della natura.

Tab. 7B – Esempio di testo argomentativo
(materiale prodotto da uno studente indiano – pagina 2)

Presentazione del problema:

Oggi il problema più GRANDE che riguarda il danneggiamento della natura è la caccia - il tipo di "divertimento" tradizionale, ma che ormai non ci diverte più.

Formulazione della tesi:

La caccia è anche un problema duplice - ~~in~~ quello materiale che quello morale. Quindi, posso dire che ^{oltre a} distruggere la fauna l'uomo rischia di distruggere se stesso, quello che c'è di umano nella nostra natura.

Sviluppo argomentativo:

Degli aspetti negativi ce ne sono tanti, però vorrei piuttosto intrattenermi sull'aspetto morale. Uccidere, di per se, non è una cosa naturale per qualsiasi persona, però

esiste una presupposizione che riguarda i maschi: un uomo vero non può aver pietà per un animale che viene cacciato, è come un obbligo, un testimone di marcia, che viene dal nostro passato. Non puoi uccidere - sei debole. Ma adesso nonostante che non ~~non~~ abbiamo più bisogno, questo stereotipo è RIMASTO, si è stampato nella nostra mente e viene insegnato ai nostri bambini come una parte indispensabile del nostro patrimonio.

Tab. 7C – Esempio di testo argomentativo
(materiale prodotto da una studentessa azera – pagina 1)

Confutazione:

Certamente dobbiamo AMMETTERE che ci possa essere anche un motivo "buono", o meglio UNA SCUSA. Nei tempi passati la caccia a volte era l'unica "fonte" per mantenere la famiglia di un contadino, ma adesso non è più l'unica possibilità, ed è meglio lasciare in passato

Conclusione:

In conclusione, vorrei dire che dobbiamo almeno cercare di ragionare su quello che facciamo. L'uomo è responsabile per le proprie azioni, forse detto banale, ma essendo "un animale" più forte siamo anche più intelligenti e perciò sia quello che abbiamo intorno che quello che ci è dentro è nelle nostre mani la salvezza.

Tab. 7C – Esempio di testo argomentativo
(materiale prodotto da una studentessa azera – pagina 2)

Presentazione del problema:

La caccia non è necessaria. ^{non} Secondo me, la caccia ha
nessun aspetto positivo ~~in~~ società moderna. [✓] Solo una
tradizione ^{nella} va terminata. ^{Si tratta di}
^{che}

Formulazione della tesi:

È impossibile ~~da~~ controllare che siano rispettate le regole
Contribuisce alla riduzione di fauna.

Non realizza necessità, ma solo desiderio di potere o per
divertirsi.

Sviluppo argomentativo:

La caccia è un tipo di sport secondo ⁱ quelli cacciatori
ma secondo me è soltanto una tradizione brutta e violenta.
Oggi, i cacciatori cacciano solo per divertirsi. La società
umana ha già ~~invaduto il~~ ^{invaso lo} spazio in cui gli animali

^{e si}

vivono ~~&~~ moltiplicano, abbiamo mandato l'inquinamento
agli animali che ^{soffrono} soffrono. I numeri degli animali
selvaggi ^{sono} ~~è~~ già diminuiti a pochi, sopravvivono già con
una grande difficoltà. Non abbiamo ^{nessuna} ragione di ucciderli
crudelmente e ferocemente.

Tab. 7D – Esempio di testo argomentativo
(materiale prodotto da uno studente cinese – pagina 1)

Confutazione:

Dicono che è uno sport che ^{si} pratica ^{all'} in aria aperta ma ci sono tanti ^{altri} più tranquilli più sani per esempio ^{andare} fare un bici nella strada in mezzo al verde. Origini antichissime non ha senso, non è giusto che ogni origine deve essere mentata o tramandata. Oggigiorno abbiamo abbastanza cibi da mangiare per contribuire ~~te~~ all'alimentazione ha una gamba corta. ?

Conclusione:

In somma, la caccia è da proibire sicuramente.
Dobbiamo convivere su questa pianeta in pace, dobbiamo proteggere la risorsa degli animali per la prossima generazione. o alla fine siamo la' ultima specie rimasta sulla terra.

Tab. 7D – Esempio di testo argomentativo
(materiale prodotto da uno studente cinese – pagina 2)

4.5 Considerazioni finali

Il bilancio di questa breve sperimentazione è da ritenersi soddisfacente (come dimostrano i *feedback* degli studenti e le indicazioni del docente sugli incoraggianti risultati raggiunti in termini motivazionali, collaborativi e contenutistico-disciplinari) e dà conferma “sul campo” di quanto l’attenzione alla persona (fondamento dell’approccio umanistico-affettivo), con tutte le principali integrazioni informative e metodologiche provenienti dalla linguistica e da tutte le discipline che contribuiscono al rinnovamento della glottodidattica, resti un fattore trasversale e determinante per la promozione dell’apprendente ma, soprattutto, della persona che sta dietro l’apprendente.

Gli studenti hanno colto il senso del testo di Lalla Romano; hanno, inoltre, dimostrato di aver capito le differenze tra i diversi tipi di scrittura (commento, appunti, didascalia, parafrasi, testo argomentativo). Particolarmente utile è sembrata la riflessione linguistica sul testo che è servita per introdurre differenze di sintassi e di registro tra il testo letterario di Lalla Romano e quelli non letterari.

È da considerare positivo anche l’aspetto lessicale. L’analisi delle fotografie ha spinto gli studenti a cercare corrispondenze tra ciò che vedevano e ciò che volevano esprimere, sia nell’attività di individuazione di elementi-chiave sia di commento e di produzione del testo argomentativo. Pur trattandosi di una sperimentazione che ha visto gli studenti impegnati per la prima volta in un tipo di attività del genere, il disorientamento iniziale è stato superato grazie al sostegno del docente che ha supportato ogni lavoro di gruppo indirizzando, consigliando e spronando. Il successo delle attività è legato anche all’espansione lessicale, stimolata dalle immagini (come dimostrato nell’elaborato della Tab. 6A)

Inoltre, dai materiali didattici prodotti dagli studenti della classe in cui è stata condotta la sperimentazione, è emersa una notevole ed avanzata capacità critica di analisi del testo fotografico. Per questo, si auspica un possibile ampliamento dell’unità di apprendimento proposta. Un’altra possibile attività potrebbe ruotare intorno alla scelta degli studenti delle fotografie su cui lavorare (magari nell’attività di commento o di produzione del testo argomentativo), lasciando a disposizione della classe l’intero album in versione digitale.

Seconda proposta:

Dall'ombra

di Lalla Romano

5.1 Premessa

Molto spesso l'infanzia e l'adolescenza vengono accomunate ai ricordi scolastici. Anche Lalla Romano ha presentato una narrazione a partire da una foto di classe.



Si tratta di una fotografia “speciale”, perché capace di stimolare in tutti gli studenti la capacità di immedesimazione. Se è vero ciò che afferma Pierre Sorlin¹⁰³ in *La messa in immagine del mondo*, cioè che per interpretare un'immagine è necessario rapportarla a qualcosa di familiare, allora è

¹⁰³ Cfr. P.SORLIN, *I figli di Nadar – Il “secolo” dell'immagine analogica*, Einaudi, Torino 2001, p.121

opportuna la scelta di una foto semplice e non duale, come quella in cui Lalla Romano, quasi sorridendo, è con la madre e il padre. In questo caso, la foto presentata dalla scrittrice è una foto dell'album dei ricordi personali. Si tratta di una "foto-ricordo" che ritrae la scrittrice con compagne di classe. Uno degli aspetti da non trascurare nella fase di produzione è proprio la lontananza temporale tra gli apprendenti e la scrittrice. Presentare alla classe fotografie in bianco e nero, di un'altra epoca, con ricco abbigliamento, non aiuta l'immedesimazione né l'avvicinamento, quindi, si deve far leva sull'aspetto emotivo-affettivo. Tutti, infatti, sono stati bambini, hanno immagini della propria infanzia, con o senza genitori, ma di sicuro tutti hanno ricordi da condividere, come quelli scolastici.

Dall'ombra di Lalla Romano è stato scelto perché costituisce un originale tipo di narrazione che si sviluppa a partire da una fotografia. La foto in questione è l'unica del testo ed è presentata in copertina.

Si tratta di una foto in bianco e nero che raffigura una classe di studentesse. La scrittrice parte da questa immagine per raccontare la sua età di mezzo, tra l'infanzia e la giovinezza, raccontando il suo ricordo attraverso gli aneddoti e le storie dei personaggi presenti nella foto di gruppo.

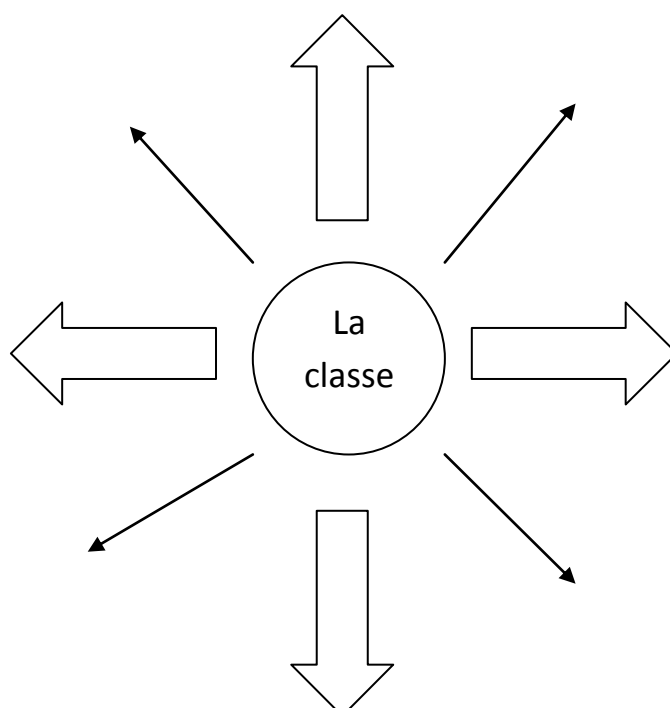
Anche in questo caso, la fotografia non ha la funzione di illustrazione, non è elemento marginale, non aggiunge informazioni al testo ma è essa stessa testo. Si tratta di una nuova ed originale forma di narrazione interessante da analizzare insieme a studenti abituati al "classico" uso dell'immagine.

In questo caso, l'immagine in bianco e nero rappresenta un ricordo scolastico e l'uso del bianco e nero sembra appropriato. Inoltre, la fotografia di gruppo rappresenta una classe di giovani studentesse in un'età compresa tra l'infanzia e l'adolescenza dalla quale gli apprendenti coinvolti nella sperimentazione hanno un ricordo recente. Quindi, si è pensato che sia adatta ad un pubblico giovane. Il testo scelto, anche per questo, si presta ad attività di produzione orale e scritta.

5.2 Esempi di attività didattiche

Attività di avvicinamento al testo

Scrivete tutte le parole che vi vengono in mente pensando alla parola “classe”.



Osservate le seguenti foto. Che cosa hanno in comune?



- Avete anche voi avete foto del vostro percorso scolastico?

- Se sì, quante? In quali momenti vi ritraggono?

-
- Le avete conservate (voi o i vostri genitori)? Perché?
-

Osservate la foto in bianco e nero e rispondete alle seguenti domande.



- Secondo voi, in che epoca è stata fatta?
-
- Secondo voi, in che occasione è stata fatta la foto?
-
- Perché, secondo voi, non ci sono ragazzi?
-
- Perché, secondo voi, gli sguardi sono seri?
-

Confrontate le vostre risposte.

Leggete il seguente brano: “Il ricordo della compagna di classe Zoe”

Zoe

- 1 Da tanti anni in un giardino buio, di notte, è seduta accanto a un tavolo con la testa china, come dormisse: qualche volta col braccio appoggiato al tavolino. Aspetta. Io so che è lei, Zoe.
- 5 Mi piace incominciare da quando lei risale la vecchia via Roma (dove stava coi fratelli in pensione), e passa sotto il balcone della casa di «zio dottore»: con le manine ai ferri del balcone c'è Augusto, il bambino piccolo, che conosce Zoe perché sua madre lo porta da noi, agli Orti. Augusto la saluta: -Ciao, Fove!
- 10 Lei risaliva la grande piazza, poi il corso Nizza fino alla nostra casa coi due platani, i due orti e, dietro il nostro giardino, il grande prato. Faceva quella lunga strada tutti i pomeriggi: veniva a prendermi per le lezioni dalle due alle quattro. La vedevo arrivare: camminava lungo le rotaie del tram di Demonte. Ritornava con me a casa mia anche dopo le lezioni, riassetta gli scaffali della mia libreria: la mamma era
- 15 contenta. Le piaceva molto Zoe. Trovava stranissimo che suo padre, un medico, aveva messo a pensione i figli, Zoe e i fratelli, in quella topaia che doveva essere la pensione delle sorelle Muzio nella vecchia via Roma. I fratelli erano al liceo.
- Sono stata qualche volta, in via Roma.
- 20 Il fratello Spartaco (il padre era socialista), un gigante bello e impaziente, lancia un vocabolario sul gatto delle Muzio, accovacciato sul suo letto. Di seguito, in alto dopo qualche gradino, la camera di Nerina e di Zoe. Alle pareti, incorniciate, le storie del Moro di Venezia.
- Nerina aveva una bellezza delicata, un'andatura leggermente
- 25 claudicante, che era una grazia in più. I fratelli al liceo erano famosi, bravissimi.
- Invece Zoe non poteva soffrire né i compiti né le lezioni. I compiti li facevamo insieme a casa mia: lei sbuffava, con divertimento di mia madre.
- 30 La sua eccessiva devozione per me le sarà certo costata canzonature, almeno da parte di Spartaco. Io la accettavo come naturale. Tanto meno me la spiego adesso. Lei si sorbiva da parte mia lunghe perorazioni: non più le fiabe che avevo raccontato ai cuginetti. Mi ascoltava sempre senza discutere. Non mi domandavo perché lei avesse questa devozione per me: eravamo tanto diverse. Forse era questo il bello.
- 35 Una scadenza nella nostra storia è stato un incidente: una monelleria, in quanto eravamo infantili. Stavamo in gruppo di fianco alla chiesa di Santa Chiara: a destra era l'ingresso del cortiletto del ginnasio. Zoe lanciò un sasso – sarà stato un sassolino – e colpì la bombetta di un professore, non il nostro, quello di quarta ginnasio. Fu punita con

40 una sospensione, che dovette passare nel collegio dell'Immacolata. Lei si vendicava tagliando nell'orto tutte le teste dell'insalata delle suore.

In quarta e in quinta io ero nel secondo banco a destra, mia vicina la Daviso, e Zoe nel primo banco, con Casetta davanti a me: Casetta, la mia grande amica all'università. Nella foto grande ci siamo tutte, accoppiate in modo assurdo per le esigenze del fotografo, un raffinato a Cuneo, che è tutto dire. Zoe è all'estremità a sinistra, io a destra.

45 Quando l'ho rivista? Lei andò a Torino coi fratelli, ma solo per un anno; tornò a casa e amava la nonna. In un inverno di quelli d'antan, il treno Cuneo-Torino si bloccò a Centallo, il paese di Zoe. Con grandi falcate raggiunsi la sua casa. Avevo da confidare all'amica la mia prima storia d'amore: ancora bella in quanto consistente nel primo bacio. Lei era con una ragazza che non conoscevo, appoggiata a una grande stufa. Mi riaccompagnò al treno con suo padre.

50 L'austero taciturno dottor Sappa ci precedeva, la neve era salita, il passo difficile. Il treno non proseguiva, ritornò a Cuneo. Quando l'ho rivista ancora? Con Innocenzo sul treno per Limone. Le carrozze che viaggiavano in senso opposto, si fermarono un istante. Al finestrino di fronte, Zoe. Innocenzo impallidì: disse poi di non aver mai visto una donna più bella.

55 Dopo la guerra, ho saputo che era ammalata. Da Cuneo andai a Centallo, in bicicletta. La strada assolata e libera, costeggiava un canale. Mi assalì una vista violenta: un giovane, di cui non vidi il volto, si masturbava, e l'acqua portava via il suo seme.

60 Arrivai alla bella casa (che non vedo da tanti anni, perché in macchina non si attraversa più Cuneo). C'era nella camera suo nipote che, come tutti i nipoti, l'assisteva leggendo il giornale. Zoe mi disse: - Non si sa come io possa avere contratto « il mal francioso » - (la sifilide?)

65 Un uomo bello e signore (« Ferrero di Centallo », si presentava) l'aveva amata e lei non gli aveva creduto. Perché?

Per comprendere il testo

Rispondete alle seguenti domande:

- Qual è il ricordo del fratello di Zoe, Spartaco?

- In quale occasione la scrittrice rivede Zoe?

- Rileggete il brano e cercate il “legame” con la foto precedentemente analizzata.

Analisi lessicale e linguistica

Riformulate le seguenti frasi, mantenendo lo stesso significato.

1. *riga 14* “dopo le lezioni, riassetta gli scaffali della mia libreria”

2. *riga 16* “suo padre, un medico, aveva messo a pensione i figli, Zoe e i fratelli”

3. *righi 24-25* “Nerina aveva una bellezza delicata, un’andatura leggermente claudicante”

4. *righi 50-51* “Con grandi falcate raggiunsi la sua casa”

- 1) Nel testo di Lalla Romano sono presenti due esempi di costruzione “speciale” dell’ordine sintattico della frase. In che cosa l’ordine sintattico è “speciale”?

I compiti li facevamo insieme (righi 27-28)

mia vicina la Daviso (righi 42-43)

- Leggete la scheda di approfondimento **2A** che vi aiuterà a riflettere su un particolare uso sintattico della lingua italiana.

2) Che significa onomatopea?

- Il verbo *sbuffare* è onomatopeico? Perché?

- Nella tua lingua ci sono parole o espressioni onomatopeiche? Ne ricordi qualcuna?

- Leggete la scheda di approfondimento **2B** che vi aiuterà a riflettere su un particolare aspetto della lingua italiana.

3) Che cosa significa *canzonare qualcuno*?

Oggi in italiano non si usa quasi più mentre si usa un altro termine che ha un significato sicuramente più pesante: il *bullismo*. Ne hai mai sentito parlare?

Che cosa significa secondo te?

- Leggete la scheda di approfondimento **2C** che vi aiuterà a riflettere su un particolare aspetto della lingua italiana.

Schede di approfondimento

2A La dislocazione

La dislocazione a sinistra è uno dei tratti del parlato più comuni.

Si parla di **dislocazione a sinistra** quando un componente della frase viene anteposto (o "spostato a sinistra") rispetto alla posizione che occuperebbe normalmente.

Ad esempio, si può dire *a tutti comprenderemo un gelato* e rinunciare all'ordine della frase più comune, che sarebbe *comprenderemo un gelato a tutti*.

Strettamente legato alla dislocazione a sinistra è l'uso pleonastico del complemento (*A me mi piace*).

Si parla invece di dislocazione a destra (es.:«*l'ho prestata a Rodolfo, l'auto*») nel caso in cui ci si trovi, invece, di fronte ad un'emarginazione del complemento e alla sua anticipazione mediante un clitico con funzione cataforica senza che si abbia, apparentemente, alcuno spostamento rispetto all'ordine normale *Soggetto Verbo Oggetto*. Sul piano informativo, la modifica dell'ordine normale è notevolmente significativa, poiché in questo modo i complementi assumono un valore tematico, sia nella loro posizione anteverbale sia postverbale. Questi tipi di costrutti sono ridondanti in entrambi i casi, dal momento che il complemento viene indicato due volte. La dislocazione a destra è più frequente nel parlato e meno frequente nello scritto.

2B L'onomatopea

L'**onomatopea** è una figura retorica che riproduce, attraverso i suoni linguistici di una determinata lingua, il rumore o il suono associato a un oggetto o a un soggetto a cui si vuole fare riferimento, mediante un procedimento iconico tipico del fonosimbolismo.

Ecco alcuni esempi:

"Gracchiare, strisciare, bisbiglio, rimbombo, ecc." e alcuni versi di animali diventati parole, come "il *bau bau* del cane, il *miao miao* del gatto, il *pio pio* del pulcino".

2C Il bullismo

Il "bullismo" deriva dall'inglese "bully" che denota una persona che usa la propria forza per intimorire o danneggiare una persona più debole. Con il termine "bullismo" si indicano tutti quei comportamenti di violenza, di sopraffazione, e di prepotenza, soprattutto in ambito scolastico-formativo.

Produzione orale e scritta

- 1) Il testo si chiude con una domanda: “Un uomo bello e signore («Ferrero di Centallo», si presentava) l’aveva amata e lei non gli aveva creduto. Perché?” Che cosa significa il finale secondo te?

- 2) Lalla racconta, dal suo punto di vista, di una “monelleria” di Zoe e della sua punizione. Che “tono” usa? A che sensazione viene associato l’incidente della bombetta del professore?

- 3) Hai anche tu un ricordo speciale di una “monelleria” dell’infanzia? Se ne hai conservato il ricordo è speciale, racconta perché.

- 4) Osservando una fotografia di gruppo del tuo percorso scolastico, descrivi il tuo ricordo come fa Lalla Romano.

5.3 Riflessioni

Fase di avvicinamento al testo

L'obiettivo principale della fase di motivazione è stato tentare di avvicinare tali apprendenti alla lettura e all'interpretazione del romanzo *Dall'ombra* di Lalla Romano. Anche in questo caso, si tratta di un testo letterario italiano, il cui *input* deve essere reso comprensibile, o almeno quanto più comprensibile possibile. In questa fase, le attività mirano a creare predisposizione alla ricezione, mobilitando i saperi culturali degli studenti e la formulazione di ipotesi semantiche a partire da informazioni parziali. Considerato che la narrazione si sviluppa a partire dalla foto presente in copertina, non è sembrato adatto partire direttamente da questo, per evitare di far calare l'interesse sullo sviluppo narrativo. L'idea di partenza è stata la foto della classe. Tutti hanno avuto una esperienza scolastica e tutti o quasi sono stati fotografati con la classe. Si è pensato di iniziare con un *brainstorming* lessicale a cui ha partecipato anche il docente. È stata data agli studenti la "parola chiave" *classe* ed è stato chiesto agli allievi di scrivere parole inerenti e all'esperienza scolastica. Ciascuno ha cercato di spiegare il perché della propria associazione mentale ed è seguita una discussione intorno agli argomenti che tale termine ha richiamato. Gli studenti si sono mostrati interessati anche alle esperienze dei compagni e del docente; nello stesso tempo sono emerse alcune "costanti" (per esempio, infanzia, adolescenza, amicizia, compagni, compagne...) che hanno permesso di attivare il lessico utile alla lettura del brano. La lista di parole individuate dagli studenti ha offerto l'occasione per la ricerca dei sinonimi e dei contrari. Per esempio, la parola *infanzia* ha stimolato il ripasso delle età della vita: *infanzia, adolescenza/pubertà, maturità, vecchiaia*; la parola *amicizia* ha stimolato, per associazione, le parole: *complicità, affetto, fiducia* e, per contrasto, i suoi opposti: *competizione, invidia, rivalità, indifferenza...*

Nella seconda parte della fase di avvicinamento, si è pensato di presentare varie foto (scaricate da internet) di classi di studenti, e tra queste anche quella di Lalla Romano.

È stato chiesto agli studenti cosa hanno in comune queste foto. Si tratta di fotografie che ritraggono studenti di varie età, in varie occasioni (per esempio, il primo o l'ultimo giorno di scuola, il giorno del diploma, una gita, la palestra, la festa del Carnevale, la recita o il concerto di fine anno).

Agli studenti è stato chiesto:

- Avete anche voi foto del vostro percorso scolastico?
- Se sì, quante? In quali momenti vi ritraggono?

- Le avete conservate (voi o i vostri genitori). Perché?

Dalle risposte emerge che la foto di gruppo serve a celebrare un'occasione di cui si vuole conservare un ricordo. Quindi “fissa” lo stare in gruppo in un'occasione speciale del proprio percorso formativo. Inoltre, è emerso che se la foto viene conservata è associata a un ricordo positivo e divertente (se il ricordo è negativo si tende a nascondere o non conservare).

Segue l'attività di analisi della foto su cui si svolgerà l'attività successiva. Il compito assegnato riguarda l'osservazione dell'immagine. In un secondo momento si può lasciar riflettere gli studenti sulle differenze tra questa foto e le altre guardate in precedenza.

Dall'analisi e dalla comparazione, emergono subito alcune differenze sostanziali:

- l'uso del bianco e nero
- l'assenza di ragazzi
- l'espressione seria del volto

Comprensione del testo

Nella fase di comprensione del testo si è chiesto agli studenti di individuare alcune informazioni presenti nel brano.

