

L'AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA NELL'INSEGNAMENTO DELLA LETTERATURA IN CONTESTO LS: UNA PROPOSTA MODULARE

di Sofia Volpato

ABSTRACT

Il presente percorso di ricerca, svolto nell'A.A.2016/2017 nell'ambito del XVIII ciclo del Master ITALS, è stato realizzato presso il Centre de Langues Bordeaux Montaigne, un organismo che si occupa della formazione linguistica non solo degli studenti dell'Université Bordeaux Montaigne, ma anche degli adulti sul territorio bordolese. Si propone l'apprendimento della lingua italiana attraverso l'analisi di testi letterari, con la progettazione di un percorso modulare che culmina con la scrittura di autobiografie linguistiche in italiano da parte di apprendenti francofoni.

1. L'APPROCCIO MODULARE

Dalla fine degli anni Novanta si è andato diffondendo dal punto di vista teorico l'approccio modulare, una modalità organizzativa per quanto riguarda l'insegnamento della letteratura e della lingua di specialità ad essa correlata. Teorizzato per la prima volta da Gaetano Domenici (1998) e concepito per tutti gli insegnamenti, successivamente è stato applicato in modo specifico allo studio della letteratura da Adriano Colombo (1996). Gli studi più recenti condotti da Luigina Malvestio (2007) sono il punto di riferimento nell'ambito della letteratura francese, tuttavia possono essere un esempio di procedura per la programmazione didattica nella classe di lingua. La studiosa propone il curriculum modulare come possibile risposta ad un sempre più frequente disinteressamento dei giovani nell'affrontare lo studio delle discipline letterarie.

Tecnicamente, un modulo può essere definito come un sottoinsieme del *corpus* di un curriculum, una sezione autosufficiente, autonoma, conclusa in se stessa, che può essere accreditata nel portfolio dello studente, e che è facilmente raccordabile con altri moduli. L'approccio modulare rientra perfettamente nella didattica per competenze in quanto persegue obiettivi del sapere e del saper fare.

Questa modalità reticolare prevede l'assunzione di un vero e proprio patto formativo tra il docente e la classe. Le varie unità che costituiscono i moduli possono essere di tipo diverso, per garantire la massima flessibilità e varietà nell'offerta formativa, venendo incontro ai differenti stili di apprendimento rappresentati nel gruppo classe.

Seguendo la proposta formulata da Malvestio, si identificano sei tipi di moduli:

1. **storico-culturale**: presenta il quadro generale di un'epoca attraverso una scelta di testi significativi che possono essere letterari, artistici, documentari, storici, antropologici, scientifici, ecc.;
2. **incontro con l'autore**: include un'ampia selezione di opere di un autore importante al fine di definirne il profilo storico-culturale;
3. **incontro con un'opera**: prevede la lettura di un'opera integrale o di una rosa di testi selezionati tratti da quest'ultima in modo da offrire un'idea dell'intera opera;
4. **per movimenti letterari**: incentrato sulle basi culturali, storiche e filosofiche, i manifesti e le opere di alcuni autori appartenenti a una determinata corrente letteraria;
5. **per generi letterari**: analizza lo sviluppo di un genere letterario in un arco temporale definito, che può corrispondere a uno o più secoli;
6. **tematico**: ripercorre lo sviluppo di un tema in opere di un'epoca o di epoche diverse, definendone il significato o i significati.

I vantaggi che il modulo offre all'insegnante e allo studente possono essere molteplici:

- somiglianza tra il percorso proposto dal modulo e la sequenza che naturalmente si realizza nella vita quotidiana, in cui il nostro avvicinamento alle opere prende le mosse da un primo contatto con un testo, per poi accostarne autore e contesto, e non, come da tradizione didattica, partendo dal movimento, per poi accostare l'autore (vita, pensiero, opere, fortuna critica) e infine testi esemplificativi;
- ampia libertà di pianificazione da parte dell'insegnante che sceglie gli autori e i vari documenti secondo un tema rielaborato personalmente;
- possibilità di diversificare i percorsi, secondo il livello della classe, e di adattarli ai molteplici stili di apprendimento, con approfondimenti e attività di base per gli studenti;
- possibilità di motivare gli studenti creando aspettative su un progetto formativo ben delineato e vario, con una loro possibile implicazione nella costruzione del modulo;
- possibilità di effettuare una scelta mirata di alcuni autori e opere che possono comunque venire ben motivati e contestualizzati, attraverso documenti vari (anche visivi, filmici, musicali, ecc.);
- variazione rispetto all'approccio storico-cronologico dello studio della letteratura;
- interdisciplinarietà e rinforzo dell'idea della complessità e della rete di relazioni, rimandi, agganci che lo studio della letteratura comporta. Questo è tanto più utile agli studenti ai fini della promozione della loro capacità di progettare un proprio approfondimento, per esempio, in vista dell'ottenimento di una certificazione linguistica finale.