Il primo elemento di differenza individuabile è il colore. La foto della classe di Lalla Romano è in bianco e nero. Quindi, si tratta di un'immagine che risale ad un'epoca in cui non esisteva ancora la stampa a colori. Per rendere più interessante la riflessione sull'uso del bianco e del nero si è chiesto agli studenti di ricordare quando le foto sono diventate a colori. Quasi tutti hanno visto in famiglia foto di gruppi scolastici in bianco e nero (magari della mamma e del papà). In un secondo momento, è stato chiesto agli studenti di fare ipotesi sulla data di questa fotografia.

L'altro aspetto subito notato è stata l'assenza dei ragazzi. Infatti si tratta di una foto che ritrae una classe di sole ragazze. Si è lasciato agli studenti la possibilità di fare ipotesi.

Infine, si è chiesto agli studenti una possibile spiegazione a proposito delle espressioni dei volti di queste ex-studentesse. Perché sono tutte così serie? Quale può essere stata l'occasione speciale “celebrata” dalla fotografia?

Dopo aver analizzato, queste differenze si è proceduto al confronto *in plenum* con la classe su tutte e cinque le fotografie. Le considerazioni simili sono state condivise mentre non si è trovato accordo sul motivo dello sguardo fisso dell'immagine in bianco e nero. Inoltre, non è stato trovato accordo neanche sul “momento celebrato” dallo scatto.

Il confronto *in plenum* della classe ha chiuso la fase di avvicinamento al testo. Infatti, successivamente l'attività si è spostata sul brano scelto per la

lettura: il primo, quello con cui si apre “Dall’ombra”. Il motivo che ha portato alla scelta del primo brano non è casuale. Nelle prime pagine gli studenti si aspettano una sorta di introduzione o comunque qualche indizio sul rapporto con la foto della classe analizzata nella fase precedente.

Senza l’intervento del docente non è possibile trovare un rapporto tra la fotografia e la protagonista del brano letto in classe. Pertanto, insegnante è dovuto intervenire per spiegare che la scrittrice ha celebrato attraverso questo ricordo una delle sue compagne di classe. L’autrice stessa è presente nella fotografia in bianco e nero.

1. Informazioni specifiche. Rispondete alle seguenti domande:

- Qual è il ricordo del fratello di Zoe, Spartaco?
- In quale occasione la scrittrice rivede Zoe?

2. Analisi e valutazione

- Rileggete il brano e cercate il “legame” con la foto precedentemente analizzata.

Fase di sintesi

1. Focalizzazione o punto di vista

Il racconto è scritto in prima persona, quindi il punto di vista è quello di Lalla Romano, ma si può riscrivere dal punto di vista di Zoe e dell’*uomo bello e signore*. L’attività è proseguita con la scrittura di una breve lettera di Zoe o del suo amato in cui il punto di vista narrativo è cambiato.

2. Analisi lessicale e linguistica

Nella fase di analisi lessicale e linguistica si è pensato di analizzare alcuni aspetti come la polisemia e la dislocazione grazie ad alcuni esempi presenti nel testo. Sono stati presentati gli esempi lasciando agli studenti la possibilità di riflettere sul significato (nel caso dell’espressione *Aveva messo a pensione i suoi figli*). Poi, in una fase successiva è stata presentata una breve scheda riassuntiva sulla polisemia e su altri esempi.

3. Polisemia

Riformulate le seguenti frasi, mantenendo lo stesso significato.

1. *riga 14* “ dopo le lezioni, **riassettava** gli scaffali della mia libreria”
2. *riga 16* “suo padre, un medico, **aveva messo a pensione** i figli, Zoe e i fratelli
3. *righe 24-25* “Nerina aveva una bellezza delicata, un’andatura leggermente **claudicante**”
4. *righe 50-51* “Con grandi **falcate** raggiunsi la sua casa”

Questa attività serve per stimolare gli studenti a cercare il significato delle frasi, elaborando lo stesso concetto con parole diverse dal testo di partenza. L’esercizio stimola alla ricerca dei sinonimi, in particolare delle seguenti espressioni: **riassettava, aveva messo a pensione i figli, claudicante.**

4. Dislocazione

L’osservazione e il riconoscimento della dislocazione ha l’obiettivo di far avvicinare gli studenti stranieri alla ricca varietà del repertorio linguistico italiano, sottolineando l’uso dei costrutti marcati spesso assenti nelle loro interlingue anche ai livelli più avanzati.

L’introduzione di questo tipico tratto dell’ italiano neo-standard consente la riflessione sulla costruzione del messaggio sfruttando le diverse possibilità combinatorie della lingua a seconda della situazione comunicativa. In questo modo si auspica una maggiore consapevolezza dell’ esistenza di diversi modelli linguistici: la varietà standard per l’uso scritto e parlato in contesti formali e la varietà neo-standard per il parlato .

Gli esempi nel testo di Lalla Romano sono:

I compiti li facevamo insieme: esempio di dislocazione a sinistra

mia vicina la Daviso: esempio di dislocazione a destra

Nel caso della riflessione sulla dislocazione, sono stati presentati due esempi ed è stato chiesto di riflettere sulla particolare struttura sintattica. Anche in questo caso è stata presentata una breve scheda di approfondimento con definizioni ed esempi.

Scheda di approfondimento

La dislocazione a sinistra è uno dei tratti del parlato più comuni.

Si parla di **dislocazione a sinistra** quando un componente della frase viene anteposto (o "spostato a sinistra") rispetto alla posizione che occuperebbe normalmente.

Ad esempio, si può dire *a tutti comprenderemo un gelato* e rinunciare all'ordine della frase più comune, che sarebbe *comprenderemo un gelato a tutti*.

Strettamente legato alla dislocazione a sinistra è l'uso pleonastico del complemento (*A me mi piace*).

Si parla invece di dislocazione a destra (es.:«*l'ho prestata a Rodolfo, l'auto*») nel caso in cui ci si trovi, invece, di fronte ad un'emarginazione del complemento e alla sua anticipazione mediante un clitico con funzione cataforica senza che si abbia, apparentemente, alcuno spostamento rispetto all'ordine normale *Soggetto Verbo Oggetto*. Sul piano informativo, la modifica dell'ordine normale è notevolmente significativa, poiché in questo modo i complementi assumono un valore tematico, sia nella loro posizione anteverbale sia postverbale. Questi tipi di costrutti sono ridondanti in entrambi i casi, dal momento che il complemento viene indicato due volte. La dislocazione a destra è più frequente nel parlato e meno frequente nello scritto.

Espressioni e parole onomatopeiche in italiano.

Che significa onomatopea?

L'**onomatopea** è una figura retorica che riproduce, attraverso i suoni linguistici di una determinata lingua, il rumore o il suono associato a un oggetto o a un soggetto a cui si vuole fare riferimento, mediante un procedimento iconico tipico del fonosimbolismo.

Ne sono esempi: "Gracchiare, strisciare, bisbiglio, rimbombo, ecc." e alcuni versi di animali diventati parole, come "il bau bau del cane, il miao del gatto, il pio pio del pulcino".

Il verbo *sbuffare* è onomatopeico? Nella tua lingua ci sono parole o espressioni onomatopeiche? Ne ricordi qualcuna?

La *canzonatura*. Che cosa significa *canzonare qualcuno*? Oggi in italiano non si usa quasi più mentre si usa un altro termine che ha un significato sicuramente più pesante: il *bullismo*. Ne hai mai sentito parlare? Che cosa significa secondo te?

Il "bullismo" deriva dall'inglese "bully" che denota una persona che usa la propria forza per intimidire o danneggiare una persona più debole. Con il termine "bullismo" si indicano tutti quei comportamenti di violenza, di sopraffazione, e di prepotenza, soprattutto in ambito scolastico-formativo.

Produzione orale e scritta

- 1) Il testo si chiude con una domanda: "Un uomo bello e signore («Ferrero di Centallo», si presentava) l'aveva amata e lei non gli aveva creduto. Perché?" Che cosa significa il finale secondo te?

In questa attività si chiede di produrre un breve testo orale o scritto per verificare la comprensione del racconto di Lalla Romano e fare eventualmente ipotesi sul finale "aperto" che la scrittrice lascia interpretare al lettore.

- 2) Lalla racconta, dal suo punto di vista, di una “monelleria” di Zoe e della sua punizione. Che “tono” usa? A che sensazione viene associato l’incidente della bombetta del professore?

Agli studenti viene chiesta una opinione e una riflessione. Lo scopo di questa attività è la capacità di elaborazione a partire dal testo letterario.

- 3) Hai anche tu un ricordo speciale di una “monelleria” dell’infanzia? Se ne hai conservato il ricordo è speciale, racconta perché.

In questo caso, l’attività serve per produrre un breve testo orale o scritto come ampliamento di un elemento narrativo del racconto (il ricordo della monelleria dell’infanzia). In questo modo, si recupera il concetto di ricordo e si lega alla foto-ricordo che diventa protagonista dell’ultima attività di produzione.

- 4) Osservando una fotografia di gruppo del tuo percorso scolastico, descrivi il tuo ricordo come fa Lalla Romano.

Questa è l’attività di produzione più importante perché riprende la progettualità narrativa della scrittrice. Quindi, partendo da una immagine affettiva gli studenti producono un testo a partire dall’elaborazione di un ricordo (positivo o negativo) e lo presentano alla classe giustificando la propria scelta.

5.4 I risultati della sperimentazione in classe

Sono riportati di seguito alcuni esempi di attività di produzione scritta. Nel primo esempio sono riportate le ipotesi degli studenti sul finale aperto. La traccia è la seguente:

Il testo si chiude con una domanda: “Un uomo bello e signore («Ferrero di Centallo», si presentava) l’aveva amata e lei non gli aveva creduto. Perché?” Che cosa significa il finale secondo te?

- 1) Il testo si chiude con una domanda: “Un uomo bello e signore («Ferrero di Centallo», si presentava) l’aveva amata e lei non gli aveva creduto. Perché?” Che cosa significa il finale secondo te?

Secondo me, la domanda alla fine significa che la vita di Zoe è finita male, si è ammala di una malattia venerea ed è probabilmente morta. La domanda serve ad esprimere un rincrescimento dell'autrice, che la vita di una bellissima donna che poteva essere felice con un uomo bello e ricco sia finita in modo deplorabile.

Tab. 1A – (materiale prodotto dagli studenti)

- 1) Il testo si chiude con una domanda: “Un uomo bello e signore («Ferrero di Centallo», si presentava) l’aveva amata e lei non gli aveva creduto. Perché?” Che cosa significa il finale secondo te?

Secondo me, il finale vuole dire che avrebbe dovuto credere nell'amore di Ferrero di Centallo, così non sarebbe andata con un altro uomo e non avrebbe avuto una malattia venerea. Il "Perché?" indica un rampianto da parte di Zoe o un'incomprensione della narratrice.

Tab. 1B – (materiale prodotto dagli studenti)

- 1) Il testo si chiude con una domanda: “Un uomo bello e signore («Ferrero di Centallo», si presentava) l’aveva amata e lei non gli aveva creduto. Perché?” Che cosa significa il finale secondo te?

È una domanda aperta alla quale la scrittrice forse non aveva mai ricevuto una risposta.

Forse è pensato anche in senso un po' ironico siccome la povera Zoé era ammalata di sifilide.

Tab. 1C – (materiale prodotto dagli studenti)

- ① Il testo si chiude con una domanda: “Un uomo bello e signore («Ferrero di Centallo», si presentava) l’aveva amata e lei non gli aveva creduto. Perché?” Che cosa significa il finale secondo te?

^(rottura)
 Ferrero di Centallo - forse l'origine della sua malattia. Usava
 la loro separazione di lui
 sporsarla, lei invece non voleva → è partita fuori, ha contratto
 il languo da vicino → ha contratto la sifilide.
 Non gli aveva creduto, perché

Tab. 1D – (materiale prodotto dagli studenti)

- 1) Il testo si chiude con una domanda: “Un uomo bello e signore («Ferrero di Centallo», si presentava) l’aveva amata e lei non gli aveva creduto. Perché?” Che cosa significa il finale secondo te?

Zoé ha forse respinto l'amore. Non
 crede che qualcuno ^{cap} potesse
 amare. Ma il suo padre l'ha messa
 in pensione, forse non si sentiva
 amato da piccina o forse non
 voleva essere abbandonata come
 lo era ^{anche} da suo padre?

Tab. 1E – (materiale prodotto dagli studenti)

Gli esempi riportati (1A – 1B – 1C – 1D – 1E) dimostrano una attività di produzione scritta che verifica la comprensione del racconto di Lalla

Romano attraverso ipotesi sul finale “aperto” che la scrittrice lascia interpretare al lettore. Gli elaborati dimostrano la capacità di riflessione, di formulazione di ipotesi e di argomentazione.

Nel secondo esempio sono riportate le ipotesi degli studenti sul “tono” narrativo e sulla percezione delle proprie sensazioni durante la lettura del brano. Agli studenti viene chiesta una opinione e una riflessione. Lo scopo di questa attività è lo sviluppo e il potenziamento della capacità di elaborazione a partire dal testo letterario.

La traccia è la seguente:

Lalla racconta, dal suo punto di vista, di una “monelleria” di Zoe e della sua punizione. Che “tono” usa? A che sensazione viene associato l’incidente della bombetta del professore?

- 2) Lalla racconta, dal suo punto di vista, di una “monelleria” di Zoe e della sua punizione. Che “tono” usa? A che sensazione viene associato l’incidente della bombetta del professore?

A suo avviso, la punizione non corrispondeva al crimine. Forse il sistema d'istruzione e d'educazione era troppo severo e poco umano nei suoi metodi, i bambini ricevevano le punizioni sproporzionate.

Tab. 2A – (materiale prodotto dagli studenti)

- 2) Lalla racconta, dal suo punto di vista, di una “monelleria” di Zoe e della sua punizione. Che “tono” usa? A che sensazione viene associato l’incidente della bombetta del professore?

Lalla usa un tono leggero e divertente, in quanto fa riferimento all'infanzia delle suore. Per lei era un incidente senza importanza perché Zoe ha usato solo "un sassolino". Prova una sensazione di nostalgia per il suo passato spensierato.

Tab. 2B – (materiale prodotto dagli studenti)

- 2) Lalla racconta, dal suo punto di vista, di una “monelleria” di Zoe e della sua punizione. Che “tono” usa? A che sensazione viene associato l'incidente della bombetta del professore?

Usa un tono allegro, si tratta di un ricordo al quale adesso le viene da ridere.

Tab. 2C – (materiale prodotto dagli studenti)

- ②) Lalla racconta, dal suo punto di vista, di una “monelleria” di Zoe e della sua punizione. Che “tono” usa? A che sensazione viene associato l'incidente della bombetta del professore?

= scadeva dal loro rapporto
- tono - un patironico - contrasta il punto di vista della scrittrice - adulta
con quello di quella bambina

Tab. 2D – (materiale prodotto dagli studenti)

- 2) Lalla racconta, dal suo punto di vista, di una “monelleria” di Zoe e della sua punizione. Che “tono” usa? A che sensazione viene associato l'incidente della bombetta del professore?

Non sembra essere preoccupata.
Racconta la storia di una monelleria
come se niente di grave fosse
accaduto.

Tab. 2E – (materiale prodotto dagli studenti)

Gli esempi riportati (2A – 2B – 2C – 2D – 2E) dimostrano una attività di produzione scritta che verifica non solo la comprensione ma anche la capacità di lettura del “tono”. Gli elaborati degli studenti dimostrano che è stata colta la leggerezza e l'ironia della scrittrice.

Nel terzo esempio viene potenziato il concetto di “ricordo”. Agli studenti viene chiesto, dopo la lettura del brano, di esprimere le motivazioni che hanno spinto alla conservazione di un ricordo di infanzia. La “monelleria” ha lo scopo di invogliare gli studenti grazie alla gradevolezza del ricordo divertente. Il fattore emotivo-affettivo ha lo scopo di agevolare la capacità di produzione.

La traccia è la seguente:

Hai anche tu un ricordo speciale di una “monelleria” dell’infanzia? Se ne hai conservato il ricordo è speciale, racconta perché.

- 3) Hai anche tu un ricordo speciale di una “monelleria” dell’infanzia? Se ne hai conservato il ricordo è speciale, racconta perché.

Una volta inventammo, io e la mia amica del cuore, un alfabeto in cui a ogni lettera corrispondeva un'immagine. Ci divertivamo a scrivere le frasi usando quell'alfabeto, ed un giorno scrivemmo una frase offensiva sulla parete vicino alla porta d'ingresso di un mio vicino che non mi piaceva. Poi, i miei genitori mi fecero pulire tutte le pareti all'ingresso perchè era chiaro che fui io a farlo.

Tab. 3A – (materiale prodotto dagli studenti)

- ③) Hai anche tu un ricordo speciale di una “monelleria” dell’infanzia? Se ne hai conservato il ricordo è speciale, racconta perché.

Dalle scuole elementari ho sempre studiato un brano sull'alfabeto le monellerie ho conosciuto alcune all'età, nel periodo dell'adolescenza.

Tab. 3B – (materiale prodotto dagli studenti)

- 3) Hai anche tu un ricordo speciale di una “monelleria” dell’infanzia? Se ne hai conservato il ricordo è speciale, racconta perché.

Aspettavamo l'autobus con i miei amici per andare alla scuola elementare. C'era un telefono accanto alla pensilina. Spesso, chiamavamo i vigili del fuoco: infatti, visto che era un numero d'emergenza, potevamo farlo senza pagare. Riattaccavamo non appena sentivamo la loro voce nel telefono. Finalmente, abbiamo smesso perché alunni più grandi di noi ci hanno detto che anche loro facevano la stessa cosa ma una volta i vigili del fuoco erano venuti davvero, quindi abbiamo avuto paura che la stessa cosa accadesse a noi. Mi piace pensare a momenti del genere perché mi ricorda i bei momenti trascorsi con gli amici della scuola elementare.

Tab. 3C – (materiale prodotto dagli studenti)

Gli esempi riportati (3A – 3B – 3C) dimostrano come il fattore emotivo-affettivo abbia permesso agli studenti di condividere un ricordo molto personale, a volte legato a una punizione (3A) o alla paura di una punizione (3C).

Nel quarto esempio è riportata l'attività di produzione conclusiva e più importante perché riprende la progettualità narrativa della scrittrice. Quindi, partendo da una immagine affettiva gli studenti producono un testo a partire dall'elaborazione di un ricordo (positivo o negativo) e lo presentano alla classe giustificando la propria scelta.

La traccia è la seguente:

Osservando una fotografia di gruppo del tuo percorso scolastico, descrivi il tuo ricordo come fa Lalla Romano.



Ecco la foto della fine del corso di lingua italiana. Questo non è l'ultimo giorno di corso ma è l'ultimo giorno tutti insieme. Dopo questa serata qualcuno è partito. Questo è un ricordo che porterò sempre con me perché il professore napoletano ci ha insegnato un saluto speciale che si usa a Napoli e tutti abbiamo una simpatica espressione perché ci siamo divertiti a dire tutti insieme Uoooooooo!!!!!! Poi lui ci ha insegnato a fare anche il brindisi napoletano che è un po' simile a quello spagnolo.

**Tab. 4A – Presentazione di una foto della classe
(materiale prodotto dagli studenti)**

- 4) Osservando una fotografia di gruppo del tuo percorso scolastico, descrivi il tuo ricordo come fa Lalla Romano.

Ho pochi ricordi del mio percorso scolastico, forse perché non mi piaceva molto la scuola. Ho fatto sempre bene a scuola ma pensavo di non averne bisogno perché appunto potevo farne a meno, cioè studiare da sola. Quando guardo le mie foto scolastiche, non mi vengono in mente nemmeno i nomi dei miei amici di classe. Purtroppo ci siamo persi nella vita ma non so se sia una cosa buona o brutta.

Tab. 4B – (materiale prodotto dagli studenti)

- 4) Osservando una fotografia di gruppo del tuo percorso scolastico, descrivi il tuo ricordo come fa Lalla Romano.

Mi ricordo molto bene di una mia compagna di classe delle elementari di nome Sara. Era una ragazza timida e silenziosa. Portava i capelli corti e indossava gli occhiali. Mentre altre ragazze ci dividevamo nei gruppetti, lei non voleva mai far parte e parlava sempre con tutti. A scuola aveva qualche difficoltà, soprattutto nella matematica, ma era molto brava a dipingere. Così si è iscritta ad un liceo artistico e qui le nostre strade si sono separate. ~~Eravamo~~ Eravamo concittadine, però nel primo anno del liceo mi sono trasferita con la mia famiglia e non ci siamo viste più, tranne sul facebook. Prima dei nostri esami di maturità ci siamo invece sentite di nuovo e abbiamo scoperto che ci siamo iscritte entrambe alla stessa facoltà. Ci siamo incontrate per prendere una pizza e abbiamo parlato a lungo. È cambiata. Non portava più gli occhiali - ~~adesso~~ adesso sono io quella che gli porto - aveva capelli lunghissimi e un po' riccioli e rideva tanto. È rimasta però una ragazza simplice. ~~Ero~~ Ero felicissima che siamo di nuovo diventate compagne di scuola. Non era un ritorno disperato al passato, ma ~~il~~ il ritrovo di una grande amica.

Tab. 4C – (materiale prodotto dagli studenti)

UN RICORDO NOSTALGICO

Guardando la foto della prima classe elementare sento una grande nostalgia dell'infanzia, sento come il tempo passa veloce senza che noi ce ne accorgiamo. Tanti anni sono passati da quel giorno estivo in cui il fotografo è venuto alla scuola per prendere la foto di ogni classe.

Siamo usciti tutti i ventotto allievi ~~della~~ prima dall'edificio della scuola, abbiamo attraversato la strada rumorosa e il ponte che collegava la città con la penisola di Zofin, coperta ~~con~~ dagli castagni vecchi e l'erba con i tulipani. ~~Comminavamo~~ camminavamo in coppie, una dopo l'altra, io tenevo per mano, naturalmente, la mia migliore amica Helena.

Quante cose abbiamo vissuto insieme! Quanti giochi e scherzi abbiamo fatto durante quei cinque anni che andavamo insieme alla Scuola elementare di Santa Ursula. Infelicitemente, ~~la~~ nostra amicizia profonda ^{è cominciata a} ~~si~~ scomparire nel momento in cui io sono stata ammessa al liceo universale di otto anni e lei, invece, rimaneva alla scuola elementare per continuare a studiare nel 2° grado. Come non ci vedevamo tutti i giorni e come io ho trovato altre amiche al liceo, il nostro rapporto ^{non} ~~non~~ ^{più} ~~più~~ ^{si} ~~si~~ raffreddava.

Infatti, lei mi amava sempre, però io non ^{ne avevo} ~~la~~ ~~bisogno~~. Helena era taciturna e introversa, le dava fastidio comunicare con gli altri e trovare delle amiche. Purtroppo, in quel periodo io non sono stata in grado di capirlo. Avevo dodici o tredici anni! Pensavo solo a me stessa!

Sulla foto, sono seduta accanto a Helena, naturalmente, lei indossava la gonna rossa e aveva capelli sciolti, io, invece, avevo un vestito azzurro e i capelli ^{pettinati} ~~pettinati~~ in due trecce con i nastri rossi ~~sopra~~ sopra per decorarle; come lo faceva sempre, con molta cura, mia mamma. Io sorrido, Helena, invece, guarda giù a terra. Quella differenza nell'espressione delle nostre facce è molto significativa perché corrisponde alle nostre indole molto diverse. Forse il carattere differente ci ha separato!?

Tab. 4D – (materiale prodotto dagli studenti)

- 4) Osservando una fotografia di gruppo del tuo percorso scolastico, descrivi il tuo ricordo come fa Lalla Romano.

Mi ricordo molto bene di una mia compagna di classe delle elementari di nome Sara. Era una ragazza timida e silenziosa. Portava i capelli corti e indossava gli occhiali. Mentre altre ragazze ci dividevamo nei gruppetti, lei non voleva mai far parte e parlava sempre con tutti. A scuola aveva qualche difficoltà, soprattutto nella matematica, ma era molto brava a dipingere. Così si è iscritta ad un liceo artistico e qui le nostre strade si sono separate. ~~Eravamo~~ Eravamo concittadine, però nel primo anno del liceo mi sono trasferita con la mia famiglia e non ci siamo viste più, tranne sul facebook. Prima dei nostri esami di maturità ci siamo invece sentite di nuovo e abbiamo scoperto che ci siamo iscritte entrambe alla stessa facoltà. Ci siamo incontrate per prendere una pizza e abbiamo parlato a lungo. È cambiata. Non portava più gli occhiali - ~~adesso~~ adesso sono io quella che gli porto - aveva capelli lunghissimi e un po' riccioli e rideva tanto. È rimasta però una ragazza simplice. ~~Ero~~ Ero felicissima che siamo di nuovo diventate compagne di scuola. Non era un ritorno disperato al passato, ma ~~il~~ il ritrovo di una grande amica.

Tab. 4E- (materiale prodotto dagli studenti)

Gli esempi riportati (4A - 4B - 4C - 4D - 4E) confermano come il fattore emotivo-affettivo abbia permesso agli studenti di condividere un ricordo molto personale.

5.5 Considerazioni finali

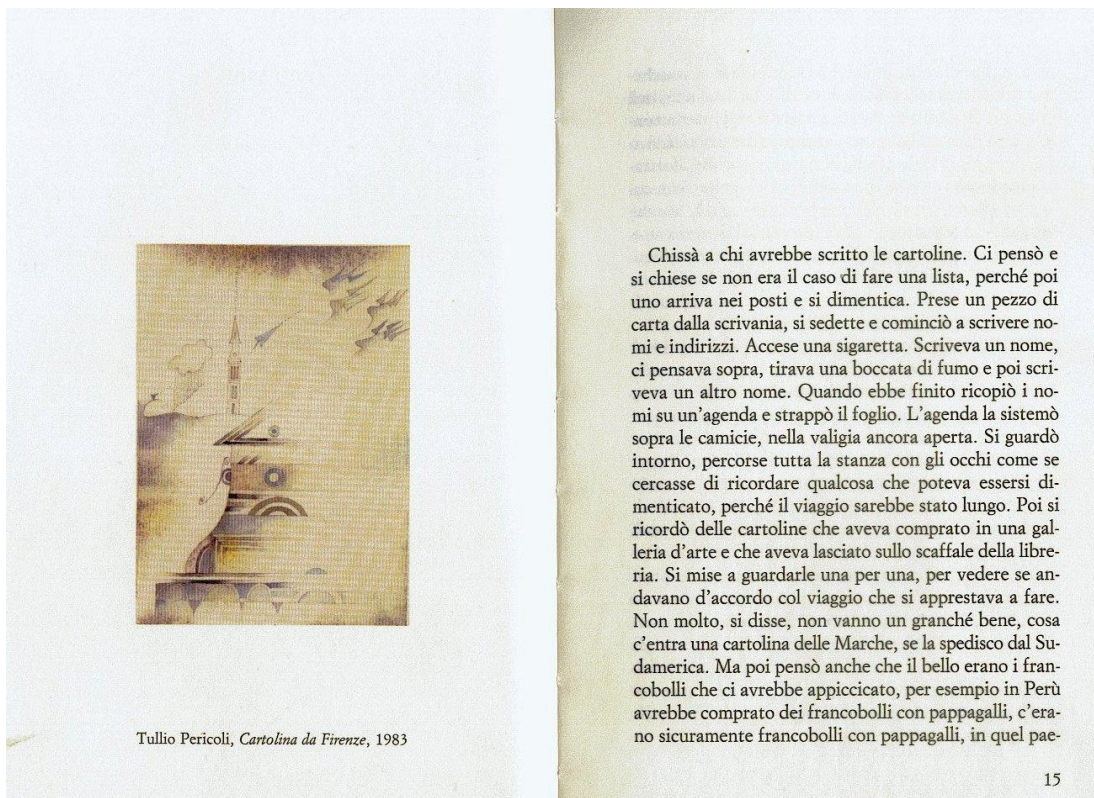
Gli elaborati degli studenti e le loro reazioni in classe hanno dato risultati soddisfacenti e pertanto si ritiene di aver raggiunto gli obiettivi didattici proposti. Gli studenti, fortemente motivati dalla natura dei testi (letterario e fotografico) e dalle sollecitazioni delle attività didattiche proposte, hanno preso parte attivamente al processo di apprendimento. Alcuni dei materiali prodotti dagli studenti sono stati mostrati nella sezione “Risultati della sperimentazione” e gli esempi riportati nella prima attività (1A – 1B – 1C – 1D – 1E) dimostrano una buona capacità di produzione scritta che verifica la comprensione del racconto di Lalla Romano attraverso ipotesi sul finale “aperto”. La scrittrice ha lasciato libera interpretazione al lettore e gli elaborati degli studenti dimostrano una buona capacità di riflessione, di formulazione di ipotesi e di argomentazione. Gli esempi riportati relativi alla seconda attività (2A – 2B – 2C – 2D – 2E) dimostrano una buona prova di produzione scritta che verifica non solo la comprensione ma anche la capacità di lettura del “tono”, infatti, è stata colta la leggerezza e l’ironia della scrittrice. Gli esempi riportati (3A – 3B – 3C) dimostrano come il fattore emotivo-affettivo abbia permesso agli studenti di condividere un ricordo molto personale, a volte legato a una punizione (3A) o alla paura di una punizione (3C). Nel terzo esempio viene potenziato il concetto di “ricordo”. Agli studenti è stato chiesto, dopo la lettura del brano, di esprimere le motivazioni che hanno spinto alla conservazione di un ricordo di infanzia. La “monelleria”, intesa come ricordo positivo e, quindi, come fattore emotivo-affettivo, ha lo scopo di invogliare gli studenti alla produzione.

L’ultima attività di produzione è interessante perché gli esempi riportati (4A – 4B – 4C – 4D – 4E) confermano come il fattore emotivo-affettivo abbia permesso agli studenti di condividere un ricordo molto personale. Nel primo caso, l’elaborato (4A), è stato spedito al docente/tutor tramite e-mail per mostrare in formato digitale l’immagine in allegato. Il testo che accompagna la fotografia dimostra il motivo dello scatto: la fine del corso e il ricordo dei compagni di classe. In particolare, il testo celebra il significato sociale della serata e del ricordo del docente. In questo modo, lo studente dimostra di aver lavorato su un dettaglio della foto: l’espressione del volto per spiegare l’emozione della serata e giustificare la breve narrazione. Questo elaborato dimostra anche che di solito gli studenti stranieri, durante un soggiorno di studio in Italia, non dispongono del loro archivio di fotografie personali. Per questo, per loro è più facile lavorare su scatti recenti come in questo caso in cui è presentata una foto-ricordo del loro corso di lingua.

Terza proposta:
Racconti con figure
di Antonio Tabucchi

6.1 Premessa

Considerato il modo in cui Lalla Romano procede nella narrazione a partire da una fotografia, è stato proposto un altro esempio di narrazione come attività successiva. Infatti, anche l'antologia *Racconti con figure*, del 2011, di Antonio Tabucchi si sviluppa in modo abbastanza simile. Già dal titolo, si nota la presenza di un *fil rouge* che lega i due testi: la parola *figura*, infatti, compare emblematicamente sia in *Nuovo romanzo di figure* che in *Racconti con figure*. Nel caso della raccolta di Tabucchi, però, l'autore procede nella narrazione a partire da una immagine particolare che racchiude in sé una suggestione. All'inizio di ciascun racconto, sulla pagina di sinistra è posta la figura, con la didascalia, in cui compare il titolo dell'opera artistica, l'autore e l'anno di realizzazione. In questa proposta è stata elaborata una unità di apprendimento sul primo racconto della raccolta dell'autore *Tanti saluti*.



Tab. ... Inizio del racconto *Tanti saluti* di Antonio Tabucchi, pp. 14-15

La scelta del brano non è stata casuale. Il periodo dell'anno che fa da sfondo alla vicenda è l'estate, in particolare il mese d'agosto. Nel racconto la città è deserta come molte città italiane nel periodo delle ferie estive. Quindi, siccome la sperimentazione nelle classi di stranieri è avvenuta durante i corsi estivi, è sembrato interessante poter rendere più comprensibile il testo attraverso l'esperienza vissuta dalla classe. Inoltre, l'unità di apprendimento è stata rivolta a studenti stranieri adulti, abituati a

viaggiare in Italia e a visitare molti luoghi d'arte. La cartolina e il diario di viaggio sono, infatti, molto familiari alla maggior parte degli studenti della classe in cui è stata condotta la sperimentazione.

Nelle unità di apprendimento dedicate a *Nuovo Romanzo di Figure e Dall'ombra* di Lalla Romano, gli studenti, dopo aver analizzato una didascalia e il suo uso, hanno riflettuto su come un'immagine possa portare alla realizzazione di una forma narrativa legata all'emotività di chi osserva. In questa terza proposta, gli studenti, hanno avuto la possibilità di confrontare il metodo narrativo di un altro autore della letteratura italiana. Interessante è stato far leggere, come approfondimento, le parole dell'autore che nell'introduzione spiega proprio questo procedimento:

[...] Dall'immagine alla voce la via può essere breve, se i sensi rispondono. La retina comunica al timpano e «parla» all'orecchio di chi guarda; e per chi scrive la parola scritta è sonora: prima la sente nella testa. Vista, udito, voce, parola. Ma in questo percorso il flusso non è a senso unico, la corrente è alternata, riparte da dove è arrivata, torna là da dove era partita. E la parola, tornando indietro, porta con sé altre immagini che prima non c'erano: le ha inventate lei. Così è per molti di questi racconti. Se l'immagine è venuta a provocare la scrittura, la scrittura a sua volta ha condotto quell'immagine altrove, in quell'altrove ipotetico che il pittore non dipinse. La storia provocata dal visibile ha afferrato il Ciò-che-non-si-vede per vagare a suo piacimento nel territorio che l'artista ci tacque, quello che avrebbe potuto dipingere o fotografare ma che elise. «L'anima s'immagina quello che non vede», dice Leopardi. Il territorio della scrittura è l'immaginazione che va oltre l'immagine; è il racconto delle figure ma anche il loro rovescio e la loro moltiplicazione, il racconto dell'ignoto che le circonda. [...] ¹⁰⁴

La proposta didattica ha tenuto conto del fatto che le attività precedenti hanno presentato prima il testo immagine e poi il testo scritto. Pertanto, è sembrato interessante, per stimolare la classe ad un nuovo percorso didattico, invertire i testi. Quindi, è stato presentato prima il racconto. Dopo la lettura, la comprensione e l'analisi del testo gli studenti sono stati invitati a dedurre il collegamento tra il racconto e la figura che ha ispirato l'autore. Lo scopo dell'attività, infatti, è dimostrare che l'immagine non costituisce un supporto al testo ma ne è parte integrante, e pertanto serve a completare il racconto.

¹⁰⁴ Cfr. A.TABUCCHI, *Racconti con figure*, Sellerio Editore, Palermo 2011, pp. 9-10.

6.2 Esempi di attività didattiche

Prima di leggere il testo.

Hai mai sentito parlare di Antonio Tabucchi? Che cosa ha scritto?

Antonio Tabucchi (Vecchiano, 24 settembre 1943 – Lisbona, 25 marzo 2012) è stato uno scrittore italiano.

Legato da un amore viscerale al Portogallo, è stato il maggior conoscitore, critico e traduttore dell'opera del poeta Fernando Pessoa dal quale ha attinto i concetti della *saudade*, della *finzione* e degli *eteronimi*.


Tabucchi conosce l'opera di Pessoa negli anni sessanta, durante le sessioni che frequenta alla Sorbona di Parigi, ne rimane talmente affascinato che, tornato in Italia frequenta un corso di lingua portoghese per comprendere meglio il poeta.


I suoi libri e saggi sono stati tradotti in 18 lingue, compreso il giapponese. Con María José de Lancastre, sua moglie, ha tradotto in italiano molte delle opere di Fernando Pessoa, ha scritto un libro di saggi e una commedia teatrale su questo grande scrittore.


Ha ottenuto il premio francese "Médicis étranger" per *Notturmo indiano* e il premio Campiello per *Sostiene Pereira*.

Collega le immagini ai nomi delle città in cui si trovano i monumenti

1.....; 2.....; 3.....

1. 

2. 

3. 

A. Roma

B. Venezia

C. Torino

Riconosci i monumenti delle foto? Descrivi ciò che vedi e annota ciò che ti piacerebbe scoprire.

Monumento artistico	Città corrispondente	Descrizione	Appunti
1.			
2.			
3.			

Se hai già visitato uno di questi monumenti, quali sono state le tue emozioni prima e dopo la visita?

Pensando alla tua visita turistica in Italia, completa le frasi seguenti:

1. Se fossi stato a _____, _____
3. Se avessi saputo che _____, _____
5. Se non avessi deciso di andare a _____, _____

Tanti saluti

- 1 Chissà a chi avrebbe scritto le cartoline. Ci pensò e si chiese se non era il caso di fare una lista, perché poi uno arriva nei posti e si dimentica. Prese un pezzo di carta dalla scrivania, si sedette e cominciò a scrivere nomi e indirizzi. Accese una sigaretta. Scriveva
- 5 un nome, ci pensava sopra, tirava una boccata di fumo e poi scriveva una boccata di fumo. Quando ebbe finito ricopiò i nomi su un'agenda e strappò il foglio. L'agenda la sistemò sopra le camicie, nella valigia ancora aperta. Si guardò intorno, percorse tutta la stanza con gli occhi come se cercasse di ricordare qualcosa che poteva
- 10 essersi dimenticato, perché il viaggio sarebbe stato lungo. Poi si ricordò delle cartoline che aveva comprato in una galleria d'arte e che aveva lasciato sullo scaffale della libreria. Si mise a guardarle una per una per vedere se andavano d'accordo con il viaggio che si apprestava a fare. Non molto, si disse, non vanno granché bene, cosa c'entra una cartolina delle Marche se la spedisco dal
- 15 Sudamerica. Ma poi pensò che il bello erano i francobolli che ci avrebbe appiccicato, per esempio, in Perù avrebbe comprato dei francobolli con i pappagalli, c'erano sicuramente francobolli con i pappagalli in quel paese, e anche col volto di divinità precolombiane, maschere sorridenti e indecifrabili, tutte d'oro e di smalto, una volta aveva visto una mostra a palazzo reale, certamente quegli oggetti

20 figuravano anche sui francobolli. Anzi, l'idea lo divertì, perché le
banali figurine illustrate, quelle per i turisti, sono così brutte, sempre
con colori sgargianti, un po' false, e poi tutte uguali, sia che vengano
dal Messico che dalla Germania. Così era molto più originale: una
25 cartolina dove c'è scritto «da Ascoli» e che invece viene da Oaxaca o
dallo Yucatàn o da Chapultepec (si diceva così?) – luoghi con questi
nomi dove sarebbe andato. Dove sarebbe dovuto andare con Isabel
se lei ci fosse stata ancora. Ma ora Isabel non c'era più, se n'era
andata prima. Per quindici anni aveva pensato a quel viaggio, ma non
è un viaggio che si possa fare così come niente, specie per due
30 persone con una professione come la loro. Ci vogliono, tempo,
disponibilità e denaro, tutte cose che prima non c'erano. Ora c'erano
tutte, ma non c'era più Isabel. Andò alla scrivania, prese una
fotografia di Isabel e la posò sulla valigia, accanto all'agenda e alle
cartoline. Era una foto che li ritraeva entrambi, a braccetto in piazza
San Marco a Venezia con uno stormo di piccioni e di volti sorridenti
35 e po' ebeti come quando si guarda fissamente l'obiettivo. Eravamo
felici?, pensò. E gli venne in mente una frase che Isabel gli aveva
bisbigliato sul vaporetto, stringendogli la mano: «per ora non
possiamo andare in Sudamerica, ma almeno siamo a Venezia».
Sono buffe le fotografie messe in orizzontale: lui e Isabel se ne
stavano fra i piccioni, con San Marco sotto, e guardavano il soffitto,
40 perciò la rigirò sottosopra e disse: «Isabel, ti porto con me, questo
viaggio lo fai anche tu, andiamo in un sacco di posti, il Messico, la
Colombia, il Perù, e ci divertiamo a scrivere cartoline, e io le firmerò
per entrambi; metterò anche il tuo nome, sarà esattamente come se
tu fossi con me, anzi, sarai con me, perché lo sai che ti porto sempre
45 con me».
Ricapitolò brevemente le cose che gli restavano da fare; le ultime
cose, pensò con la sensazione di chi non sarebbe più tornato. E
allora, all'improvviso, seppe con certezza che non sarebbe più
tornato, che non avrebbe più messo piede in quella casa nella quale
aveva trascorso quasi tutta la sua vita desiderando di trovarsi in
50 luoghi esotici dai nomi misteriosi, come Yucatàn e Oaxaca.
Chiuse il rubinetto del gas, quello centrale dell'acqua, staccò gli
interruttori della luce, chiuse le persiane. Nell'affacciarsi alle finestre
si accorse che faceva un caldo terribile. Certo, era il quindici di
agosto. E pensò che aveva scelto un giorno ideale per andarsene via,
55 un giorno in cui tutti stanno in vacanza e affollano le spiagge, tutti
lontano, tutti fuori dalle città, a pigiarsi come formiche per
conquistare un coriandolo di sabbia.
Era quasi l'una, ma non aveva fame. Eppure si era alzato alle sette e
aveva preso solo un caffè. Il suo treno era solo alle quattordici e
trenta, aveva tutto il tempo. Scelse una cartolina dal mazzetto, una
60 cartolina che diceva «Isola di Robinson», e dietro vi scrisse: *Siamo a
Timulopepec, isoletta dove Robinson avrebbe potuto fare naufragio, felici come non
mai, vostri Taddeo e Isabel.* Scrisse «Taddeo», un nome col quale non

l'aveva mai chiamato nessuno, ma era il suo nome di battesimo, gli venne così. E poi pensò a chi avrebbero indirizzato quella cartolina.

65 Ma per questo c'era tempo. E poi ne prese un'altra, dove si vedevano delle torri, e dietro vi scrisse: *Questa è la catena del Machu Picchu, qui l'aria è sopraffina, tanti saluti, Taddeo e Isabel.* Poi ne prese una tutta azzurra e dietro vi scrisse: *Questo azzurro è ciò che stiamo vivendo, un*

70 *oceano azzurro, un cielo azzurro, una vita azzurra.* Poi ne trovò una con una chiesa che sembrava Santa Maria Novella e dietro vi scrisse: *Così è il barocco sudamericano, una copia di quanto c'è in Europa, ma più sfumato, più sognatore, baci, Taddeo e Isabel.*

75 Pensò se valeva la pena chiamare un taxi, o se non era meglio prendere l'autobus. La stazione era solo a tre fermate, e dato il giorno per avere un taxi magari sarebbe rimasto al telefono per venti minuti buoni; non era proprio una giornata da taxi, non se ne vedeva nessuno in circolazione. Anzi non si vedeva neppure un'automobile,

80 la città era completamente deserta. Chiuse la valigia con cura, stendendo un fazzoletto sulla fotografia e sulle cartoline. [...] Quando fu sulla porta posò per un attimo la valigia per terra e disse ad alta voce: «Arrivederci, casa, anzi, addio».

Sotto la pensilina della fermata dell'autobus, all'ombra, non si stava poi così male, anche se intorno l'asfalto si liquefaceva creando delle

85 pozze lustre. Ma c'era una leggerissima brezza che dava un minimo di sollievo. Quando scese davanti alla stazione temette invece di sentirsi male. Ma fu un attimo, gli girò la testa un attimo; e certo fu per via della vampata di calore che emanava dalle pietre e per la luce abbacinante, una luce senza ombre, perché il sole era a picco.

90 L'orologio della stazione segnava le quattordici. L'atrio era deserto. C'era un'unica biglietteria aperta, fece il biglietto e si guardò intorno alla ricerca del giornalaio, ma il chiosco era chiuso. La valigia era leggera, dopotutto. Per un viaggio così lungo aveva portato solo lo stretto necessario, il resto lo avrebbe comprato via via, nei paesi che avrebbe visitato, secondo l'opportunità e il bisogno. Dette una

95 sbirciatina nella sala d'aspetto di prima classe, anch'essa deserta, vi sostò un attimo indeciso ma l'afa era insopportabile. Forse il sottopassaggio è più fresco, si disse, oppure la pensilina del binario, almeno c'è un po' di vento. Traversò il sottopassaggio piano piano, congratulandosi con se stesso per la leggerezza della valigia, e salì le scale del terzo binario. Era completamente deserto. Anzi, tutta la

100 stazione era deserta, non c'era un unico viaggiatore. Su un binario vide un ragazzino con una casacca bianca e una cassetta di gelati a tracolla. Anche il ragazzino lo vide, e stancamente, sistemandosi meglio la sua cassetta, gli andò incontro. Quando gli arrivò vicino gli chiese: «Vuole un gelato, signore?». Lui rispose di no, grazie; il ragazzo si tolse il cappello bianco asciugandosi il sudore dalla fronte.

105 «Oggi era meglio se non venivo», disse.
«Non hai venduto niente?».
«Tre cornetti e una cassata, ai viaggiatori del treno delle tredici. Ma

ora, escluso il suo treno, non ne passeranno più, c'è uno sciopero di
110 tre ore, che però non riguarda i rapidi». Posò la sua cassetta per terra
e trasse di tasca un pacchetto di figurine. Le dispose sul bordo della
panchina e poi, dandogli dei colpetti col dorso di un dito, cominciò a
farle volare di sotto. Quelle che cadevano le une sulle altre le
raccoglieva e le disponeva in un mucchietto a parte. «Queste
vincono», disse spiegando il gioco.
115 «Quanti anni hai?», chiese l'uomo.
«Dodici tra poco», rispose il ragazzino, «è la seconda estate che
vendo i gelati alla stazione, mio padre ha un chiosco in piazza Santa
Caterina».
«E non basta il chiosco di tuo padre?».
120 «Eh no, signore, siamo tre fratelli, oggi giorno la vita è cara, sa». Poi
cambiò discorso e chiese: «Lei va a Roma?».
L'uomo annuì e lasciò passare un po' di tempo prima di rispondere.
«Vado a Fiumicino», disse, «all'aeroporto di Fiumicino».
Il ragazzo prese una figurina e la tenne delicatamente tra l'indice e il
pollice, come se fosse un aeroplano di carta, imitando con le labbra il
125 rombo di un motore.
«Come ti chiami?», chiese l'uomo.
«Taddeo. E Lei?».
«Taddeo».
«È buffo», disse il ragazzo, «ci chiamiamo nello stesso modo, è
difficile trovare altri Taddei, è un nome poco diffuso».
130 «E cosa pensi di fare dopo?».
«Dopo quando?».
«Quando sarai grande».
Il ragazzo ci pensò un attimo. I suoi occhi erano molto vivaci, si
vedeva che stava lavorando d'immaginazione. «Farò molti viaggi»,
135 disse. «Andrò in tutte le parti del mondo e lì farò molti mestieri, una
cosa qua, una cosa là, sempre in giro».
Il campanello della stazione cominciò a suonare e il ragazzo raccolse
le figurine. «Sta per arrivare il rapido» disse, «devo prepararmi alla
vendita».
Non aveva finito di parlare che l'altoparlante annunciò l'arrivo del
140 treno. «Faccia buon viaggio», disse il ragazzino allontanandosi e
sistemandosi la cassetta a tracolla. Si spostò verso la testa del binario,
evidentemente per percorrere il marciapiede in senso contrario alla
marcia del treno e avere la possibilità di qualche vendita in più. In
quel momento il treno sbucò dalla spessa cortina di caldo che velava
145 i palazzi della periferia.
L'uomo prese la valigia e si alzò.
....

1. Con l'aiuto del docente/tutor, individua le "parole chiave" nel testo.

2. Quali sono i significati delle seguenti espressioni?

Abbina ad ogni parola della colonna a sinistra il significato corretto nella colonna a destra

1. Scaffale	a. persone che hanno sul viso tratti di idiozia
2. Colori sgargianti	b. camminare con il proprio braccio sotto quello di un'altra persona
3. A braccetto	c. pronunciare sottovoce, in modo che da lontano si senta solo un fruscio sommesso
4. Ebeti	d. un piccolo esercizio commerciale che in luoghi pubblici vende alimenti, giornali ed altro
5. Bisbigliare	e. elemento d'arredo, formato di uno o più ripiani orizzontali per riporre libri e oggetti vari
6. Vaporetto	f. battello a vapore destinato a servizi pubblici, in porti e canali
7. Chiosco	g. portare borse o altri oggetti poggiati sul petto o sulla schiena, legati con una striscia di cuoio, tessuto...
8. A tracolla	h. colori vistosi, vivaci

Righe 54-56

tutti stanno in vacanza e affollano le spiagge, tutti lontano, tutti fuori dalle città, a pigiarsi come formiche per conquistare un coriandolo di sabbia

che cosa significa? Che cos'è un coriandolo di sabbia?