2. L'AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA

Ogni studente ha un suo bagaglio di esperienze linguistiche e culturali – prima di tutto nella lingua materna, ma spesso anche in più di una lingua straniera – di cui non è sempre consapevole. La sensibilità verso le lingue e la disponibilità all'incontro con le culture si può rafforzare attraverso l'esplorazione del vissuto individuale: riconoscere il proprio bagaglio di esperienze linguistiche e culturali significa, per l'apprendente, da una parte scoprire la propria dimensione di soggetto sociale e dare espressione alla propria identità originaria, dall'altra cominciare a capire che egli vive in una dimensione plurilingue e interculturale, in un complesso e non facile processo di costruzione di nuovi aspetti della propria identità.

Questo aspetto del processo di apprendimento risulta ancora più evidente in contesti di insegnamento con apprendenti provenienti da situazioni o storie che hanno una o più lingue di partenza e culture assai differenti, poiché mentre gli approcci tradizionali centravano l'attenzione sui bisogni della lingua, il principio glottodidattico lega i contenuti e i metodi d'insegnamento ai bisogni e agli obiettivi specifici dell'allievo.

L'autobiografia linguistica nasce pertanto come riflessione personale sulla propria esperienza linguistica e può essere utilizzata come strumento nell'insegnamento della lingua. Infatti, oltre ad essere un valido esercizio di produzione scritta, stimola gli studenti a collegare le nozioni apprese in una riflessione autonoma sulle proprie esperienze linguistiche e culturali. Inoltre, favorisce la comunicazione interculturale all'interno della classe, poiché da un movimento di conoscenza generale si passa alla propria esperienza individuale per poi riconoscerla in quelle dei compagni. Infine «l'autobiografia in lingua seconda ha il vantaggio di conferire alla lingua utilizzata per la narrazione uno *status* e una dignità nuovi che la collocano, nella mente del parlante, sullo stesso piano della lingua madre e che quindi entra a far parte del proprio repertorio linguistico, degli *strumenti* conoscitivi di cui dispone» (Quercioli 2004).

3. IL PROGETTO OPERATIVO

La parte operativa del mio lavoro si basa sulla costruzione di una Unità Didattica (UD) per una classe specifica di allievi a livello universitario in contesto LS. Il progetto è destinato ad una classe del *Centre de Langues Bordeaux Montaigne*, a Bordeaux, in Francia. Il Centro è una scuola di lingue che lavora in partenariato con l'Università di Bordeaux. Collaborano con la struttura 61 insegnati madrelingua per l'insegnamento di 23 lingue diverse, per un totale di 113 corsi alla settimana. I corsi di lingua sono aperti a tutti gli studenti o lavoratori adulti che intendono seguire una formazione, a seconda del loro livello di partenza. Per la lingua italiana il Centro offre la possibilità di seguire corsi serali dal livello A1 al livello C1 una volta a settimana. Alla fine dell'anno accademico, gli alunni dai livelli B1 al C1 possono sostenere un esame volto al rilascio di una certificazione linguistica.

Il livello degli alunni della classe scelta è C1. La classe si compone di 11 allievi. Tra questi, è presente un alunno con una situazione di disabilità motoria. L'età degli studenti varia dai 19 ai 47 anni. Ho seguito questa classe fin dall'inizio dell'anno accademico e ho avuto modo di attuare il percorso proposto nei mesi di marzo e aprile 2017. Tale progetto è stato costruito a partire dalle specificità degli studenti che avevo

potuto conoscere durante il primo semestre. Ho deciso dunque di elaborare un percorso *ad hoc*, pensato e composto proprio a partire dai destinatari. Partendo da un mio interesse personale per la letteratura e per il genere autobiografico, ho voluto costruire una serie di Unità di Apprendimento (UdA) che permettessero agli allievi di conoscersi meglio a vicenda, di raccontarsi e di condividere le proprie esperienze, fino ad arrivare alla produzione delle proprie autobiografie linguistiche nell'ultima parte dell'UD.

Da un punto di vista generale, tutta la classe è composta da alunni fortemente interessati ai viaggi e alle lingue straniere, con buona padronanza di almeno due lingue oltre all'italiano. Durante il primo semestre gli studenti hanno partecipato attivamente e con entusiasmo alle attività proposte, desiderosi di migliorare il proprio livello linguistico. Nel secondo semestre, ho voluto quindi dare spazio ai vissuti e alle radici di ognuno. Infatti, all'interno del gruppo, sono presenti situazioni linguistiche e culturali interessanti poiché non comuni: C. è cresciuta in una situazione di bilinguismo franco-spagnolo, A. e S. sono nate in Congo e sono successivamente emigrate prima in Italia e poi in Francia, F. è figlia di genitori italiani trasferitisi in Corsica, i nonni francesi di P. sono nati in Algeria, E. ha un nonno polacco e una nonna olandese, Sa. ha il padre armeno e la famiglia della madre è italiana ma trasferita in Algeria. Questi alunni sono portavoce di storie di spostamenti e migrazioni familiari che possono trovare risonanze non solo tra loro, ma anche nella voce degli scrittori in letteratura, offrendo loro altri punti di vista da analizzare. Inoltre potevano completarsi con quelli dei compagni, offrendo la possibilità agli altri alunni di origine prettamente francese presenti in classe di riflettere attivamente sul proprio repertorio linguistico e sulla storia della propria famiglia.