Righe 83-85

Sotto la pensilina della fermata dell'autobus, all'ombra, non si stava poi così male, anche se intorno l'asfalto si liquefaceva creando delle pozze lustre.

che cosa significa *liquefarsi*?

Righe 85-88

Quando scese davanti alla stazione temette invece di sentirsi male. Ma fu un attimo, gli girò la testa un attimo; e certo fu per via della vampata di calore che emanava dalle pietre e per la luce abbacinante, una luce senza ombre, perché il sole era a picco.

Che cosa significa?

Nel testo è evidente che sono presenti due aree semantiche (quella del caldo e quella del desiderato opposto freddo) relative alla stagione estiva descritta da Tabucchi. Individua le parole e le espressioni che nel testo descrivono questi due aspetti.

Caldo	Freddo
...	...
...	...
...	...
...	...

3.Lingua e stile

Nel testo sono presenti dei dialoghi e alcune espressioni usate soprattutto nel parlato. Quali sono? Cerca nel testo alcuni esempi.

Nella frase *Venezia è piena di piccioni, ce n'è di tutte le specie e di tutti i colori c'è un errore di accordo? Quale dovrebbe essere la forma corretta? Come mai viene usata questa forma?*

4. Il testo letto in classe si chiude quando il protagonista si prepara all'arrivo del treno. Manca il finale. Immagina la conclusione della storia in un paragrafo di 150-200 parole, privilegiando i tempi passati (imperfetto, passato prossimo, passato remoto, trapassato prossimo e trapassato remoto) usati dall'autore. Consulta la scheda 3A di approfondimento sulla concordanza dei tempi.

4. Confronta il tuo finale con quello del racconto di Tabucchi.

- 150 Era un treno molto lungo, con le carrozze di nuova costruzione nelle quali non si possono abbassare i vetri dei corridoi, dunque alcuni viaggiatori si fecero agli sportelli per comprare i gelati. L'uomo osservò con piacere che il ragazzo stava facendo buoni affari. I due controllori che erano scesi sul marciapiede dettero un'occhiata lungo tutto il binario, poi uno di loro fischiò e gli sportelli si richiusero. In un attimo il treno si allontanò. L'uomo lo guardò dileguarsi nell'aria ondeggiante di calura, tornò a sedersi e aprì la valigia. Il ragazzino gli andò incontro sistemando gli spiccioli in una saccoccia che portava legata alla vita.
- 155 «Non è partito?».
- 160 «Come vedi».
- «E Fiumicino?», chiese il ragazzo, «perderà l'aereo».
- «Oh, ci saranno pure altri aerei», rispose l'uomo sorridendo. Prese dalla valigia il pacchetto delle cartoline e lo mostrò al ragazzo. «Queste sono le mie figurine», disse, «vuoi dargli un'occhiata?».
- Il ragazzo le prese e cominciò a guardarle una a una.
- 165 «Mi piace molto questa dell'Isola d'Elba» disse, «ci sono stato anch'io. E anche questa di Venezia, con tutti questi uccellini».
- «Sono piccioni», disse l'uomo, «Venezia è piena di piccioni, ce n'è di tutte le specie e di tutti i colori, sembrano pappagalli del Perù».
- «Davvero?», chiese il ragazzino poco convinto, «non è che mi sta raccontando balle».
- 170 «No, no è vero. E guarda questa tutta gialla, è di Ascoli, che è una città tutta gialla e un po' dorata, piena di effetti di luce».
- «Bella», disse il ragazzino convinto. E poi chiese: «quante sono?».
- «Trenta».
- «Senta», disse il ragazzino assumendo l'aria di chi vuole concludere un affare, «vorrebbe barattare?».
- 175 L'uomo restò sovrappensiero.
- «Barattare con le mie figurine», disse il ragazzo, «per esempio per quella coi pappagalli le do un Maciste e due Ferrari formula uno. E poi ho anche dieci cantanti». L'uomo sembrò pensarci un attimo, poi disse: «Senti, te le regalo, tanto a me non servono più». Le posò sulla cassetta dei gelati, prese la valigia e si avviò verso il sottopassaggio.
- 180 Quando cominciò a scendere il ragazzino lo chiamò.
- «Però non è giusto...», gridò, «ma grazie, grazie davvero!».
- L'uomo gli fece un cenno con la mano. «Tanti saluti», disse fra sé e sé.

Schede di approfondimento

3A La concordanza dei tempi

La **concordanza dei tempi** è l'insieme di regole che stabiliscono l'uso dei tempi e dei modi della frase principale e della frase subordinata. In italiano, essa corrisponde a grandi linee alla *consecutio temporum* della grammatica latina. Si tratta soprattutto di definire i concetti di contemporaneità, anteriorità, e posteriorità indicati dalle varie forme dei tempi. Nell'esempio che segue, il trapassato prossimo (*era morto*) può indicare, nella subordinata, anteriorità temporale rispetto ad un secondo evento:

- *Ero tristissima perché il giorno prima Fido **era morto**.*

In questo caso, l'anteriorità si riferisce al momento indicato dalla forma dell'imperfetto nella principale (*ero tristissima*).

La concordanza dei tempi descrive solamente il rapporto temporale tra principale e subordinata. Il rapporto temporale tra le diverse frasi principali è invece una questione di coesione del testo, un problema più di correttezza stilistica che strettamente sintattico e grammaticale.

Per determinare la forma nella subordinata, è necessario sapere: 1) se il verbo della principale regge l'indicativo oppure il congiuntivo; 2) se il verbo nella principale è al presente o al passato; 3) se il verbo nella subordinata esprime un'azione che si svolge prima o dopo l'azione indicata nella principale (o contemporaneamente).

Proposizione principale al passato

Se il verbo della frase principale è al passato (passato prossimo e remoto, imperfetto, trapassato) le forme verbali della subordinata si riferiscono al momento indicato dalla principale e vengono quindi adattate. Il presente della subordinata si trasformerà in imperfetto, il passato diventerà trapassato eccetera:

Principale	Subordinata	rapporto temporale
Luisa sapeva (imperfetto)	che ero andato a Roma (trapassato prossimo)	<i>anteriorità</i>
	che andavo a Roma (imperfetto)	<i>contemporaneità</i>
	che sarei andato a Roma (condizionale passato)	<i>posteriorità</i>

Vi sono ad ogni modo diverse particolarità:

- Un processo attualmente in corso può in ogni caso essere indicato con l'uso del presente (*Luisa sapeva che Roma è la capitale*) anche se, ad esser precisi, si trova in rapporto di contemporaneità con il momento indicato dalla forma verbale della reggente (*sapeva*).
- Il passato prossimo nella principale può essere interpretato tanto come forma del *passato* quanto come forma del *presente*, a seconda del contesto (*Poco tempo fa, Luisa ha saputo spiegare come mai vado a Roma; parecchio tempo fa, Luisa ha saputo spiegare come mai andavo a Roma*).
- Il futuro nel passato può essere indicato dall'imperfetto (*Ieri, Luisa ha spiegato agli altri che partivo per Roma più tardi.*), soprattutto se il registro linguistico non è particolarmente alto.
- Per quanto riguarda il condizionale presente della secondaria retta da una frase al presente: *so che senza il denaro avresti problemi* diventa al passato condizionale passato: *sapevo che senza il denaro avresti avuto problemi*. Simili considerazioni valgono per il periodo ipotetico: *So che se tu non ricevesti il denaro, avresti problemi* diventa al passato *Sapevo che se tu non avessi ricevuto il denaro, avresti avuto problemi*.

3B Il riassunto

Il riassunto è la riscrittura in forma semplificata e ridotta di un testo. Come procedere:

- leggere bene il **titolo** del testo di partenza (contiene informazioni preziose)
- leggere più volte il **testo** e sottolineare i passi principali e le parole-chiave
- dividere il testo in **segmenti/capoversi** e riuscire a isolare le informazioni principali da quelle secondarie
- **ricostituire** il testo, dopo averlo smontato, collegando le informazioni principali ed evitando il superfluo (aggettivi e avverbi possono essere eliminati)
- utilizzare un stile semplice con preferenza per la **paratassi**
- utilizzare in modo coerente i **tempi verbali** (di preferenza il tempo presente)

Il riassunto deve:

- essere significativamente più **breve** del testo di partenza, non deve superare di norma un terzo di esso
- contenere tutte le **informazioni essenziali** perché il destinatario possa farsi un'idea precisa del testo di partenza
- conservare se possibile la struttura e i termini del **linguaggio settoriale** del testo di partenza (in particolare, le definizioni non devono essere parafrasate)
- essere **coeso e coerente**

Il riassunto non deve:

- contenere opinioni, riflessioni, commenti personali del suo autore (è un testo assolutamente “oggettivo”)
- contenere discorsi diretti (se ci sono dialoghi, questi vanno trasformati)
- essere scritto in prima persona (tipica dei testi “soggettivi”)

Le tecniche per ridurre:

- **La cancellazione:** si eliminano le ripetizioni e le parole superflue, ad esempio aggettivi o avverbi inutili.
Es. Era una donna misteriosa e affascinante, decisamente una bella donna = era una bella donna
- **La generalizzazione:** si comprendono più informazioni particolari in una informazione più generale o in una sola parola
Es. Maria si alzò, aprì il frigorifero, prese il latte e lo versò nella tazza; aggiunse due dita di caffè. Poi si voltò verso la dispensa, aprì un'anta, guardò dentro e afferrò i biscotti e un pacco di merendine. Infine dispose tutto sul tavolo, mangiò con appetito e uscì.
Generalizzazione: Maria fece un'abbondante colazione e uscì

- **La nominalizzazione:** si trasforma una frase con predicato verbale in un complemento, in una apposizione, in un aggettivo:

Es. Maria credeva che fosse possibile superare l'esame, nonostante le molte difficoltà

Maria credeva nel buon esito dell'esame

Come ridurre un testo:

- Per abbreviare un testo si ricorre spesso ad un procedimento che si chiama **ellissi**.

L'ellissi consiste nella soppressione di parole che gioverebbero alla pienezza della costruzione ma che si possono facilmente sottintendere.

Es. **Ho dato** a Maria dei fiori, a Lucia un libro

Invece di: **Ho dato** a Maria dei fiori, **ho dato** a Lucia un libro

Ecco l'immagine che ha ispirato l'autore nel racconto *Tanti saluti*.



Scheda di lettura del testo immagine (materiale per lo studente).

Osservate attentamente l'immagine. Lavorate in coppia e cercate di mettere in evidenza i principali elementi.

- Che cosa è rappresentato?

- Che cosa vi ricorda?

- Quale città rappresenta secondo voi? Perché?

- Quale momento dell'anno? Perché?

Confrontate l'opera con la sua didascalia.

- Secondo voi, in che misura l'opera di Tullio Pericoli ha influenzato la scrittura del racconto di Tabucchi?

- C'è un riferimento nel testo?

6.3 Riflessioni

Attività di avvicinamento al testo

Prima di presentare il testo alla classe si è pensato ad una serie di attività di pre-lettura. In questa fase si è cercato di tenere abbassato il filtro affettivo, predisponendo gli studenti a un percorso di avvicinamento al testo. In questo caso, l'attività è stata suddivisa in due parti: una di tipo sociolinguistico-culturale e l'altra di tipo elicittivo. Nel primo caso, l'insegnante ha illustrato brevemente l'argomento, il contesto storico-sociale in cui è inserito il racconto, fornendo alcune indicazioni relative all'autore e all'opera. Questa prima fase ha stimolato un breve dibattito e alcune riflessioni perché quasi tutti conoscevano l'autore e un gruppo di sei studenti aveva letto almeno un'opera. È stata presentata una breve biografia dell'autore e sono stati scritti alla lavagna i titoli dei testi letti/conosciuti dalla classe: *Notturmo Indiano*, *Sostiene Pereira*, *Il gioco del rovescio*.

La biografia dell'autore ha offerto l'occasione per ampliare il discorso dall'Italia al Portogallo e ai viaggi. Tabucchi è stato un cittadino del mondo, con una grande passione per il portoghese e per la letteratura straniera. Quindi, nella seconda parte di avvicinamento al testo si è legato il concetto di viaggio e di spostamento continuo di Tabucchi al fatto che viaggiando, si associa spesso una città al suo simbolo e si crea un'immagine/cartolina. Si è pensato, per questo, di creare un personale percorso di viaggio mentale attraverso l'Italia, partendo dai monumenti più visitati dai turisti.

Come esempio, è stata presentata una immagine di Roma e del Colosseo che rappresenta simbolicamente l'Italia.

Questo esempio ha preceduto l'attività di *matching* in cui è stato chiesto agli studenti di collegare le immagini ai nomi delle città corrispondenti: Roma, Venezia, Torino.

L'attività è proseguita facendo fare agli studenti, divisi in piccoli gruppi, una breve descrizione che includesse la collocazione geografica (per esempio, Nord, Centro, Sud, Est/Ovest, nome della regione a cui si riferisce...) e una breve descrizione della città nel caso in cui qualcuno del gruppo l'avesse visitata o ne avesse letto notizie su guide turistiche o in siti di viaggio. La parte dedicata agli appunti è servita per prendere nota delle opinioni degli altri studenti in proposito, oppure come scaletta di ciò che ciascuno voleva dire.

Presentazione della prima parte del testo. Il racconto.

Il testo è stato letto due volte in classe. Durante la prima lettura “estensiva”, si è chiesto agli studenti di leggere il testo (privato del finale) individualmente, sottolineando le parole ed espressioni di difficile comprensione. Alla fine della prima lettura, con l’aiuto dell’insegnante, sono stati mediati i significati.

Successivamente si è proceduto ad una lettura “guidata”. Ciascuno studente ha scelto di leggere una parte del testo narrativo (c’è chi ha interpretato il protagonista, chi il bambino che vende i gelati...). In questo modo, ogni studente ha prestato maggiore attenzione alla pronuncia, alla punteggiatura, al senso della frase per rispettare i turni di lettura.

Attività di comprensione del testo

Subito dopo la lettura, l’insegnante ha chiesto agli studenti di indicare i termini di difficile comprensione e ne ha chiarito il significato. Dopo alcune domande volte a misurare la comprensione globale del testo (per esempio: Che cosa ha messo il protagonista nella valigia? Perché ha deciso di partire?), gli studenti hanno saputo dare la giusta definizione di alcune espressioni linguistiche, attraverso un esercizio di *matching* sul significato e altri esercizi guidati sul lessico. Queste attività sono state svolte individualmente e la correzione è avvenuta *in plenum*.

Attività di riflessione linguistica sul testo

Dopo la comprensione globale del testo, è stato chiesto agli studenti di evidenziare le parole ed espressioni chiave utili per la strutturazione della sintesi.

Durante la lettura del testo sono emersi elementi lessicali di difficile comprensione. Per questo è stata creata una attività di abbinamento che potesse aiutare a capire il significato di alcune di queste espressioni.

Nel testo è evidente che sono presenti due aree semantiche (quella del *caldo* e quella del suo opposto *freddo*) relative alla stagione estiva descritta da Tabucchi. Per riflettere insieme agli studenti sul lessico del racconto è stato chiesto di individuare le parole e le espressioni che nel testo descrivono questi due aspetti.

Questa attività è servita da spunto per ampliare il lessico e ricordare quali altri termini italiani si riferiscono a queste due aree semantiche. Questa attività è utile per una riflessione culturale sul fatto che nelle lingue dei paesi

del Mediterraneo è stato necessario arricchire il lessico relativo al caldo e per questo esistono tante sfumature di senso per un particolare aspetto del caldo estivo. Allo stesso modo, altre culture come, per esempio, quella eschimese nel caso della *neve*, specializzano il proprio vocabolario in base alle necessità culturali e alle caratteristiche del proprio territorio.

Attività di riflessione linguistica e stilistica

Nel testo sono presenti dei dialoghi e alcune espressioni usate soprattutto nel parlato. Come per esempio:

- «Oggi era meglio se non venivo»
- Oggigiorno
- Non è che mi sta raccontando balle

È stato chiesto agli studenti di individuarne nel testo alcuni esempi e di spiegare perché sono stati considerati esempi di “parlato”

Attività di produzione

- **Prima fase di produzione**

Si è scelto di interrompere la lettura del testo letto in classe quando il protagonista si prepara all'arrivo del treno. Per creare un effetto di *suspence* e per stimolare la formulazione di ipotesi, manca il finale. Dopo aver compreso la prima parte del racconto, nella prima fase di produzione, si chiede a ciascuno studente, come lavoro da svolgere a casa, di immaginare il finale del racconto con 150-200 parole, privilegiando i tempi passati usati dall'autore, (imperfetto, passato prossimo, passato remoto, trapassato prossimo e trapassato remoto) facendo, quindi, particolare attenzione alla *consecutio temporum*.

Durante l'attività a casa, gli studenti hanno la possibilità di consultare la scheda di ripasso e approfondimento sulla concordanza dei tempi verbali. La scheda è suddivisa in tre parti. Nella prima c'è una breve introduzione alla concordanza, nella seconda c'è uno schema sintetico con l'uso dei verbi al passato. La terza parte è dedicata alla concordanza dei tempi al presente e viene data agli studenti successivamente per l'attività orale di confronto. Attraverso gli esempi contenuti nelle schede di approfondimento, gli studenti possono controllare che il proprio testo scritto sia coerente con la regola grammaticale.

Successivamente l'attività è proseguita in classe, in un confronto in piccoli gruppi, per raccontare un possibile finale e spiegare le ragioni della propria

conclusione. Per tale attività viene chiesto agli studenti di utilizzare la concordanza dei tempi, con espressioni del tipo:

Secondo me... / Sono convinto che... / Sono certo che... / Immagino che... / Suppongo che... / Credo che... e le loro varianti negative: Non sono convinto che... / Non sono certo che... / Non credo che...

È stata data la possibilità, a questo punto, di consultare la scheda di approfondimento sulla concordanza dei tempi. In questo modo, gli studenti hanno riflettuto soprattutto sulla forma del futuro nel passato che viene richiesta dall'esercizio di ipotesi come questo. Lo scopo dell'attività è stato il ripasso e il consolidamento di strutture grammaticali già acquisite e il confronto con le ipotesi degli altri. Le ipotesi, infatti, sono soggettive e tutte plausibili se supportate da una tesi sostenuta con coerenza e correttezza espressiva.

Dopo il confronto delle ipotesi sulla conclusione immaginata, l'attività è proseguita con la lettura del finale del racconto. Ciascuno, a casa, ha avuto l'occasione di rileggere il testo per intero. In classe, attraverso un'attività in piccoli gruppi, gli studenti hanno confrontato il proprio finale con quello del racconto di Tabucchi e quello degli altri

• **Seconda fase di produzione**

Obiettivo della seconda fase di produzione è la stesura del finale del racconto e una breve sintesi.

1. Il potenziamento della capacità di immaginazione di formulazione di ipotesi sul contenuto del brano è una importante abilità. Ecco perché, nella fase di produzione, si è ritenuto importante verificare la capacità di elaborazione degli studenti attraverso la stesura del finale del racconto. Il testo letto in classe si chiude quando il protagonista si prepara all'arrivo del treno. Manca il finale. È stato chiesto agli studenti di immaginare la conclusione della storia in un paragrafo di 150-200 parole, privilegiando i tempi passati (imperfetto, passato prossimo, passato remoto, trapassato prossimo e trapassato remoto) usati dall'autore.

Attraverso questo esercizio di scrittura gli studenti potenziano due aspetti: la formulazione di ipotesi (e quindi la capacità di immaginazione e creazione di idee) e dall'altro devono essere coerenti con il testo di partenza, rispettando la struttura sintattica, la concordanza dei tempi e lo stile di scrittura. Pertanto, questa attività è stata considerata particolarmente utile per gli studenti.

2. Il riassumere è un'abilità impiegata dagli studenti in moltissime occasioni comunicative, sia scolastiche sia extrascolastiche, e se ne denuncia l'utilità nella più ampia educazione linguistica degli studenti. Il riassumere non è una semplice *abilità riproduttiva* ma va considerata come *abilità complessa* che richiede una trasformazione linguistica, ma soprattutto una riconcettualizzazione cognitiva (individuazione dei nuclei informativi, divisione degli stessi tra necessari e accessori e ricostruzione delle sequenze).

Per tale motivo, è stato considerato utile introdurre una breve scheda di approfondimento con lo scopo di chiarire che esiste uno schema ben preciso le cui fasi sono:

- a) individuazione dei nuclei informativi
- b) gerarchizzazione dei nuclei informativi
- c) ricostruzione delle sequenze intorno ai nuclei informativi essenziali
- d) stesura di un testo strutturato

Tenendo conto della scheda di approfondimento e utilizzando le parole chiave isolate nel testo appena letto, è stato chiesto agli studenti di sintetizzare il racconto in un breve paragrafo di 50 righe. Dal punto di vista sintattico, questa attività è sembrata particolarmente utile perché ha fatto esercitare gli studenti con l'uso di frasi paratattiche.

Presentazione della seconda parte del testo. Il testo immagine

L'osservazione guidata del testo immagine ha lo scopo di riportare gli studenti all'argomento del racconto letto in classe attraverso processi di associazioni di idee e attivazione del lessico. L'obiettivo primario dell'attività è scoprire il nesso tra il racconto e l'immagine. Altrettanto importante è dimostrare come, attraverso la formulazione di ipotesi sul testo-immagine si sviluppi una attività interpretativa che parta dal ricordo e prosegua attraverso l'immaginazione e la fantasia espressiva.

L'insegnante ha presentato l'immagine agli studenti dicendo che essa ha ispirato l'autore Antonio Tabucchi nella stesura del racconto *Tanti saluti*.

Alla lavagna l'insegnante ha disegnato uno schema simile a quello fornito nell'unità, chiedendo, dunque, agli studenti di elencare tutte le cose presenti (colore, elementi architettonici, uccelli, nuvole...). Dopo una prima analisi individuale del testo, l'insegnante ha chiesto di lavorare in coppia per rispondere alle seguenti domande:

- Che cosa è rappresentato?
- Che cosa vi ricorda?
- In quale città si trova, secondo voi? Conoscete questo monumento?
- Quale momento dell'anno? Perché?

Gli studenti hanno dato risposte discordanti (Londra per i colori scuri, Venezia per il campanile, Milano per il duomo... inverno, estate, nebbia, nuvole, sole...) e hanno esposto le loro ragioni confrontandosi. Alla fine, l'insegnante ha presentato la didascalia che contiene il titolo dell'immagine: Tullio Pericoli, *Cartolina da Firenze*, 1983. Gli studenti hanno riflettuto sul

titolo e hanno verificato le ipotesi precedenti e si sono chiesti cosa sia davvero rappresentato nell'opera di Tullio Pericoli. La classe è stata invitata ad una piccola ricerca su internet per verificare la realistica dell'immagine (per esempio, ci sono campanili come questo a Firenze, quale potrebbe essere? È una chiesa quella in primo piano? Di quale chiesa si tratta? Che tipo di uccelli sono quelli accennati in alto a destra?). Alla fine della ricerca, si è chiesto alla classe di discutere in piccoli gruppi sul perché questa immagine sia stata d'ispirazione per Antonio Tabucchi:

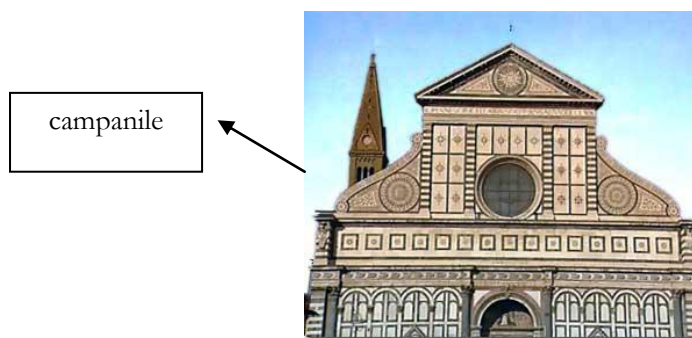
Confronta l'opera con la sua didascalia.

- Secondo te, in che misura l'opera di Tullio Pericoli ha influenzato la scrittura del racconto di Tabucchi?
- C'è un riferimento nel testo?

A questo punto, dopo l'analisi del testo racconto/immagine, gli studenti sono stati invitati a individuare nel testo il riferimento all'opera di Tullio Pericoli. Infatti, il protagonista Taddeo, all'inizio del racconto, prende dal mazzo quattro cartoline e scrive sul retro qualcosa. Nell'ultima cartolina viene raffigurata Santa Maria Novella.

Poi ne trovò una con una chiesa che sembrava Santa Maria Novella e dietro vi scrisse: *Così è il barocco sudamericano, una copia di quanto c'è in Europa, ma più sfumato, più sognatore, baci, Taddeo e Isabel.*¹⁰⁵

A questo punto, gli studenti possono verificare le proprie ipotesi, in particolare sui colori e i toni usati nell'opera dell'artista. Quindi, è stata mostrata una fotografia della chiesa fiorentina che ha ispirato l'artista Tullio Pericoli.



Chiesa di Santa Maria Novella a Firenze

¹⁰⁵ TABUCCHI A., *Racconti con figure*, Sellerio, Palermo 2011, p.18.

6.4 Risultati della sperimentazione in classe

La conclusione del racconto

L'obiettivo di questa attività di produzione è stato il completamento del testo *Tanti saluti* di Antonio Tabucchi e la conclusione della vicenda con un finale che tenesse conto degli elementi narrativi contenuti nel racconto. Inoltre, nell'attività di scrittura è stato chiesto di rispettare lo stile della lingua usata da Tabucchi e, in particolare, la concordanza dei tempi al passato. Ognuno ha prodotto il testo rispettando la traccia. Sono stati riportati tre esempi (tra i tredici elaborati) di produzione di studenti che hanno risposto alla traccia e hanno eseguito bene il compito assegnato.

Antonio Tabucchi – Tanti Saluti
Una conclusione

Mente aspettava sul binario per salire in treno, girò e guardò l'altro Taddeo. Anche con questo treno l'altro Taddeo non ebbe avuto fortuna con le vendite. La poca gente che arrivò nel treno era in fretta, e non si fermò per comprargli un gelato. L'altro Taddeo... tra di loro c'era un nome in comune e un mondo di differenze, perché occupavano estremi opposti dell'esistenza: l'altro Taddeo all'inizio della sua, con la cassetta a tracollo piena di sogni e di speranza; lui invece al fine, con la valigia quasi vuota dove però aveva infilato tutta la sua vita: il ricordo di Isabel e qualche camicia per questo suo viaggio. Si fermò a pensare a ciò; forse questo fine sarebbe potuto essere un'altro inizio, di un'altra vita sua. Una vita più leggera, senza il senso di angoscia che sentiva spesso, specie dopo la partita di Isabel. Una vita semplice, senza aspettare niente né nessuno, accettando tutto ciò che gli accadesse. Non avrebbe avuto bisogno che della speranza sufficiente per vivere ogni giorno per se stesso. Un po' di speranza e una camicia lavata. E basta.

Tab. 1A produzione scritta di uno studente che ha partecipato alla sperimentazione

Continuazione . . .

Ma esitò un attimo, "Aspetta. Prendo un cornetto, dai," e cercò nella tasca per una moneta a dare al ragazzino. Prese il gelato mezzo fondato, "Allora, buon proseguimento, Taddeo," disse l'uomo e cominciò a camminare verso il treno. Ma in quel momento, il ragazzo girò verso lui con la mano estesa. "Lei vuole una figurina, signore? Ne ho tante, e questa mi piace di più. Forse ti porterà buona fortuna." Questa volta era l'uomo con l'espressione di sorpresa. Il ragazzino gli mostrava una figurina con i bordi frastagliati. Il treno era già al binario — aspettava l'uomo. Senza dire niente, lui prese la figurina e salì sul treno. Seduto dentro guardò il regalo del ragazzino: la foto del giocatore di calcio Francesco Isabel gli ritornò lo sguardo. Aprì la sua valigia, prese una cartolina dove si vedevano le alpi e cominciò a scrivere: "Caro Taddeo, Ti scrivo dal deserto di Sonoma dove c'è un caldo come a casa. Lavoro nei campi di canna da zucchero. Domani lavorerò come cowboy. Tanti saluti, Taddeo e Isabel"

Tab. 1B produzione scritta di uno studente che ha partecipato alla sperimentazione

Il treno si avvicinò, rallentò, e si fermò emettendo un lieve fischio. L'uomo sospirò e si avviò a stento verso il treno. Non aveva fretta. Aspettava che i passeggeri scendessero, avidi di raggiungere le loro case e così evitare il caldo che li soffocava. Dal treno non scese nessuno. Il binario rimase deserto tranne lui e il ragazzino. Si chiese se non era il caso che nessuno avesse voluto viaggiare in un giorno così afoso. Oppure, pensò, anche la gente faceva lo sciopero – se ne sarà stufata dell'eterno viavai quotidiano e esigeva un attimo di lucidità. Poi si accorse che stava seguendo il ragazzino che ancora andava avanti nella speranza di trovare qualche passeggero, qualcuno che magari si era addormentato e ora, repentinamente svegliato, si affrettava a scendere e abbandonare questo treno già vuoto. L'uomo salì e trovò il suo posto. Dalla finestra vide di nuovo il ragazzino che se ne stava allontanando e lo chiamò. Il ragazzino si voltò e fece cenno di saluto. Poi di scatto aprì le mani, allungò le braccia, e le fece ondeggiare su e giù come se fossero le ali di un aeroplano. L'uomo sorrise e si sistemò meglio sulla sedia.

A Roma Termini cercò il treno per Fiumicino. Doveva aspettare quasi mezz'ora perciò si sedette su una panchina, aprì la valigia e si mise a guardare di nuovo le cartoline tra cui trovò la fotografia di lui e Isabel – doveva essersi spostata durante il tragitto. Scelse una cartolina di un bianco splendente con un filo verde scuro che la tagliava in due e dietro vi scrisse: *Tanti saluti da Venezia dove l'acqua è luminosa, brilla al sole e sembra diafana, ma comunque ritiene la sua profondità, Taddeo e Isabel.*

Tab. 1C produzione scritta di uno studente che ha partecipato alla sperimentazione

Nel caso degli elaborati 1B e 1C, si ritiene sia stato raggiunto lo scopo poiché, oltre ad aver rispettato la trama del racconto e la concordanza dei tempi verbali, è stato rispettato anche lo stile dell'autore. Infatti, in entrambi i casi il brano è stato concluso con la creazione di un nuovo messaggio su una cartolina, rispettando il corsivo delle parole del protagonista Taddeo (con l'uso delle virgolette alte in 1A e con l'uso del corsivo nel caso di 1C). La conclusione del racconto acquista per questo "verosimiglianza stilistica" ed eleganza. Questi elaborati dimostrano, da un lato, il livello di gradimento del testo letto e didattizzato in classe e dall'altro sensibilità di lettura ed analisi.

Analisi del testo immagine

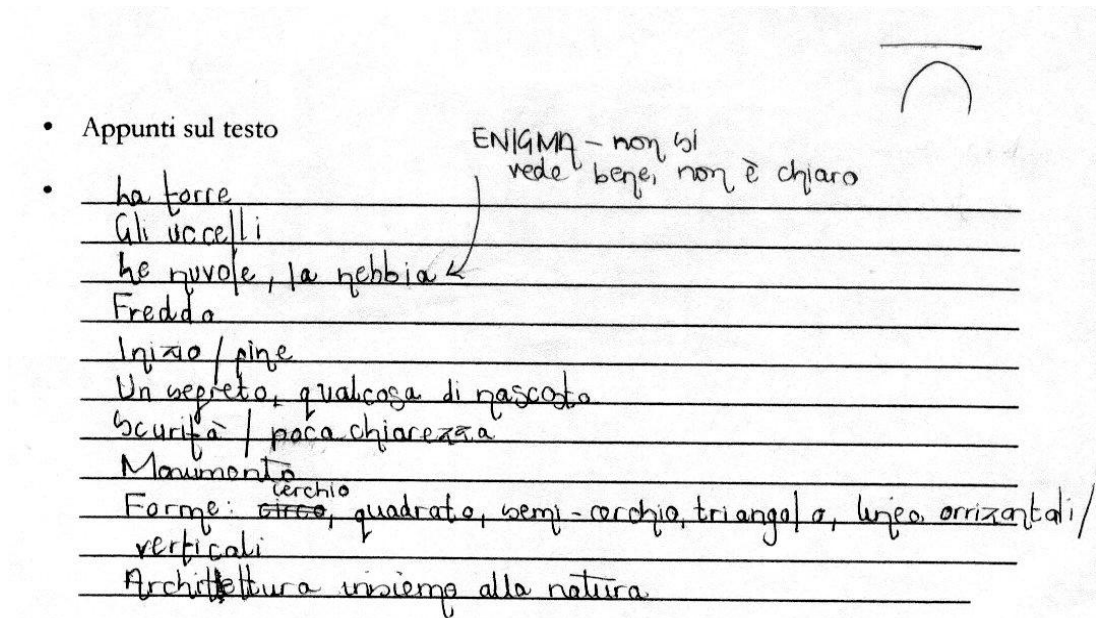
Gli studenti, dopo la lettura del racconto, hanno individuato una serie di parole chiave che contenessero le informazioni fondamentali per l'individuazione del significato di ciascun paragrafo. In questo caso, agli studenti è stato chiesto di individuare elementi fondamentali per la comprensione del testo-immagine. Seppur la cartolina non contenga testo scritto, per essere compresa e spiegata, ha bisogno di parole.

Ecco l'immagine che ha ispirato l'autore nel racconto *Tanti saluti*.



Scheda di lettura del testo immagine (materiale per lo studente)

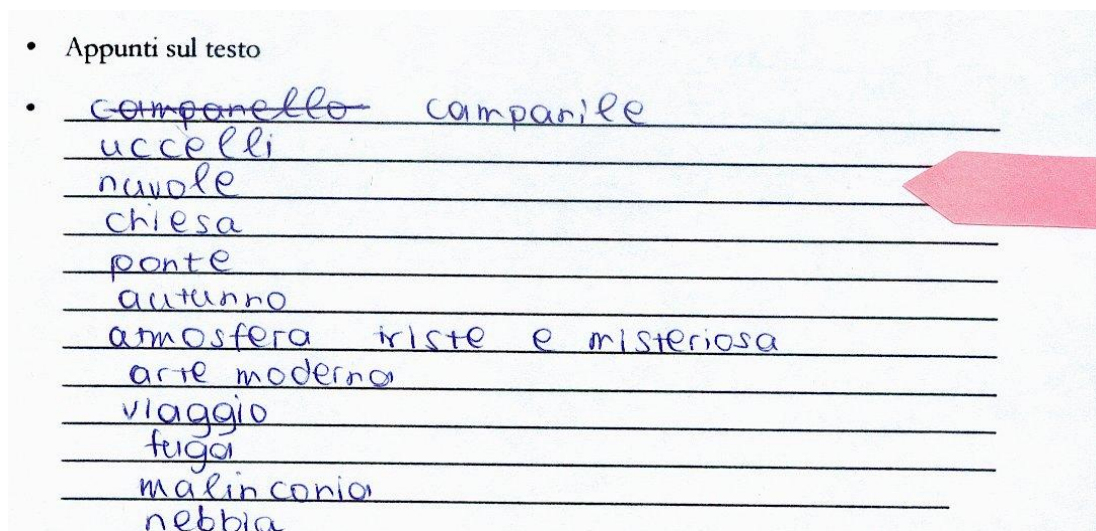
- Osservate attentamente l'immagine. Lavorate in coppia e cercate di mettere in evidenza i principali elementi. Che cosa è rappresentato?



ENIGMA - non si vede bene, non è chiaro

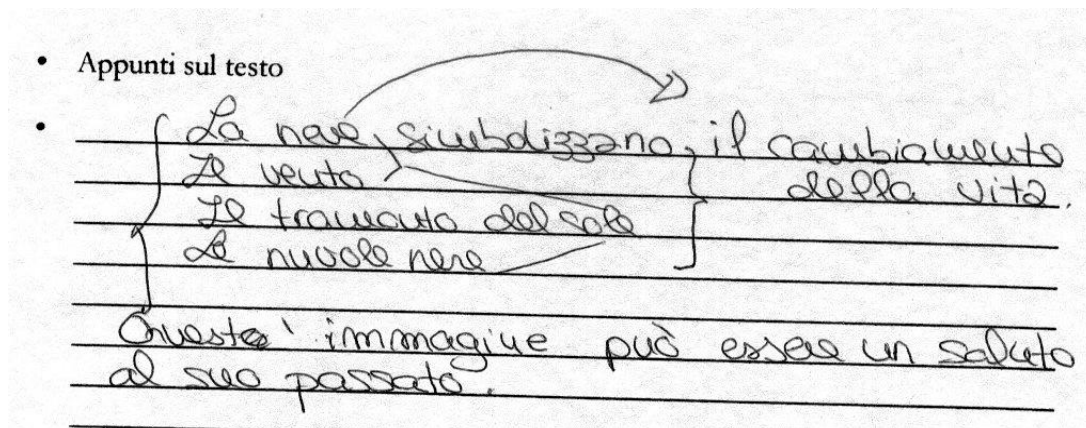
- Appunti sul testo
- ha torce
- Gli uccelli
- le nuvole, la nebbia
- Freddo
- Inizio / fine
- Un segreto, qualcosa di nascosto
- Scrittura / poca chiarezza
- Monumenti
- Forme: ^{cerchio} ~~circo~~, quadrate, semi-cerchio, triangola, linee orizzontali / verticali
- Architettura insieme alla natura

Tab 2A appunti sul testo immagine



- Appunti sul testo
- ~~campanello~~ campanile
- uccelli
- nuvole
- chiesa
- ponte
- autunno
- atmosfera triste e misteriosa
- arte moderna
- viaggio
- fuga
- malinconia
- nebbia

Tab 2B appunti sul testo immagine



Tab 2C appunti sul testo immagine

Questo esercizio ha dimostrato che, si possono estrapolare anche dal testo-immagine parole chiave; ma, mentre nell'esercizio precedente (individuazione delle parole chiave nel racconto), le parole sono contenute nel brano e lo studente deve individuarle (compiendo un'azione soggettiva), in questa attività, gli studenti hanno dovuto cercarle nel proprio bagaglio lessicale ed esprimerle compiendo anche una operazione doppiamente soggettiva. Inoltre, l'esercizio è servito anche come ampliamento lessicale poiché molti hanno utilizzato il dizionario per esprimere parole tecniche relative all'ambito architettonico (per esempio, in 2A sono state utilizzate le parole relative alle forme: *cerchio*, *semicerchio*, *triangolo*, *linee*; in 2B, lo studente ha sentito la necessità di correggere il termine di uso quotidiano *campanello* con quello tecnico di *campanile*) Il testo immagine, quindi, in questo esercizio, ha dimostrato la sua validità come "testo", in quanto capace di stimolare ipotesi per la comprensione, portare all'ampliamento lessicale e fornire elementi narrativi attraverso collegamenti con altri testi.

- **Quale città rappresenta secondo voi? Perché?**

Questo esercizio ha avuto come obiettivo la formulazione di ipotesi e il confronto prima in coppia poi *in plenum* con la classe. Nessuna idea è stata

scartata o considerata sbagliata, purché sostenuta da una motivazione plausibile. Si è tenuto conto del fatto che ogni paragone è legato alla propria esperienza personale e alle conoscenze di viaggio di ognuno. Ogni ipotesi è stata “negoziata” ed è stata seguita da una spiegazione discussa in coppia oralmente.

- Quale città rappresenta secondo voi? Perché?
- Barcellona
perché a Barcellona ci sono tanti edifici a
forma particolare (stravagante, eccentrico,
colorati, forme geometriche, esotiche)

Tab. 3A

- Quale città rappresenta secondo voi? Perché?
- Lisbona. Il monumento nella lontananza sembra quello di Lisbona.

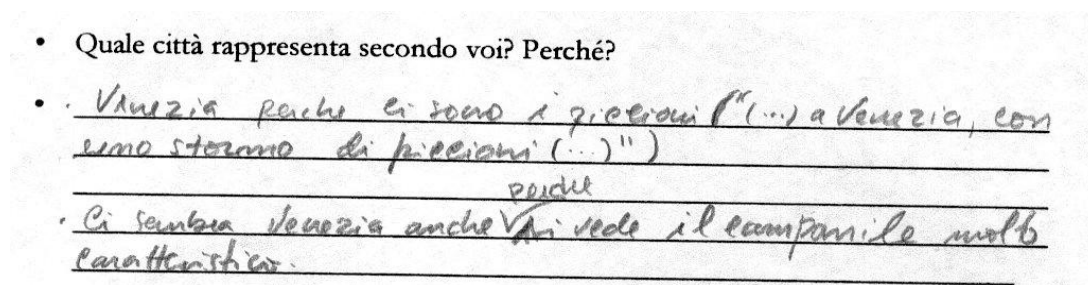
Tab. 3B

- Quale città rappresenta secondo voi? Perché?
- Forse è Londra perché la torre o
il campanello al fondo assomiglia con
il "Big Ben" ma in un'epoca tanto antica
perché non si può distinguere altri
edifici...

Tab. 3C

Questi primi tre casi (3A, 3B, 3C) presentano ipotesi di ambientazione in paesi oltre i confini italiani. Nel primo esercizio 3A, la scelta è stata dettata dai colori presenti sulla facciata dell'edificio. Le motivazioni che hanno

spinto alla destinazione Lisbona (Tab. 3B) sono legate al fatto che Tabucchi ha vissuto in Portogallo per molto tempo. Nel terzo caso (Tab. 3C), invece, l'elemento più importante è stato considerato il campanile e per questo, l'associazione d'idee ha portato gli studenti ad ambientare l'immagine a Londra. In realtà, però, altre quattro coppie di studenti si sono soffermate sul campanile ma hanno riconosciuto elementi architettonici riconducibili all'Italia e hanno collocato l'immagine a Venezia. Si riporta di seguito un caso esemplificativo (Tab 3D) che rappresenta l'idea della maggior parte degli studenti della classe.



Tab 3D

L'altro elemento che si evince in tutte le risposte degli studenti che collocano l'immagine a Venezia, è il riferimento al testo, in particolare alla conversazione tra il protagonista e il bambino a proposito dei piccioni presenti nella cartolina veneziana. In realtà, nella conversazione *in plenum*, che è seguita dopo la prima fase di confronto in coppia, è venuto fuori un altro dato interessante. L'immagine è suddivisa in più piani prospettici, in primo piano ci sono gli uccelli (interpretati unanimemente come piccioni perché citati nel racconto), poi l'edificio e alla fine il campanile. La prima cosa che gli studenti hanno notato è proprio la presenza dei piccioni che collocano, secondo la maggior parte, la scena proprio a Venezia. Quindi, la classe ha colto un riferimento al testo. Seppur sbagliato, perché il riferimento era precedente e rivolto a Firenze. Per questo, l'attività è risultata positiva perché ha stimolato ipotesi, supportata da una motivazione e da un confronto, con un possibile collegamento al testo.

- Quale momento dell'anno? Perché?

In questo caso la classe si è divisa in due parti, sintetizzate in questi due esempi. Nel primo caso (Tab. 4A) è rappresentata l'idea dei gruppi che hanno collocato l'immagine durante il periodo estivo. Nel secondo caso (Tab. 4B) quella del periodo autunnale.

- Quale momento dell'anno? Perché?
- il colore più presente è il blu che è tono più maschile però il giallo allude alla luce del sole. Secondo noi è una opera d'arte che utilizza allo stesso tempo colori caldi e colori freddi forse rappresentando due stagioni diverse che portano esse due tempi di un percorso di vita.

Tab. 4A

Interessante è notare come le sfumature di colore, non solo siano state notate, ma come abbiano contribuito a creare una ipotesi interpretativa, collegata al racconto. I due toni, i due tempi e i due percorsi narrativi sono stati collegati ai due personaggi del racconto il vecchio e il giovane Taddeo.

- Quale momento dell'anno? Perché?
- Autunno perché ci sono delle nuvole, sembra un po' freddo ma non tanto perché non c'è la neve. Gli uccelli vanno via. - l'emigrazione: anche Tabucchi ed il profeta hanno lasciato la loro città ma gli uccelli torneranno quindi forse vuol dire che anche loro un giorno torneranno.

Tab. 4B

Nel secondo caso (Tab. 4B) è rappresentata un esempio dell'altra ipotesi interpretativa: l'autunno. I toni sono considerati freddi e gli uccelli sono

visti nell'atto dell'andar via. Questa idea di allontanamento dalla città è collegata al protagonista che, come gli uccelli durante la migrazione, si allontana lasciando, forse solo momentaneamente la città, per poi tornare quando il tempo o i tempi saranno migliori. Anche questo esercizio di formulazione di ipotesi e di confronto è risultato utile perché fortemente collegato alla narrazione del racconto. È sembrato che gli studenti si siano abituati all'idea di non ricevere conferma da parte del docente che ha preso parte all'attività di confronto *in plenum*, considerando interessante ogni ipotesi e stimolando a dimostrare la propria idea nel confronto con gli altri. Il docente durante il confronto tra i gruppi, ha girato tra i banchi, ascoltando e intervenendo, solo se richiesto, con traduzioni di termini o con chiarimenti e suggerimenti. Gli studenti hanno pazientato fino al confronto con la didascalia che ha svelato l'ambientazione dell'immagine.

Confrontate l'opera con la sua didascalia.

Questo si è mostrato l'esercizio più importante dell'attività perché crea il legame tra il racconto di Tabucchi e l'opera di Pericoli. Ma non solo, dà anche la possibilità agli studenti di capire finalmente l'operazione narrativa dell'autore, ovvero il meccanismo che ha portato alla stesura del racconto, chiarifica tutte le ipotesi precedenti e costituisce il momento di riflessione finale dell'intera attività. Per questi motivi, si è scelto di presentare tutti i risultati prodotti dalla classe, poiché si sono mostrati allo stesso modo interessanti per le riflessioni che hanno poi dato spunto alla riflessione finale *in plenum* con il docente.

- **Secondo voi, in che misura l'opera di Tullio Pericoli ha influenzato la scrittura del racconto di Tabucchi? C'è un riferimento nel testo?**

- Secondo te, in che misura l'opera di Tullio Pericoli ha influenzato la scrittura del racconto di Tabucchi?
- L'immagine è una cartolina che rappresenta i viaggi.
Gli uccelli rappresentano la serie di una stagione e l'inizio
della primavera.
La pittura, come quello che ha scritto lui, è molto aperta agli
interpretazioni. Tabucchi lascia al lettore l'opportunità di
completare l'opera con quello che pensa lui

Tab. 5A Confronto dell'opera con la didascalia (materiale prodotto dagli studenti)

- Secondo te, in che misura l'opera di Tullio Pericoli ha influenzato la scrittura del racconto di Tabucchi?
- I sentimenti che si provano guardando l'immagine sono gli
stessi ^{sentimenti} che si provano leggendo il racconto (l'ambiguità:
scuro-chiaro - tristezza - speranza) Si vede il passaggio
dallo sconosciuto, dal negare, al conosciuto, alla riscoperta,
verso il futuro (in base alla direzione degli del volo degli uccelli)

Tab. 5B Confronto dell'opera con la didascalia (materiale prodotto dagli studenti)

- Secondo te, in che misura l'opera di Tullio Pericoli ha influenzato la scrittura del racconto di Tabucchi?
- manca l'armonia nell'immagine - si
vuole andarsene via / fuggire da questa
disarmonia → l'armonia manca anche
nella storia, Taddeo non si sente a suo
agio, vuole andarsene, vedere paesi / luoghi lontani /
esotici
- manca la seconda parte dell'edificio -
il futuro è incerto

Tab. 5C Confronto dell'opera con la didascalia (materiale prodotto dagli studenti)

- Secondo te, in che misura l'opera di Tullio Pericoli ha influenzato la scrittura del racconto di Tabucchi?

- la scrittura di Tabucchi è un po'
malinconica e triste come l'opera
di Tullio
Un'altra comparazione: nel dipinto gli
uccelli partono come l'eroe di
Tabucchi vuole partire

Tab. 5D Confronto dell'opera con la didascalia (materiale prodotto dagli studenti)

- Secondo te, in che misura l'opera di Tullio Pericoli ha influenzato la scrittura del racconto di Tabucchi?

- Forse l'immagine ha influenzato la
scrittura del racconto di Tabucchi perché
rappresenta una delle cartoline di
Tadei. Per di più l'immagine ci mostra
un paesaggio deserto, senza persone, come
era la stazione nel racconto di Tabucchi.

Tab. 5E Confronto dell'opera con la didascalia (materiale prodotto dagli studenti)

- Secondo te, in che misura l'opera di Tullio Pericoli ha influenzato la scrittura del racconto di Tabucchi?

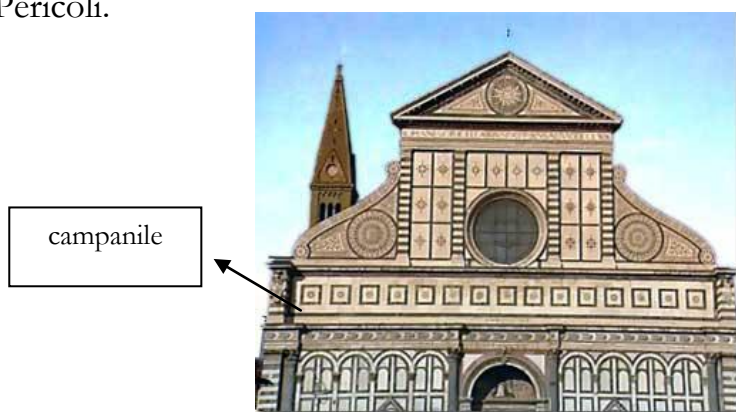
- Perché alla vita di Tadeo è possibile
trovare placidità, poca gioia e serenità
È come una nebbia che sta coprendo il
suo passato.

Tab. 5F Confronto dell'opera con la didascalia (materiale prodotto dagli studenti)

A questo punto, dopo l'analisi del testo racconto/immagine, gli studenti sono stati invitati a individuare nel testo il riferimento all'opera di Tullio Pericoli. Infatti, il protagonista Taddeo, all'inizio del racconto, prende dal mazzo quattro cartoline e scrive sul retro qualcosa. Nell'ultima cartolina viene raffigurata Santa Maria Novella.

Poi ne trovò una con una chiesa che sembrava Santa Maria Novella e dietro vi scrisse: *Così è il barocco sudamericano, una copia di quanto c'è in Europa, ma più sfumato, più sognatore, baci, Taddeo e Isabel.*¹⁰⁶

A questo punto, gli studenti hanno finalmente verificato le proprie ipotesi, in particolare sui colori e i toni usati nell'opera dell'artista. Quindi, è stata mostrata una fotografia della chiesa fiorentina che ha ispirato l'artista Tullio Pericoli.



Chiesa di Santa Maria Novella a Firenze

Si è riflettuto sul clima della regione fiorentina, sulla stagione rappresentata nell'opera, sui toni che hanno caratterizzato l'opera dell'artista Pericoli, del suo punto di vista prospettico che ha tagliato la facciata della chiesa, sui colori dei marmi policromi usati durante il Rinascimento in Italia. L'attività è riuscita perché gli studenti hanno mostrato di aver compreso almeno un legame tra l'immagine e il racconto. Il primo collegamento è nato grazie alla parola *Cartolina*, contenuta nel titolo dell'opera di Pericoli. L'idea di approssimazione della chiesa rimanda al finale aperto del racconto, grazie al quale il lettore può comprendere ma soprattutto interpretare il testo (Tab. 5A). Il protagonista ha viaggiato e dice di voler continuare a viaggiare, inoltre, ha conservato una serie di cartoline e ha continuato a scriverle pur restando a casa sua.

I colori e i toni hanno ispirato ipotesi sul rapporto tra la malinconia del testo e quella dell'immagine (Tab. 5B-5D). Lo sfumato dei colori

¹⁰⁶ TABUCCHI A., *Racconti con figure*, Sellerio, Palermo 2011, p.18.

(interpretato come nebbia) rappresenta un tentativo di nascondere e cancellare il passato, l'amarezza e l'assenza di serenità della vita di Taddeo (Tab.5F). Gli unici esseri viventi in movimento nell'immagine sono gli uccelli, la cartolina è deserta come la città del racconto (Tab. 5E).

6.5 Considerazioni finali

Da tutte queste considerazioni, si può concludere che l'attività è stata utile e che i risultati auspicati sono stati raggiunti grazie alla partecipazione attiva e all'interesse della classe. Il ruolo del docente tutor, che ha opportunamente sostenuto gli studenti durante le attività (in particolare nel caso della formulazione di ipotesi e di interpretazione del testo-immagine), è stato importante per il successo della sperimentazione. Nel complesso, nelle produzioni, gli studenti hanno dato prova di aver compreso il legame tra la narrazione letteraria e il testo fotografico.

Il gradimento dell'attività è fortemente connesso al successo e alla notorietà dell'opera di Antonio Tabucchi all'estero. Alcuni studenti hanno conosciuto alcuni suoi scritti attraverso traduzioni o trasposizioni cinematografiche e questo ha agevolato la lettura del brano.

Particolarmente gradita è stata l'attività sul lessico del "caldo" italiano poiché la sperimentazione è stata condotta nel trimestre estivo dei corsi di lingua italiana dell'Università per Stranieri di Perugia.

Appendice 1

Scheda sul clima di classe

ANNO ACCADEMICO 2011/2012

CORSO AVANZATO DI SECONDO LIVELLO - C2

Esercitazioni di lingua italiana

Codice corso: **5L71**

Durata: **2 luglio – 31 luglio 2012**

Sede del corso: **PALAZZO GALLENGA**, Piazza Fortebraccio 4 – Perugia – aula XIII

Docente: **Annalisa Pontis**

Studente:

Città di provenienza:

Livello di conoscenza della lingua italiana:

(eventuale) Certificazione linguistica:

Università o Istituto in cui ha studiato la lingua italiana:

Lingue conosciute:

Professione:

Quali sono i suoi interessi?

Perché Lei si è iscritto/a al corso?

Che cosa si aspetta da questo corso?

Che cosa vorrebbe fare in questo corso?



ANNO ACCADEMICO 2011/2012

CORSO AVANZATO DI SECONDO LIVELLO - C2

Esercitazioni di lingua italiana

Codice corso: 5L71

Durata: 2 luglio – 31 luglio 2012

Sede del corso: PALAZZO GALLENGA, Piazza Fortebraccio 4 – Perugia – aula XIII

Docente: Annalisa Pontis

Studente: STILIANA MILKOVA

Città di provenienza:

SOFIA, BULGARIA + CHICAGO, STATI UNITI

Livello di conoscenza della lingua italiana:

MOLTO AVANZATO: LEGGO LETTERATURA ITALIANA FACILMENTE, PARLO BENE MA A VOLTE MI MANCA IL VOCABOLARIO GIUSTO OPPURE FACIO DEGLI ERRORI DI GRAMMATICA

(eventuale) Certificazione linguistica:

—

Università o Istituto in cui ha studiato la lingua italiana:

UNIVERSITÀ DI CALIFORNIA A BERKELEY

UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI SIENA

ISTITUTO DI CULTURA ITALIANA DI CHICAGO

Lingue conosciute:

BULGARO – MADRELINGUA; INGLESE – QUASI COME MADRELINGUA;

RUSSO – LIVELLO AVANZATO; SPAGNOLO – CONOSCENZA INTERMEDIATA
+ GRECO ANTICO, SLAVO ANTICO



Professione:

DOCENTE DI LETTERATURA, CONSULENTE DI ISTRUZIONE, STUDIOSA

Quali sono i suoi interessi?

LA LINGUA ITALIANA
LA LETTERATURA ITALIANA — QUELLA FEMMINILE, GIALLI, I CLASSICI
LA LETTERATURA DI VIAGGIO
LA CUCINA ITALIANA (MA ANCHE ALTRE CUCINE ETNICHE — INDIANA PER ESEMPLO)
BALLARE TANGO

Perché Lei si è iscritto/a al corso?

- 1) VORREI RIPASSARE LA GRAMMATICA — IL PERIODO IPOTETICO, IL CONGIUNTIVO, LA CONCORDANZA DEI TEMPI (G)
- 2) APPROFONDIRE LA MIA PRODUZIONE ORALE ATTRAVERSO MOLTA PRATICA ORALE
- 3) MIGLIORARE (MA ANCHE SVILUPPARE) IL MIO VOCABOLARIO ITALIANO — SICCOME SOPRATTUTTO LEGGO IN ITALIANO, LA

Che cosa si aspetta da questo corso? MIA PRODUZIONE ORALE È UN PO' PASSIVA

- 1) USARE FORME DI GRAMMATICA PIÙ AVANZATE (PERIODO IPOTETICO, ECC.) NELLA LINGUA PARLATA — CIOÈ USARE UNA GRAMMATICA COMPLESSA NEL PARLARE
- 2) MIGLIORARE IL MIO VOCABOLARIO

Che cosa vorrebbe fare in questo corso?

- 1) RIPASSARE GRAMMATICA COMPLESSA
- 2) PARLARE
- 3) LEGGERE UN PO' DI LETTERATURA ITALIANA E DISCUTERLA



ANNO ACCADEMICO 2011/2012

CORSO AVANZATO DI SECONDO LIVELLO - C2

Esercitazioni di lingua italiana

Codice corso: 5L71

Durata: 2 luglio – 31 luglio 2012

Sede del corso: PALAZZO GALLENGA, Piazza Fortebraccio 4 – Perugia – aula XIII

Docente: Annalisa Pontis

Studente:

Rosemary Demos

Città di provenienza:

New York

Livello di conoscenza della lingua italiana:

ho fatto dei corsi di letteratura ^{elettiva} ~~non~~, pochi corsi di grammatica e di conversazione

(eventuale) Certificazione linguistica:

—

Università o Istituto in cui ha studiato la lingua italiana:

Brigham Young University, City University of New York

Lingue conosciute:

Inglese, francese



Professione:

insegnante d'inglese e letteratura. Faccio un dottorato di letteratura comparata.

Quali sono i suoi interessi?

la musica, la letteratura

Perché Lei si è iscritto/a al corso?

per aumentare la mia conoscenza della lingua specialmente per praticare lo scrivere e il parlare. Leggo la letteratura italiana per i miei studi quindi voglio diventare più esperta nella lingua per capire bene quello che leggo anche.

Che cosa si aspetta da questo corso?

è da tanto tempo che non uso l'italiano eccetto il leggere, vorrei migliorarmi nello scrivere e parlare. Voglio anche sentire più ad agio nella cultura italiana

Che cosa vorrebbe fare in questo corso?

praticamente imparare di più riguardo la cultura e la letteratura.



ANNO ACCADEMICO 2011/2012

CORSO AVANZATO DI SECONDO LIVELLO - C2

Esercitazioni di lingua italiana

Codice corso: 5L71

Sede del corso: PALAZZO GALLENGA, Piazza Fortebraccio 4 – Perugia – aula XIII

Docente: Annalisa Pontis

Studente:

Hottie Hughes

Città di provenienza:

Reading, Inghilterra (ma vivo a Murcia, Spagna)

Livello di conoscenza della lingua italiana:

Per me è più facile scrivere che parlare

(eventuale) Certificazione linguistica:

ha lingua italiana va studiata come una parte della mia laurea a
ma non ho nessuna certificazione ufficiale, anche se l'anno
scorso ho frequentato un corso di livello C1 qui a Perugia.

Università o Istituto in cui ha studiato la lingua italiana:

2011 - ho studiato per 2 ^{mesi} ~~anni~~ (luglio ed agosto) qui!

Quest'anno ho fatto un corso d'italiano a Murcia alla scuola
Ufficiale di lingue (4 ore alla settimana)

Lingue conosciute: Prima di andare in Spagna ho studiato 'Gli studi europei' all'
università di Bath in Inghilterra. ha lingua italiana faceva parte
del corso (la studiavo
per 2 ore alla settimana
per 2 anni)

l'Inglese (madrelingua)

ho spagnolo (vivo da 9 mesi in Spagna
dove insegno l'inglese - quest'anno fa parte della
mia laurea; l'ho fatto invece di fare l'Erasmus)

Tab. Appendice 1C (pagina 1)



Professione:

Sono una studentessa. Per la mia laurea ci vogliono 4 anni - i primi 2 si studia in Inghilterra, il terzo all'estero e poi hanno l'ultimo anno in Inghilterra.

Quali sono i suoi interessi?

La politica, la attualità

Perché Lei si è iscritto/a al corso?

Per migliorare la mia conoscenza della lingua parlata italiana e dell'Italia.

Che cosa si aspetta da questo corso?

Voglio migliorare soprattutto la mia lingua parlata

Che cosa vorrebbe fare in questo corso?

Studiare non solo la lingua ma anche la cultura italiana e la politica per provare a capire gli italiani un po' di più! (")

Appendice 2

Scheda di valutazione attività “Nuovo Romanzo di Figure”

Questionario di valutazione dell'attività "Nuovo Romanzo di Figure" di Lalla Romano

Esprima il suo gradimento, indicando la sua preferenza su una scala da 1 a 10 (indicando 1 se il livello è basso e 10 se il livello è alto) oppure indicando sì o no (a seconda della richiesta).

Prima di questa attività, aveva mai letto opere di Lalla Romano?

sì ~~no~~

Prima di questa attività, aveva mai studiato testi letterari in questo modo?

sì ~~no~~

Le è piaciuta l'attività proposta?

1 2 3 4 5 ~~6~~ 7 8 9 10

Le conoscenze preliminari da Lei possedute sono risultate sufficienti per la comprensione del testo?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità immaginativa e creativa?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

L'attività sull'immagine ha stimolato interesse per il testo e il procedimento narrativo?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

Questionario di valutazione dell'attività "Nuovo Romanzo di Figure" di Lalla Romano

Esprima il suo gradimento, indicando la sua preferenza su una scala da 1 a 10 (indicando 1 se il livello è basso e 10 se il livello è alto) oppure indicando sì o no (a seconda della richiesta).

Prima di questa attività, aveva mai letto opere di Lalla Romano?

sì ~~no~~

Prima di questa attività, aveva mai studiato testi letterari in questo modo?

sì ~~no~~

Le è piaciuta l'attività proposta?

1 2 3 4 5 6 7 8 ~~9~~ 10

Le conoscenze preliminari da Lei possedute sono risultate sufficienti per la comprensione del testo?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità immaginativa e creativa?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

L'attività sull'immagine ha stimolato interesse per il testo e il procedimento narrativo?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

Questionario di valutazione dell'attività "Nuovo Romanzo di Figure" di Lalla Romano

Esprima il suo gradimento, indicando la sua preferenza su una scala da 1 a 10 (indicando 1 se il livello è basso e 10 se il livello è alto) oppure indicando sì o no (a seconda della richiesta).

Prima di questa attività, aveva mai letto opere di Lalla Romano?

sì ~~no~~

Prima di questa attività, aveva mai studiato testi letterari in questo modo?

sì ~~no~~

Le è piaciuta l'attività proposta?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

Le conoscenze preliminari da Lei possedute sono risultate sufficienti per la comprensione del testo?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità immaginativa e creativa?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

L'attività sull'immagine ha stimolato interesse per il testo e il procedimento narrativo?

1 2 3 4 5 ~~6~~ 7 8 9 10

Questionario di valutazione dell'attività "Nuovo Romanzo di Figure" di Lalla Romano

Esprima il suo gradimento, indicando la sua preferenza su una scala da 1 a 10 (indicando 1 se il livello è basso e 10 se il livello è alto) oppure indicando sì o no (a seconda della richiesta).

Prima di questa attività, aveva mai letto opere di Lalla Romano?

sì ~~no~~

Prima di questa attività, aveva mai studiato testi letterari in questo modo?

sì ~~no~~

Le è piaciuta l'attività proposta?

1 2 3 4 5 6 7 8 ~~9~~ 10

Le conoscenze preliminari da Lei possedute sono risultate sufficienti per la comprensione del testo?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità immaginativa e creativa?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

L'attività sull'immagine ha stimolato interesse per il testo e il procedimento narrativo?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

Questionario di valutazione dell'attività "Nuovo Romanzo di Figure" di Lalla Romano

Esprima il suo gradimento, indicando la sua preferenza su una scala da 1 a 10 (indicando 1 se il livello è basso e 10 se il livello è alto) oppure indicando sì o no (a seconda della richiesta).

Prima di questa attività, aveva mai letto opere di Lalla Romano?

sì ~~no~~

Prima di questa attività, aveva mai studiato testi letterari in questo modo?

sì ~~no~~

Le è piaciuta l'attività proposta?

1 2 3 4 5 ~~6~~ ~~7~~ 8 9 10

Le conoscenze preliminari da Lei possedute sono risultate sufficienti per la comprensione del testo?

1 2 3 4 5 ~~6~~ 7 8 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità immaginativa e creativa?

1 2 3 4 5 ~~6~~ 7 8 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

L'attività sull'immagine ha stimolato interesse per il testo e il procedimento narrativo?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

Questionario di valutazione dell'attività "Nuovo Romanzo di Figure" di Lalla Romano

Esprima il suo gradimento, indicando la sua preferenza su una scala da 1 a 10 (indicando 1 se il livello è basso e 10 se il livello è alto) oppure indicando sì o no (a seconda della richiesta).

Prima di questa attività, aveva mai letto opere di Lalla Romano?

sì ~~no~~

Prima di questa attività, aveva mai studiato testi letterari in questo modo?

sì ~~no~~

Le è piaciuta l'attività proposta?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

Le conoscenze preliminari da Lei possedute sono risultate sufficienti per la comprensione del testo?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità immaginativa e creativa?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

L'attività sull'immagine ha stimolato interesse per il testo e il procedimento narrativo?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

Questionario di valutazione dell'attività "Nuovo Romanzo di Figure" di Lalla Romano

Esprima il suo gradimento, indicando la sua preferenza su una scala da 1 a 10 (indicando 1 se il livello è basso e 10 se il livello è alto) oppure indicando sì o no (a seconda della richiesta).

Prima di questa attività, aveva mai letto opere di Lalla Romano?

sì ~~no~~

Prima di questa attività, aveva mai studiato testi letterari in questo modo?

sì ~~no~~

Le è piaciuta l'attività proposta?

1 2 3 4 5 6 7 8 ~~9~~ 10

Le conoscenze preliminari da Lei possedute sono risultate sufficienti per la comprensione del testo?

1 2 3 4 ~~5~~ 6 7 8 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità immaginativa e creativa?

1 2 3 4 5 ~~6~~ 7 8 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

L'attività sull'immagine ha stimolato interesse per il testo e il procedimento narrativo?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

Questionario di valutazione dell'attività "Nuovo Romanzo di Figure" di Lalla Romano

Esprima il suo gradimento, indicando la sua preferenza su una scala da 1 a 10 (indicando 1 se il livello è basso e 10 se il livello è alto) oppure indicando sì o no (a seconda della richiesta).

Prima di questa attività, aveva mai letto opere di Lalla Romano?

sì ~~no~~

Prima di questa attività, aveva mai studiato testi letterari in questo modo?

sì ~~no~~

Le è piaciuta l'attività proposta?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

Le conoscenze preliminari da Lei possedute sono risultate sufficienti per la comprensione del testo?

1 2 3 4 5 ~~6~~ 7 8 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità immaginativa e creativa?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

L'attività sull'immagine ha stimolato interesse per il testo e il procedimento narrativo?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

Questionario di valutazione dell'attività "Nuovo Romanzo di Figure" di Lalla Romano

Esprima il suo gradimento, indicando la sua preferenza su una scala da 1 a 10 (indicando 1 se il livello è basso e 10 se il livello è alto) oppure indicando sì o no (a seconda della richiesta).

Prima di questa attività, aveva mai letto opere di Lalla Romano?

sì ~~no~~

Prima di questa attività, aveva mai studiato testi letterari in questo modo?

sì ~~no~~

Le è piaciuta l'attività proposta?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

Le conoscenze preliminari da Lei possedute sono risultate sufficienti per la comprensione del testo?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità immaginativa e creativa?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

L'attività sull'immagine ha stimolato interesse per il testo e il procedimento narrativo?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

Questionario di valutazione dell'attività "Nuovo Romanzo di Figure" di Lalla Romano

Esprima il suo gradimento, indicando la sua preferenza su una scala da 1 a 10 (indicando 1 se il livello è basso e 10 se il livello è alto) oppure indicando sì o no (a seconda della richiesta).

Prima di questa attività, aveva mai letto opere di Lalla Romano?

sì ~~no~~

Prima di questa attività, aveva mai studiato testi letterari in questo modo?

sì ~~no~~

Le è piaciuta l'attività proposta?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

Le conoscenze preliminari da Lei possedute sono risultate sufficienti per la comprensione del testo?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità immaginativa e creativa?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

L'attività sull'immagine ha stimolato interesse per il testo e il procedimento narrativo?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

Appendice 3

Scheda di valutazione attività

“Dall’ombra”

Zoe

Questionario di valutazione dell'attività "Zoe" di Lalla Romano

Esprima il suo gradimento, indicando la sua preferenza su una scala da 1 a 10 (indicando 1 se il livello è basso e 10 se il livello è alto) oppure indicando sì o no (a seconda della richiesta).

Prima di questa attività, aveva mai studiato testi letterari in questo modo?

sì ~~no~~

Le è piaciuta l'attività proposta?

1 2 3 4 5 ~~6~~ 7 8 9 10

L'attività didattica proposta le è sembrata adatta al suo livello di conoscenza della lingua italiana?

1 2 3 4 5 ~~6~~ 7 8 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità immaginativa e creativa?

1 2 3 4 5 ~~6~~ 7 8 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?

1 2 3 4 5 ~~6~~ 7 8 9 10

Questionario di valutazione dell'attività "Zoe" di Lalla Romano

Esprima il suo gradimento, indicando la sua preferenza su una scala da 1 a 10 (indicando 1 se il livello è basso e 10 se il livello è alto) oppure indicando sì o no (a seconda della richiesta).

Prima di questa attività, aveva mai studiato testi letterari in questo modo?

sì ~~no~~

Le è piaciuta l'attività proposta?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

L'attività didattica proposta le è sembrata adatta al suo livello di conoscenza della lingua italiana?

1 2 3 4 5 ~~6~~ 7 8 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità immaginativa e creativa?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?

1 2 3 4 5 ~~6~~ 7 8 9 10

Questionario di valutazione dell'attività "Zoe" di Lalla Romano

Esprima il suo gradimento, indicando la sua preferenza su una scala da 1 a 10 (indicando 1 se il livello è basso e 10 se il livello è alto) oppure indicando sì o no (a seconda della richiesta).

Prima di questa attività, aveva mai studiato testi letterari in questo modo?

sì ~~no~~

Le è piaciuta l'attività proposta?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

L'attività didattica proposta le è sembrata adatta al suo livello di conoscenza della lingua italiana?

1 2 3 4 5 6 7 8 ~~9~~ 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità immaginativa e creativa?

1 2 3 4 5 6 7 8 ~~9~~ 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

Questionario di valutazione dell'attività "Zoe" di Lalla Romano

Esprima il suo gradimento, indicando la sua preferenza su una scala da 1 a 10 (indicando 1 se il livello è basso e 10 se il livello è alto) oppure indicando sì o no (a seconda della richiesta).

Prima di questa attività, aveva mai studiato testi letterari in questo modo?

sì ~~no~~

Le è piaciuta l'attività proposta?

1 2 3 4 5 6 7 8 ~~9~~ 10

L'attività didattica proposta le è sembrata adatta al suo livello di conoscenza della lingua italiana?

1 2 3 4 5 6 7 8 ~~9~~ 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità immaginativa e creativa?

1 2 3 4 5 6 7 8 ~~9~~ 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?

1 2 3 4 5 6 7 8 ~~9~~ 10

Questionario di valutazione dell'attività "Zoe" di Lalla Romano

Esprima il suo gradimento, indicando la sua preferenza su una scala da 1 a 10 (indicando 1 se il livello è basso e 10 se il livello è alto) oppure indicando sì o no (a seconda della richiesta).

Prima di questa attività, aveva mai studiato testi letterari in questo modo?

sì ~~no~~

Le è piaciuta l'attività proposta?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

L'attività didattica proposta le è sembrata adatta al suo livello di conoscenza della lingua italiana?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità immaginativa e creativa?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

Questionario di valutazione dell'attività "Zoe" di Lalla Romano

Esprima il suo gradimento, indicando la sua preferenza su una scala da 1 a 10 (indicando 1 se il livello è basso e 10 se il livello è alto) oppure indicando sì o no (a seconda della richiesta).

Prima di questa attività, aveva mai studiato testi letterari in questo modo?

sì ~~no~~

Le è piaciuta l'attività proposta?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

L'attività didattica proposta le è sembrata adatta al suo livello di conoscenza della lingua italiana?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità immaginativa e creativa?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

Questionario di valutazione dell'attività "Zoe" di Lalla Romano

Esprima il suo gradimento, indicando la sua preferenza su una scala da 1 a 10 (indicando 1 se il livello è basso e 10 se il livello è alto) oppure indicando sì o no (a seconda della richiesta).

Prima di questa attività, aveva mai studiato testi letterari in questo modo?

sì ~~no~~

Le è piaciuta l'attività proposta?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

L'attività didattica proposta le è sembrata adatta al suo livello di conoscenza della lingua italiana?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità immaginativa e creativa?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

Questionario di valutazione dell'attività "Zoe" di Lalla Romano

Esprima il suo gradimento, indicando la sua preferenza su una scala da 1 a 10 (indicando 1 se il livello è basso e 10 se il livello è alto) oppure indicando sì o no (a seconda della richiesta).

Prima di questa attività, aveva mai studiato testi letterari in questo modo?

sì ~~no~~

Le è piaciuta l'attività proposta?

1 2 3 4 5 ~~6~~ 7 8 9 10

L'attività didattica proposta le è sembrata adatta al suo livello di conoscenza della lingua italiana?

1 2 3 4 5 ~~6~~ 7 8 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità immaginativa e creativa?

1 2 3 4 5 ~~6~~ 7 8 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

Questionario di valutazione dell'attività "Zoe" di Lalla Romano

Esprima il suo gradimento, indicando la sua preferenza su una scala da 1 a 10 (indicando 1 se il livello è basso e 10 se il livello è alto) oppure indicando sì o no (a seconda della richiesta).

Prima di questa attività, aveva mai studiato testi letterari in questo modo?

sì ~~no~~

Le è piaciuta l'attività proposta?

1 2 3 4 5 6 7 8 ~~9~~ 10

L'attività didattica proposta le è sembrata adatta al suo livello di conoscenza della lingua italiana?

1 2 3 4 5 6 7 8 ~~9~~ 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità immaginativa e creativa?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 ~~10~~

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 ~~10~~

Questionario di valutazione dell'attività "Zoe" di Lalla Romano

Esprima il suo gradimento, indicando la sua preferenza su una scala da 1 a 10 (indicando 1 se il livello è basso e 10 se il livello è alto) oppure indicando sì o no (a seconda della richiesta).

Prima di questa attività, aveva mai studiato testi letterari in questo modo?

sì ~~no~~

Le è piaciuta l'attività proposta?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

L'attività didattica proposta le è sembrata adatta al suo livello di conoscenza della lingua italiana?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità immaginativa e creativa?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

Appendice 4

Scheda di valutazione attività “Tanti saluti”

Questionario di valutazione dell'attività "Tanti Saluti" di Antonio Tabucchi

Esprima il suo gradimento, indicando la sua preferenza su una scala da 1 a 10 (indicando 1 se il livello è basso e 10 se il livello è alto) oppure indicando sì o no (a seconda della richiesta).

Prima di questa attività, aveva mai letto racconti, romanzi ecc. di Antonio Tabucchi?

sì ~~no~~

Prima di questa attività, aveva mai studiato testi letterari in questo modo?

sì ~~no~~

Le è piaciuta l'attività proposta?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 ~~10~~

Le conoscenze preliminari da Lei possedute sono risultate sufficienti per la comprensione del testo?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 ~~10~~

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità immaginativa e creativa?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 ~~10~~

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?

1 2 3 4 5 6 7 8 ~~9~~ 10

L'attività sull'immagine ha agevolato/migliorato la sua comprensione del testo?

1 2 3 4 5 6 7 8 ~~9~~ 10

Questionario di valutazione dell'attività "Tanti Saluti" di Antonio Tabucchi

Esprima il suo gradimento, indicando la sua preferenza su una scala da 1 a 10 (indicando 1 se il livello è basso e 10 se il livello è alto) oppure indicando sì o no (a seconda della richiesta).

Prima di questa attività, aveva mai letto racconti, romanzi ecc. di Antonio Tabucchi?

sì ~~no~~

Prima di questa attività, aveva mai studiato testi letterari in questo modo?

sì ~~no~~

Le è piaciuta l'attività proposta?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 ~~10~~

Le conoscenze preliminari da Lei possedute sono risultate sufficienti per la comprensione del testo?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 ~~10~~

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità immaginativa e creativa?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 ~~10~~

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?

1 2 3 4 5 6 7 8 ~~9~~ 10

L'attività sull'immagine ha agevolato/migliorato la sua comprensione del testo?

1 2 3 4 5 6 7 8 ~~9~~ 10

Questionario di valutazione dell'attività "Tanti Saluti" di Antonio Tabucchi

Esprima il suo gradimento, indicando la sua preferenza su una scala da 1 a 10 (indicando 1 se il livello è basso e 10 se il livello è alto) oppure indicando sì o no (a seconda della richiesta).

Prima di questa attività, aveva mai letto racconti, romanzi ecc. di Antonio Tabucchi?

~~si~~ no

Prima di questa attività, aveva mai studiato testi letterari in questo modo?

sì ~~no~~

Le è piaciuta l'attività proposta?

1 2 3 4 5 6 7 8 ~~9~~ 10

Le conoscenze preliminari da Lei possedute sono risultate sufficienti per la comprensione del testo?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 ~~10~~

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità immaginativa e creativa?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 ~~10~~

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 ~~10~~

L'attività sull'immagine ha agevolato/migliorato la sua comprensione del testo?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 ~~10~~

Questionario di valutazione dell'attività "Tanti Saluti" di Antonio Tabucchi

Esprima il suo gradimento, indicando la sua preferenza su una scala da 1 a 10 (indicando 1 se il livello è basso e 10 se il livello è alto) oppure indicando sì o no (a seconda della richiesta).

Prima di questa attività, aveva mai letto racconti, romanzi ecc. di Antonio Tabucchi?

~~si~~ no

Prima di questa attività, aveva mai studiato testi letterari in questo modo?

sì ~~no~~

Le è piaciuta l'attività proposta?

1 2 3 4 5 6 7 8 ~~9~~ 10

Le conoscenze preliminari da Lei possedute sono risultate sufficienti per la comprensione del testo?

1 2 3 4 5 6 7 8 ~~9~~ 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità immaginativa e creativa?

1 2 3 4 5 6 7 8 ~~9~~ 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?

1 2 3 4 5 6 7 8 ~~9~~ 10

L'attività sull'immagine ha agevolato/migliorato la sua comprensione del testo?

1 2 3 4 5 6 7 8 ~~9~~ 10

Questionario di valutazione dell'attività "Tanti Saluti" di Antonio Tabucchi

Esprima il suo gradimento, indicando la sua preferenza su una scala da 1 a 10 (indicando 1 se il livello è basso e 10 se il livello è alto) oppure indicando sì o no (a seconda della richiesta).

Prima di questa attività, aveva mai letto racconti, romanzi ecc. di Antonio Tabucchi?

~~sì~~ no

Prima di questa attività, aveva mai studiato testi letterari in questo modo?

sì ~~no~~

Le è piaciuta l'attività proposta?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

Le conoscenze preliminari da Lei possedute sono risultate sufficienti per la comprensione del testo?

1 2 3 4 5 6 7 8 ~~9~~ 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità immaginativa e creativa?

1 2 3 4 5 6 7 8 ~~9~~ 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

L'attività sull'immagine ha agevolato/migliorato la sua comprensione del testo?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

Questionario di valutazione dell'attività "Tanti Saluti" di Antonio Tabucchi

Esprima il suo gradimento, indicando la sua preferenza su una scala da 1 a 10 (indicando 1 se il livello è basso e 10 se il livello è alto) oppure indicando sì o no (a seconda della richiesta).

Prima di questa attività, aveva mai letto racconti, romanzi ecc. di Antonio Tabucchi?

~~sì~~ no

Prima di questa attività, aveva mai studiato testi letterari in questo modo?

sì ~~no~~

Le è piaciuta l'attività proposta?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

Le conoscenze preliminari da Lei possedute sono risultate sufficienti per la comprensione del testo?

1 2 3 4 5 6 7 8 ~~9~~ 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità immaginativa e creativa?

1 2 3 4 5 6 7 8 ~~9~~ 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?

1 2 3 4 5 6 7 8 ~~9~~ 10

L'attività sull'immagine ha agevolato/migliorato la sua comprensione del testo?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

Questionario di valutazione dell'attività "Tanti Saluti" di Antonio Tabucchi

Esprima il suo gradimento, indicando la sua preferenza su una scala da 1 a 10 (indicando 1 se il livello è basso e 10 se il livello è alto) oppure indicando sì o no (a seconda della richiesta).

Prima di questa attività, aveva mai letto racconti, romanzi ecc. di Antonio Tabucchi?

~~sì~~ no

Prima di questa attività, aveva mai studiato testi letterari in questo modo?

sì ~~no~~

Le è piaciuta l'attività proposta?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

Le conoscenze preliminari da Lei possedute sono risultate sufficienti per la comprensione del testo?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità immaginativa e creativa?

1 2 3 4 5 6 7 8 ~~9~~ 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

L'attività sull'immagine ha agevolato/migliorato la sua comprensione del testo?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

Questionario di valutazione dell'attività "Tanti Saluti" di Antonio Tabucchi

Esprima il suo gradimento, indicando la sua preferenza su una scala da 1 a 10 (indicando 1 se il livello è basso e 10 se il livello è alto) oppure indicando sì o no (a seconda della richiesta).

Prima di questa attività, aveva mai letto racconti, romanzi ecc. di Antonio Tabucchi?

~~sì~~ no

Prima di questa attività, aveva mai studiato testi letterari in questo modo?

sì ~~no~~

Le è piaciuta l'attività proposta?

1 2 3 4 5 6 7 8 ~~9~~ 10

Le conoscenze preliminari da Lei possedute sono risultate sufficienti per la comprensione del testo?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità immaginativa e creativa?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

L'attività sull'immagine ha agevolato/migliorato la sua comprensione del testo?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

Questionario di valutazione dell'attività "Tanti Saluti" di Antonio Tabucchi

Esprima il suo gradimento, indicando la sua preferenza su una scala da 1 a 10 (indicando 1 se il livello è basso e 10 se il livello è alto) oppure indicando sì o no (a seconda della richiesta).

Prima di questa attività, aveva mai letto racconti, romanzi ecc. di Antonio Tabucchi?

~~sì~~ no

Prima di questa attività, aveva mai studiato testi letterari in questo modo?

sì ~~no~~

Le è piaciuta l'attività proposta?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

Le conoscenze preliminari da Lei possedute sono risultate sufficienti per la comprensione del testo?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità immaginativa e creativa?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

L'attività sull'immagine ha agevolato/migliorato la sua comprensione del testo?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

Questionario di valutazione dell'attività "Tanti Saluti" di Antonio Tabucchi

Esprima il suo gradimento, indicando la sua preferenza su una scala da 1 a 10 (indicando 1 se il livello è basso e 10 se il livello è alto) oppure indicando sì o no (a seconda della richiesta).

Prima di questa attività, aveva mai letto racconti, romanzi ecc. di Antonio Tabucchi?

~~sì~~ no

Prima di questa attività, aveva mai studiato testi letterari in questo modo?

sì ~~no~~

Le è piaciuta l'attività proposta?

1 2 3 4 5 6 ~~7~~ 8 9 10

Le conoscenze preliminari da Lei possedute sono risultate sufficienti per la comprensione del testo?

1 2 3 4 5 6 7 8 ~~9~~ 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità immaginativa e creativa?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?

1 2 3 4 5 6 7 8 ~~9~~ 10

L'attività sull'immagine ha agevolato/migliorato la sua comprensione del testo?

1 2 3 4 5 6 7 ~~8~~ 9 10

Conclusioni

La prima parte di questo lavoro di ricerca tenta di dimostrare come l'immagine nella didattica delle lingue sia cambiata nel tempo, sia nel suo aspetto che nel suo ruolo. È possibile notare come l'uso dell'immagine testimoni una evoluzione nella concezione didattica sia del francese sia dell'italiano lingua seconda, passando attraverso la funzione di illustrazione di un testo, traduzione visuale di parole concrete, trascodifica di strutture linguistiche, contesto visualizzato dell'enunciato o visualizzazione di un documento autentico con scopo di civilizzazione.

In ambito francese, l'immagine è stata utilizzata prima che in Italia e ha fortemente subito l'influenza della pedagogia di area anglosassone/americana, tanto che il suo uso è stato perfezionato a lungo grazie al metodo audio-visuale. In Italia, l'influenza di tale metodo è arrivata in ritardo, quando in Francia era già stato superato e ha avuto poco spazio, anche per questo, l'immagine e la fotografia hanno continuato a lungo ad essere usate come supporto al testo.

Quindi, il percorso dell'immagine in Francia ha operato in mezzo secolo una rivoluzione completa su se stessa e nel suo rapporto con la linguistica; ben separata all'inizio e sempre più in simbiosi dopo. L'immagine, dunque, ha tentato di aggiungere, parallelamente al testo, ciò che il testo stesso non comunicava. Oggi, l'immagine prende sempre di più la distanza dal rapporto con il discorso linguistico e rappresenta un vero/autentico mezzo di comunicazione. Può essere utilizzata da sola senza essere subordinata ad un testo poiché l'immagine può far parlare (e questo è uno degli scopi principali della pedagogia in lingua straniera) e diventa, per questo, uno dei metodi privilegiati d'espressione dell'immaginario dell'apprendente.

In Italia il percorso di evoluzione dell'uso dell'immagine e della fotografia nella didattica delle lingue è stato rallentato dalla mancanza di studi approfonditi. Nonostante questo, però, c'è stata una evoluzione che si evince dalla sempre maggiore quantità di immagini, illustrazioni e fotografie nei manuali di lingua italiana L2.

Questo lavoro di ricerca ha raccolto i dati relativi ad una scelta di testi di corsi di lingua di livello principiante (A1-A2) e intermedio (B1-B2) e ha messo in evidenza, come nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2, l'uso dell'immagine con funzione di presentazione/contextualizzazione (come per esempio, nel caso del "libro rosso" di Katerinov o di *Qui Italia*). L'immagine, sempre più presente nel corso degli anni, si è evoluta passando da bianco e nero a colori, prima con funzione di accompagnamento, poi

sempre più autonoma fino a diventare addirittura preponderante sia nella veste grafica sia nell'uso.

Nella seconda parte si è tentato di dimostrare come e quanto sia attrattiva la fotografia nella didattica di una lingua straniera, poiché l'immagine, in quanto materiale autentico (fattore indispensabile in glottodidattica), si presenta come fonte di percezioni, impressioni e sensazioni. Inoltre, la fotografia, se ben utilizzata, può giocare un ruolo importante nel processo di formazione dell'identità di un individuo perché si presenta come una potenziale fonte di emozioni. Proprio per questo, l'immagine rappresenta un ottimo tipo di *input* per l'espressione sia orale che scritta in quanto consente di parlare anche di se stessi. Le potenzialità glottodidattiche della fotografia non si limitano solo all'aspetto linguistico e culturale ma anche letterario. Questo lavoro di ricerca ha verificato, attraverso un ampio stato dell'arte come e quanto valido sia stato considerato l'uso del testo letterario e quanto tale tipo di testo in ambito L2/LS stia recentemente godendo di rinnovato interesse e prestigio grazie anche alla sua presenza nelle linee guida del QCER (del livello avanzato C2, per esempio).

I testi letterari italiani didattizzati per studenti stranieri, però, non mettono in evidenza il rapporto tra fotografia e narrazione letteraria e quasi mai sono utilizzate le immagini nelle attività linguistiche correlate. Questa sperimentazione ha tentato, attraverso un "nuovo" percorso didattico di dimostrare che testi come *Nuovo romanzo di Figure* e *Dall'ombra* di Lalla Romano e *Racconti con figure* di Antonio Tabucchi non solo sono didattizzabili per studenti stranieri di livello avanzato, ma sono anche un utile spunto per una riflessione più ampia sul *vedere* e sul *leggere* in modo originale un testo. La scelta di questi testi è stata indirizzata da studi sul ruolo dell'immagine come *La Camera Chiara* di Roland Barthes e *Il racconto delle immagini* di Epifanio Ajello che mettono in evidenza l'originalità di percorsi di lettura del testo immagine e la sua particolare relazione con la narrazione letteraria.

Dalle sperimentazioni realizzate in classe si evince un notevole interesse per gli originali materiali didattici e per il percorso didattico-narrativo attraverso il testo letterario-fotografico che accomuna i brani di Romano e Tabucchi. Si tratta di un percorso originale perché cerca di combinare due ambiti (della didattica della letteratura in ambito L2 e della didattica attraverso l'immagine) che normalmente sono separati (si tratta, infatti, di un aspetto ancora poco studiato, nonostante l'uso dell'immagine sia stato considerato ampiamente positivo e quindi accolto con entusiasmo dalle classi coinvolte nella sperimentazione). A tal proposito è interessante notare che nel questionario valutativo alla fine dell'attività su *Nuovo Romanzo di Figure* (appendice 2) è stato chiesto agli studenti di rispondere al seguente

quesito: *L'attività sull'immagine ha stimolato interesse per il testo e il procedimento narrativo?* A tal proposito la risposta è stata positiva poiché gli studenti hanno collocato il proprio gradimento tra 6 e 8, dimostrando che la l'originale relazione tra l'immagine e il testo letterario ha contribuito alla riuscita delle attività favorendo l'interesse e, dunque, la motivazione.

Altrettanto interessante è stato vedere come il testo fotografico possa risultare parte integrante del testo letterario e come si possa cambiare o completare il punto di vista interpretativo dopo aver analizzato il testo-immagine, come dimostrano i risultati dei questionari di valutazione delle attività (appendici 2-3-4). Nel caso dell'attività *Tanti saluti*, è stato chiesto agli studenti di rispondere al seguente quesito: *L'attività sull'immagine ha agevolato/migliorato la sua comprensione del testo?* A tal proposito la risposta è stata ampiamente positiva poiché gli studenti hanno collocato il proprio gradimento tra 8 e 10.

Al successo delle attività ha contribuito anche il fatto che, nel caso di Lalla Romano, l'autrice era completamente sconosciuta agli studenti che pur essendo degli specialisti di lingua e cultura italiana non l'avevano mai incontrata nelle proprie letture. Nel caso di Antonio Tabucchi, autore molto noto e tradotto all'estero, ha sollecitato interesse soprattutto perché nessuno conosceva ancora la sua ultima pubblicazione *Racconti con figure*. Dai questionari di valutazione delle attività, infatti, è emerso che nessuno studente aveva mai incontrato nelle proprie letture testi di Lalla Romano (appendice 2-3) e, invece, molti conoscevano almeno un'opera di Antonio Tabucchi (appendice 4).

Altro aspetto interessante per gli studenti è stato lo sviluppo del senso critico. Lasciare la possibilità di "leggere" individualmente e poi di confrontare le proprie personali interpretazioni ha stimolato la rielaborazione dei contenuti e, quindi, il confronto con gli altri. Nel caso delle foto contenute nel volume di Lalla Romano, gli studenti hanno lavorato su alcune immagini per l'elaborazione di brevi testi argomentativi su temi di attualità come la libertà di caccia o l'uso delle pellicce nella moda e tale attività si è mostrata valida sia per lo sviluppo delle capacità di scrittura argomentativa sia nella rielaborazione dei testi presentati. Anche in questo caso, confrontando i risultati dei questionari di valutazione delle attività (appendici 2-3-4), è emerso un dato positivo. Le attività didattiche proposte, secondo gli studenti, hanno stimolato la capacità immaginativa e creativa (le risposte degli studenti collocano il gradimento tra 6 e 10). Per elaborare i propri pensieri, per formulare ipotesi interpretative, per sostenere le proprie idee e opinioni, per confrontarsi, gli studenti hanno dovuto potenziare le loro capacità linguistiche. I risultati dei questionari al

quesito: *L'attività didattica proposta ha sviluppato la sua capacità linguistica?* collocano l'indice di gradimento tra 6 e 10.

Data la particolarità del materiale didattico, la motivazione, l'interesse e la curiosità sono i fattori necessari per la riuscita delle attività. Infatti, considerato il contesto didattico in cui si è svolta la sperimentazione (i corsi di esercitazione dell'Università per Stranieri di Perugia durante i trimestri estivi 2011 e 2012) e confrontando i dati contenuti nelle schede sul clima di classe (appendice 1), il successo delle attività è stato condizionato dall'interesse culturale, dalla conoscenza dei testi e dall'empatia personale rispetto all'autore e ai testi. Per esempio, la proposta didattica sul testo di Tabucchi è stata più apprezzata perché le prenoscenze sull'autore hanno giocato un ruolo motivante.

I testi letterari selezionati per le proposte didattiche, sono stati graditi agli studenti come dimostra la loro attiva partecipazione e il piacere di inoltrarsi nelle attività suggerite. La sperimentazione è stata condotta con classi di studenti a cui è stato chiesto di partecipare alle attività che hanno incluso il programma di studio (*Nuovo Romanzo di Figure* di Lalla Romano, *Dall'ombra* di Lalla Romano, *Racconti con figure* di Antonio Tabucchi). I testi del *corpus* hanno permesso agli studenti di ampliare il lessico, di comprendere le differenze di stile, di riflettere sulle scelte linguistiche di ciascuno, di produrre testi anche molto complessi come quello argomentativo.

Inoltre, la capacità immaginativa di ciascuno ha permesso la lettura e l'interpretazione delle immagini di Lalla Romano. Le fotografie selezionate sono state apprezzate per la capacità di stimolare opinioni e riflessioni. Il confronto in piccoli gruppi e *in plenum*, alla fine delle attività di conversazione ha consentito di "vedere" e "leggere" le immagini da punti di vista diversi. Le differenze di età, provenienza e interessi di studio hanno favorito un confronto interculturale su temi di attualità come a proposito dell'uso delle pelli e delle pellicce nell'abbigliamento, nel caso della costruzione del testo argomentativo.

All'inizio della sperimentazione si credeva che il materiale fotografico di Lalla Romano fosse utile ad un'attività di studio socio-antropologico. In realtà, è stato interessante vedere quanto la curiosità degli studenti abbia giovato alla riuscita delle attività di produzione orale. Le attività più stimolanti si possono considerare la lettura per ipotesi attraverso le copertine dei romanzi e la produzione del testo argomentativo che hanno dimostrato la validità dell'ipotesi iniziale secondo cui è possibile leggere non solo quello che la fotografia *dice* ma soprattutto quanto *potrebbe* dire.

Si considera auspicabile, infine, che tra i possibili sviluppi della ricerca si prosegua assegnando agli studenti specialisti di letteratura il compito di verificare l'esistenza di analoghi esempi di scrittura letteraria ispirata dal

testo-immagine e procedere ad uno studio comparativo, strutturando attività didattiche che confrontino i procedimenti di elaborazione.

BIBLIOGRAFIA

AA. VV., *Gli scrittori e la fotografia* (a cura di D. Mormorio), prefazione di L. Sciascia, Editori Riuniti, Roma, 1988.

AA.VV., *L'Image et l'enseignement du français: une pratique - quelques principes - des propositions*, (Annales du Centre régional de documentation pédagogique de Strasbourg), CRDP Strasbourg, 1983.

AA.VV., *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, La Nuova Italia, Firenze (edizione italiana), 2002.

ACUTIS C. (a cura di), *Insegnare la letteratura*, Pratiche, Parma, 1979.

AJELLO E., *Il racconto delle immagini. La fotografia nella modernità letteraria italiana*, Pisa, Edizioni ETS, 2009.

ANZIEU D., *Les méthodes projectives*, Coll. Le Psychologue, n.9, PUF, Paris, 1961.

ARABYAN M., *Lire l'image. Emission, réception, interprétation des messages visuels*, L'Harmattan, Paris, 2000.

ARDISSINO E., STROPPA S., *La letteratura nei corsi di lingua. Dalla lettura alla creatività*, Guerra Edizioni, Perugia, 2009.

ARDISSINO E., STROPPA S., *Leggere testi letterari*, collana «Italiano Lingua Straniera. Formazione degli Insegnanti» diretta da Carla Marengo, Progetto di Cooperazione Europea Lingua Socrates, Bruno Mondadori-Paravia, Milano, 2001.

ARMELLINI G., *Come e perché insegnare letteratura*, Zanichelli, Bologna, 1987.

ARMELLINI G., *Letteratura e altro: tra aperture teoriche, trappole burocratico-pedagogiche e artigianato didattico*, in Caon F. (a cura di), *L'insegnamento della letteratura*, numero monografico di *Scuole e lingue moderne*, numero monografico in *SELM – Scuola e Lingue Moderne*, nn. 7-8, p.30.

ARMELLINI G., *Letteratura e paraletteratura: dove comincia e dove finisce l'educazione letteraria?*, in «Lingua e nuova didattica», n.3, 1990.

ARNDT H., PESCH H.W., *Nonverbal Communication and Verbal Teaching Aids: A Perceptual Approach*, in «Modern Language Journal», n. 68, 1984, pp.28-36.

BALBONI P. E., *L'insegnamento della letteratura*, saggio in tre capitoli in *Nuova Secondaria*, nn. 6, 8, 9, 1984.

BALBONI P.E. *Fare educazione linguistica*, UTET, Torino, 2013.

BALBONI P.E., (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Utet Università, Torino, 2004.

BALBONI P.E., BIGUZZI A., *Letteratura italiana per stranieri*, Guerra Edizioni, Perugia, 2009.

BALBONI P.E., *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma, 1994

BALBONI P.E., *Insegnare la letteratura italiana a stranieri. Risorse per docenti di italiano come lingua straniera*, collana «Risorse Alias», Guerra Edizioni, Perugia, 2006.

BARTHES R., *La camera chiara. Nota sulla fotografia*, Einaudi, Torino, 1980.

BATTAGLIA F., *Insegnamento linguistico e lingua letteraria*, in «Lingue e civiltà», n.3, 1974.

BATTAGLIA F., *Insegnamento linguistico e lingua letteraria*, in «Lingue e civiltà», n.1, 1975.

BEAUDOT A., *Propositions pour une psychopédagogie des méthodes audiovisuelles intégrées*, in «Langues Modernes», n.65, 1971, pp.39-45.

BECEYRO R., *Ensayos sobre fotografía*, Arte y Libros, México, 1978.

BEGOTTI P., *Dalla pubblicità alle canzoni: didattizzare materiale autentico per insegnare l'italiano a stranieri*, in «Rivista ITALS», n. XVI, 2008.

BÉLISLE C., *La communication visuelle. Rétroprojecteur. Microordinateur*, (en collaboration avec Guy Jouannade, Les Éditions d'Organisation, Paris, 1988.

BÉNAMO M., *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Hachette Larousse, Parigi, 1971.

BERNARDELLI A., *Che cos'è l'intertestualità*, Carocci, Roma, 2013

BERTINETTO P. M., SOLETTI E., *Usa e abuso della letteratura nella pedagogia linguistica*, in BERRUTO G. (a cura di), *Scienze del linguaggio e educazione linguistica*, Stampatori, Torino, 1977.

BERTONI DEL GUERCIO G., CAPONERA M. G., *Letteratura ed analisi testuale*, Angeli, Milano, 1981.

BERTONI DEL GUERCIO G., *Scelte metodologiche per l'insegnamento della letteratura*, in CAPONERA M. G., SIANI C. (a cura di), *La letteratura di lingua straniera nella secondaria superiore*, Zanichelli, Bologna, 1978.

BONINI G. F., *Insegnamento della letteratura-civiltà e didattica dei testi letterari*, in FREDDI G. (a cura di), *Lingue, Europa, istruzione superiore*, Minerva Italica, Bergamo, 1984.

BONINI G. F., *Didattica dei testi letterari*, in FREDDI G. (a cura di), *Educazione linguistica per la scuola superiore*, Liviana, Padova, 1987.

BRIOSCHI F., *Teoria e insegnamento della letteratura*, in BRIOSCHI F. (a cura di), *La mappa dell'impero*, Il Saggiatore, Milano, 1983.

BROWN J. W., MOLLICA A. (a cura di), *Essays in applied visual semiotics*, Monograph Series of the TSC, Number 3, Toronto, 1989.

BRUNER J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari, 1998.

CALVINO I., *L'avventura di un fotografo*, in *Gli amori difficili*, Einaudi, Torino, 1970.

CAON F. *Canzone pop e canzone d'autore per la didattica della lingua, della cultura italiana e per l'approccio allo studio della letteratura*, FILIM, Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo, in http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_caon_teoria.pdf

CAPONERA M. G., *Un possibile itinerario didattico all'interno del testo letterario*, in CAPONERA M. G., SIANI C. (a cura di), *La letteratura di lingua straniera nella secondaria superiore*, Zanichelli, Bologna, 1978.

CAPONERA M.G., SIANI C. (a cura di), *La letteratura di lingua straniera nella secondaria superiore*, Zanichelli, Bologna, 1978.

CASTELLANI J-P., ZAPATA M., *Texte et Image dans les Mondes Hispaniques et Hispano-Américains*, Presses Universitaires François-Rabelais, Tours, 2007.

- CESERANI R., DE FEDERICIS L., *L'insegnamento della letteratura. Appunti per una discussione*, in «Scuola democratica», n. 2, 1984.
- CESERANI R., *L'occhio della medusa. Fotografia e Letteratura*, Torino, Bollati Boringhieri, 2011.
- CHIUCHIÙ A., ASCIAK G.P., ASCIAK M.P., *Percorsi narrativi di fine millennio*, Guerra Edizioni, Perugia, 2007.
- COCULA B., PEYROUTET C., *Sémantique de l'image. Pour une approche méthodique des messages visuels*, Coll. G.Belloc, Librairie Delagrave, Paris, 1986.
- COLOMBO A., *La letteratura per unità didattiche*, Firenze, La nuova Italia, 1996.
- COLOMBO A., *Lingua e letteratura nella scuola secondaria*, in «Problemi», n. 56, 1979.
- COLOMBO A., SOMMADOSSI C. (a cura di), *Educazione letteraria*, Bruno Mondadori, Milano, 1985.
- CONTE M.E. (a cura di), *La linguistica testuale*, Milano, Feltrinelli, 1989.
- CONTE M.E., *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
- COPPEN H., *Aids to Teaching and Learning*, Pergamon Press, Oxford, 1964.
- CORDER S., *The Visual Element in Language Teaching*, Longmans, London, 1966.
- CORTELAZZO M. A., *Insegnamento della letteratura ed educazione linguistica*, in «Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata», n. 6, 1977.
- CORTI M., *Principi della comunicazione letteraria*, Milano, Bompiani, 1976.
- COSERIU E., *Linguistica del testo. Introduzione a una ermeneutica del senso*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- CUNIN M., *Audiovisual teaching: An Experiment on Verbal Creativity in a Foreign Language*, in «Langues Modernes», n.63, 1969, pp.608-618.
- D'ADDIO W., *Lingua e letteratura: spunti di discussione*, in CAPONERA M. G., SIANI C. (a cura di), *La letteratura di lingua straniera nella secondaria superiore*, Zanichelli, Bologna, 1978.

- DANESI M., *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Armando Editore, Roma, 1988.
- DARDANO M., TRIFONE P., *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*, Zanichelli, Bologna, 2001.
- DE BEAUGRANDE R.A., DRESSLER W.U., *Introduzione alla linguistica testuale*, Il Mulino, Bologna, 1984.
- DE MAURO T. , VEDOVELLI M. (a cura di), *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*, Bulzoni, Roma, 2003.
- DEBES J.L., *The Loom of Visual Literacy*, in WILLIAMS C.M. e DEBES J.L. (a cura di) *Proceedings of the First National Conference on Visual Literacy*, Pitman, New York, 1970, pp. 2-15.
- DELLA CASA M., *L'approccio testuale nell'educazione linguistica e letteraria* in FREDDI G. (a cura di), *Educazione linguistica per la scuola superiore*, Liviana, Padova, 1987.
- DELLA CASA M., *La comprensione dei testi. Modelli e proposte per l'insegnamento*, Franco Angeli, Milano, 1987.
- ECO U., *La structure absente. Introduction à la recherche sémiotique*, réed. Mercure de France, Paris, 1996.
- ECO U., *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano, 1979.
- ECO U., *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano, 1994.
- ECO U., *Sulla letteratura*, Bompiani, Milano, 2002.
- ECO U., *Trattato di semiotica*, Bompiani, Milano, 1975.
- ERIBON D. GOMBRICH E.H., *Ce que l'image nous dit* [1991], trad.it., *Il linguaggio delle immagini. Intervista*, Einaudi, Torino, 1994.
- FINOCCHIARO M., *Visual Aids in Teaching English as Second Language Learning*, in «English Teaching Forum», n.6, 1969, pp.13-17.
- FREDDI G., *La glottodidattica all'università: per un moderno insegnamento della lingua e della letteratura*, in PEROSA S. et al. (a cura di), *Venezia e le lingue e letterature straniere*, Bulzoni, Roma, 1991.

- FREDDI G., *La letteratura. Natura e insegnamento*, Milano, Ghisetti & Corvi, 2003.
- FREUND G., *Fotografia e società*, Einaudi, Torino, 1976.
- GENOVESI D., *L'educazione alla lettura*, Le Monnier, Firenze, 1977.
- GOMBRICH E.H., HOCHBERG J., BLACK M., *Art, Perception and Reality* [1972], trad.it., *Arte, percezione e realtà*, Einaudi, Torino, 1978.
- GREIMAS A.J., *Du sens. Essais sémiotiques*, Seuil, Paris, 1970.
- GROSSO A., *Le message photographique*, in «L'obvie et l'obitus. Essays critique III», Paris, Edition du Seuil, 1982), pp. 19-20.
- GROSSO A., *Un album di fotografie per capire Lalla Romano*, «Il Nostro Tempo», 25 Gennaio 1976.
- JACQUINOT G., *Image et pédagogie*, Éditions des archives contemporaines, Paris, 2012.
- JAMET M. C., *Aspetti metodologici di una moderna didattica della letteratura*, in «Le lingue del mondo», n.4-5, 1989.
- JAMET M. C., *Per una moderna didattica della letteratura*, in «Le lingue del mondo», n.3, 1989.
- JAMET M. C., *Per una nuova didattica della letteratura in lingua straniera*, in «Le lingue del mondo», n.6, 1989.
- JOLY M., *L'image et les signes*, Nathan, Paris, 1994.
- JOLY M., *L'image et son interprétation*, Paris, Nathan, 2002.
- JURADO A.T.C., *L'immagine nei manuali didattici di italiano per stranieri*, in *Insegnare italiano a stranieri* (A cura di P. DIADORI), Mondadori-Le Monnier, Milano-Firenze, 2001.
- KATERINOV K., *Rassegna dei principali metodi per l'insegnamento delle lingue straniere*, Perugia, Guerra, 1984
- LAVINIO C., *Educazione linguistica e testo letterario*, in «Riforma della scuola», n. 6, 1979.
- LAVINIO C., *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.

- LAVINIO C., *Tipologie testuali e testi letterari*, in «Lingua e nuova didattica», n. 1, 1989.
- LO CASCIO V., *Grammatica dell'argomentare*, La Nuova Italia, Firenze, 1991.
- LOUVEL L., *L'œil du texte. Texte et image dans la littérature de langue anglaise*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 1998.
- LOUVEL L., *Texte/Image. Nouveaux problèmes*, Colloque de Cerisy, Presses Universitaires de Rennes, 2005.
- LOUVEL L., *Texte/Image. Images à lire, textes à voir*, Rennes, Presses Universitaires de Coll. « Interférences », Rennes, 2000.
- LUGARINI E., (a cura di), *Insegnare letteratura nella scuola dell'obbligo*, La Nuova Italia, Firenze, 1985.
- MACCHITELLA A., *Didattica della letteratura secondo i metodologi britannici: C. J. Brumfit*, in «Scuola e lingue moderne», n.7, 1989.
- MACCHITELLA A., *Didattica della letteratura secondo i metodologi britannici: R. Walker*, in «Scuola e lingue moderne», n.8, 1989.
- MACCHITELLA A., *Didattica della letteratura secondo i metodologi britannici: M. Cummings e R. Simmons*, in «Scuola e lingue moderne», n.9, 1989.
- MACCHITELLA A., *Didattica della letteratura secondo i metodologi britannici: J. Hill*, in «Scuola e lingue moderne», n.2, 1990.
- MACCHITELLA A., *Didattica della letteratura secondo i metodologi britannici: R. Carter e M.N. Long*, in «Scuola e lingue moderne», n.5, 1990.
- MAGNANI M., *Il testo letterario e l'insegnamento delle lingue straniere*, in *Studi di Glottodidattica*, vol.3, n.1, 2009.
- MANSURY M., *L'enseignement de la littérature. Crise et perspectives*, Nathan, Parigi, 1977.
- MARCENARO G., *Fotografia come letteratura*, Bruno Mondadori, Milano, 2004.
- MARCHESE A., *Insegnare letteratura italiana*, in «Humanitas», n. 6, 1983.
- MARSHALL M.L., *Pour comprendre les Média*, Mame Le Seuil, Paris, 1968.

- MARZOCCHINI V., *Letteratura e fotografia, Scrittori, poeti, fotografi*, 2005.
- MOLLICA A., *Ludolinguistica e Glottodidattica*, Guerra edizioni, Perugia, 2010.
- MORTARA GARAVELLI B. (a cura di), *Letteratura e linguistica*, Zanichelli, Bologna, 1977.
- MORTARA GARAVELLI B., *Manuale di retorica*, Bompiani, Milano, 1989.
- NANNA L., *La progettazione della città in letteratura: leggere i testi con l'ausilio delle immagini*, in «Lingua e nuova didattica», n.4, 2009.
- OMAGGIO A., *Pictures and Second Language Comprehension: Do They Help?*, in «Foreign Language Annals», n.12, 1979, pp.107-116.
- OSTWALD P.F., *Towards a Model of Visual Literacy*, in *Proceedings of the First National Conference on Visual Literacy*, a cura di C.M. Williams e J.L. Debes, Pitman, New York, 1970, pp. 31-35.
- PAIVIO A., CSAPO K., *Picture Superiority in Free Recall: Imagery or Dual Coding?*, in «Cognitive Psychology», n.5, 1973, pp.176-206.
- PAIVIO A., *Imagery and Verbal Processes*, Hold, Rinehart and Winston, New York, 1971.
- PETRONIO G., *Teorie e realtà della storiografia letteraria*, Bari-Roma, Laterza, 1981.
- PIAGET J., *Psychologie et Pédagogie*, Ed.Denoël-Gonthier, Paris, 1969.
- PIERCE C.S., *Ecrits sur le signe*, Seuil, Paris, 1978.
- PIERCE C.S., *Traité du signe visuel. Pour une rhétorique de l'image*, Groupe μ , Paris, Seuil 1992.
- POZZATO M.P., *Semiotica del testo. Metodi, autori, esempi*, Carocci, Roma, 2001.
- POZZI A., *Poesia che mi guardi*, Luca Sossella Editore, Bologna, 2010.
- PRANDI M., RAMAT P. (a cura di), *Semiotica e linguistica. Per ricordare Maria Elisabeth Conte*, Franco Angeli, Milano, 2001.

RABB J. M. (a cura di) *Literature and photography, 1840-1990*, University of New Mexico Press, 1995.

RANZOLI S., *La comunicazione visiva come strumento di innovazione didattica*, in «Lingua e Nuova Didattica», n.1, 2009.

ROMANO L., *Nuovo romanzo di figure. Lettura di un'immagine*, Einaudi, Torino, 1986.

ROSSI R., *Contributo dell'insegnamento universitario della letteratura alla formazione dell'insegnante di lingue straniere*, in CAPONERA M. G., SIANI C. (a cura di), *La letteratura di lingua straniera nella secondaria superiore*, Zanichelli, Bologna, 1978.

SANTIPOLO M., "Il testo letterario come modello linguistico nella didattica dell'italiano come lingua straniera", in Begenat-Neuschäfer A. (a cura di), *Manuale di civiltà italiana. Materiali ed approcci didattici*, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, Peter Lang, 2010, pp. 25-44.

SARACENI L., *Un'esperienza didattica a partire da un testo letterario in lingua straniera* in «Lingua e nuova didattica», n.4, 1984.

SEGRE C., *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino, 1985.

SIANI C., *La letteratura come oggetto pedagogico*, in CAPONERA M. G., SIANI C. (a cura di), *La letteratura di lingua straniera nella secondaria superiore*, Zanichelli, Bologna, 1978.

SIANI C., *Lingua e letteratura*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

SIANI C., *Tendenze e sviluppi nella didattica della letteratura*, in «Rinnovarsi», nn. 11-12, 1987.

SIMONE R., *Fondamenti di linguistica*, Laterza, Bari, 1991.

SKEMP R.R., *The Psychology of Learning Mathematics*, Penguin, London, 1971.

SONTAG S., *Sulla fotografia*, Einaudi, Torino, 1978.

SORLIN P., *I figli di Nadar – Il "secolo" dell'immagine analogica*, Einaudi, Torino, 2001.

STAGI SCARPA M. (a cura di), *Insegnare letteratura in lingua straniera*, Carocci Faber, Roma, 2005.

TABUCCHI A., *Racconti con figure*, Palermo, Sellerio Editore, 2011.

- THIBAULT LAULAN A-M., *Le langage de l'image*, Ed. Universitaires, Paris, 1971.
- TILLEUIL J-L., Myriam WATTHEE-DELMOTTE (sous la direction de), *Texte, image, imaginaire*, L'Harmattan, Paris, 2007.
- TITONE R., *Introduzione alla glottodidattica: le lingue straniere*, SEI, Torino, 1990.
- TITONE R., *L'insegnamento delle lingue per televisione*, Le Monnier, Firenze, 1975.
- TOMAŠEVSKIJ B., *Teoria della letteratura*, Feltrinelli, Milano, 1978.
- TRONCI F., *Insegnamento della letteratura e curriculum: solo un problema didattico?*, in COVERI L. (a cura di), *Insegnare letteratura nella scuola superiore*, La Nuova Italia, Firenze, 1986.
- VASSALLO M.L., *Il materiale autentico nell'era del costruttivismo*, in «ITALS. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri», n.11, 2006.
- VEDOVELLI M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma, 2002.
- WIDDOWSON H.G., *Stylistic and the Teaching of Literature*, Longman, Londra, 1975.
- WRIGHT A., *Visual Materials for the Language Teacher*, Longmans, London, 1976.
- ZAGANELLI G., *Dalla lingua all'immagine. Studi di semiotica testuale*, Lupetti, Milano, 1999.
- ZAGANELLI G., *Itinerari dell'immagine. Per una semiotica della scrittura*, Lupetti, Milano, 2008.

BIBLIOGRAFIA DEI TESTI DIDATTICI FRANCESI

ARGAUD M., MARIN B., MOVEAU P., *De vive voix* (DVV), méthode d'origine française, préparée par le CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français), Éditions Didier, Paris 1975.

BAPTISTE A., BÉLISLE C., PÉCHENART J.M., VACHERET C., *Photolangage. Une méthode pour communiquer en groupe par la photo*, Les Éditions d'Organisation, Paris, 1991.

BAPTISTE A., BÉLISLE C., *Photo-Méthodes. Comment utiliser «Photolangage» dans les travaux de groupe*, Éditions du Chalet, Paris, 1978.

BLANC J., CARTIER J.M., LEDERLIN P., *En avant la musique*, Éd. CLE International, 1997.

BOUDOT J., *Voix et images de France*, Éditions Didier, Paris, 1958.

CEYSSON P., TESTUT L., *L'image sait faire de bonnes leçons. Activités systématiques avec l'image*, C.R.D.P, Lyon, 1990.

GALISSON R., COSTE D., *Le dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, 1976.

MARTINEZ P., *La didactique des langues étrangères*, PUF, Paris, 1996.

MAUGER G., *Cours de langue et de civilisation française*, Hachette, Paris, 1953.

MAUGER G., BRUÉZIÈRE M., *Le Français et la vie*, Hachette, Paris, 1971.

RACOVITZA S., *La photographie en classe. Vers une pédagogie par l'image*,
Department de l'Instruction publique, Genève, 1985.

ROGER G., LAGRAVE R.. *Le français fondamental par l'action: Langage et
vocabulaire. Section d'initiation à la langue française* Éditions Didier, Paris, 1959.

VERDELHAN M., DOMINIQUE P., GIRARDET J., *Nouveau sans
frontières I*, Clé International, Paris, 1988.

BIBLIOGRAFIA DEI TESTI DIDATTICI ITALIANI

ARDISSINO E., STROPPIA S. (a cura di), *La letteratura nei corsi di lingua: dalla
lettura alla creatività*, Perugia, Guerra, 2009

ARNAUDO M., *La pagina breve. Racconti italiani del Novecento*, Genova,
CIDEB, 2005

AA. VV., *Italiano facile*, Alma Edizioni, Firenze, 1996.

AA.VV., *Primiracconti*, Edilingua, Roma, 2008-2012.

AA. VV., *Racconti italiani*, Progetto Lingua Firenze, 1999.

BIGUZZI A., BALBONI P. (a cura di), *Letteratura italiana per stranieri* , Perugia, Guerra, 2008

BOZZONE COSTA R., GHEZZI C., PIANTONI M. (a cura di), *Contatto. Corso di italiano per stranieri*, Loescher Editore, Torino, 2005.

BROGINI P., FILIPPONE A., MUZZI A., *Raccontare il Novecento. Percorsi didattici nella letteratura italiana attraverso i racconti di Dino Buzzati, Italo Calvino, Natalia Ginzburg, Alberto Moravia* , Roma, Edilingua, 2005

BUTTARINI S., *Letteratura al naturale. Autori italiani contemporanei con attività di analisi linguistica*, Roma, Bonacci, 1989 (1999)

CHIUCHIÙ A., PACE ASCIAK G., PACE ASCIAK M., *Incontri. Percorsi narrativi italiani di fine millennio*, Perugia, Guerra Edizioni, 2007

DITALE M. T., DUSO E. M., *Storie per imparare*, Roma, Carocci, 2004

FRATTER I., JAFRANCESCO, E. (a cura di), *Il mondo magico – Approccio interculturale alle fiabe di Italo Calvino.*, Edizioni Guerra, Perugia, 2000.

GUASTALLA, C., *Giocare con la letteratura*, Alma Edizioni, Firenze, 2002.

Lecture graduate per stranieri, Edizioni Guerra, Perugia, 1996.

KATERINOV K., BORIOSI M.C., *Lingua e Vita d'Italia*, Milano, Ed.B. Mondadori, 1981.

KATERINOV K., *La lingua italiana per stranieri - con le 3000 parole più usate nell'italiano d'oggi-Corso Medio*, 2 voll. (Morfologia ed Esercizi), Perugia, Guerra, 1985.

KATERINOV K., BORIOSI M.C., *Italiomania. Corso di lingua e cultura italiana*, Bruno Mondadori, Milano, 2009.

MAUCERI A., *L'Italia raccontata. Antologia di racconti italiani del Novecento*, Pisa, Pacini, 2003

MAZZETTI A., FALCINELLI M., SERVADIO B., SANTEUSANIO N. (a cura di), *Qui Italia.it*, Le Monnier, Firenze, 2012.

MOLLICA A., *Una immagine vale... 1000 parole. Libro 1*, Welland, Ontario: éditions Soleil publishing inc., 1992.

MOLLICA A., *Una immagine vale... 1000 parole. Libro 2*, Welland, Ontario: éditions Soleil publishing inc., 1992.

PICHIASSI M., ZAGANELLI G., *Contesti italiani. Viaggio nell'italiano contemporaneo attraverso i testi*, Guerra Edizioni, Perugia, 1992.

PONTI C. A. (a cura di), *Collana Antologie*, Guerra Edizioni, Perugia.

La collana è divisa in tre volumi:

- *Poesia italiana 1224 – 1961*: da S. Francesco d'Assisi a Pier Paolo Pasolini,
- *Dentro il tempo*: da S. Francesco d'Assisi a Carlo Levi,
- *Antologia leopardiana*: antologia di poesie e prose del grande poeta italiano.

PONTI C. A. (a cura di), *Classici italiani Otto-Novecento*, Guerra Edizioni, Perugia.

Università per Stranieri di Perugia, *Leggere l'italiano – Letture graduate per stranieri*, Le Monnier, Firenze, 1991.

VERRI-MENZEL R., *La bottega dell'italiano – Antologia di scrittori italiani del Novecento*, Bonacci Editore, Roma, 1991.

SPINELLI B., PARIZZI F., *Profilo della lingua italiana*, La Nuova Italia, Firenze, 2010.

TAMPONI A. R., *Italiano a modello 1. Dalla lettura alla scrittura*, Roma, Bonacci, 2006

TETTAMANTI V, TALINI S., *Foto parlanti. Immagini, lingua, cultura*, Bonacci, Roma, 2003.

VERRI-MENZEL R., *La bottega dell'italiano. Antologia di scrittori italiani del Novecento*, Roma, Bonacci, 1989 (2005)

Ringraziamenti

Grazie...

... al prof. Martelli per avermi sostenuta sempre

... al prof. Ajello per avermi aiutata a percorrere questo lungo cammino, senza il suo sostegno non avrei mai iniziato quest'avventura

... alla prof.ssa Fabrizio-Costa che pazientemente e coraggiosamente mi ha sostenuta durante la bella esperienza della cotutela francese

... alla prof.ssa Berrettini che non mi ha mai fatto mancare il suo incoraggiante supporto durante la sperimentazione

... alla prof.ssa Lezza, costante punto di riferimento che, anche da lontano, non ha mai fatto mancare il suo affetto

... alle persone care della mia vita, per avermi sostenuta, incoraggiata e aiutata soprattutto nei momenti di difficoltà