Pertanto, oltre alla scrittura autobiografica, il tema centrale di tutta l'UD è il tema della migrazione e, più in generale, il tema della relazione fra lingue e culture diverse. Il modulo proposto rientra quindi, seguendo le categorie precedentemente elencate di Malvestio, nella progettazione "per genere letterario", in quanto presenta testi autobiografici, e "tematico", poiché il *fil rouge* dell'intero percorso verte sul tema della cultura migrante.

4. SVOLGIMENTO DELL'UD

L'UD proposta ha come titolo *Parlare di me, scrivere un'autobiografia linguistica* e si articola in sei UdA. Ha un tempo di svolgimento variabile di circa 8 ore, a seconda dello spazio concesso per la scrittura nell'ultima UdA. Per ogni UdA, elenco e presento in successione il titolo, la durata, il testo di riferimento, un'analisi del testo scelto, gli obiettivi e lo svolgimento nella sua articolazione suddivisa nelle fasi di motivazione, globalità, analisi-riflessione e sintesi.

4.1 IL PRIMO UOMO

Durata: 1 ora

Testo: spezzone in lingua italiana del film *Il primo uomo* del regista Gianni Amelio, prodotto nel 2012. Si riporta la trascrizione dal minuto 6'15" al minuto 8'04".

Buongiorno a tutti. L'ultima volta che sono venuto in quest'aula ero ancora uno studente. Avevo preso l'abitudine di sedermi là in fondo, all'ultima fila. Sì. Tanto tempo è passato e tante cose sono cambiate, non vi pare? Per un'Algeria nuova: c'è un argomento più importante per noi, qui e adesso, di questo? Niente mi sta più a cuore che il destino del nostro Paese. L'Algeria non è la Francia e non è più l'Algeria. L'Algeria è questa terra negata, dimenticata, lontana, disprezzata, con i suoi Arabi misteriosi e i suoi Francesi esotici, che si lascia soffocare nel proprio sangue. L'Algeria è questo territorio abitato da due popoli, uno dei quali musulmano. Si accetta troppo facilmente che solo il sangue possa muovere la Storia, ma il dovere di uno scrittore non è di mettersi al servizio di quelli che fanno la Storia, ma di aiutare quelli che la subiscono. Io credo fortemente alla possibilità di una giusta coesistenza di Arabi e Francesi in Algeria e che una tale coesistenza tra persone libere e uguali sia oggi l'unica soluzione.

Analisi del testo

Nel percorso proposto, la prima fase di lavoro è costruita attorno alla visione del film *Il primo uomo*, utile al fine di lanciare la motivazione dell'intera unità didattica. Il film è stato scelto tenendo conto dal quadro d'insegnamento in contesto francese: infatti il romanzo di Albert Camus, *Le premier homme*, da cui il film è tratto, con alta probabilità è conosciuto dagli studenti e può quindi incentivare l'approfondimento del lavoro in lingua italiana. Inoltre, il film aiuta a veicolare più facilmente l'acquisizione del concetto di autobiografia e di scrittura autobiografica, al centro dell'intero percorso. Nella versione doppiata in italiano, il film non presenta particolari difficoltà linguistiche, poiché tutti i personaggi presentano un eloquio con velocità bassa e le scene si susseguono senza cambi improvvisi, lasciando spazio a immagini silenziose molto significative. La valenza pedagogica della scelta di un testo audiovisivo del cinema contemporaneo si rivela per l'apprendente come «occasione di riflessione e di crescita, dal punto di vista linguistico, cognitivo e personologico, come parte di quella esperienza più complessa e profonda che è la costruzione (o ri-costruzione) di sé e della propria identità come migranti» (Diadori 2007:11).

Obiettivi

- Obiettivi relativi alle abilità linguistiche: abilità di ascolto di un monologo con bassa velocità di eloquio; abilità di costruire e produrre un monologo.
- Obiettivi relativi alle abilità di tipo interculturale: saper ascoltare attivamente.
- Obiettivi relativi alle competenze linguistiche: dal punto di vista morfosintattico, l'uso dell'aggettivazione; dal punto di vista della competenza testuale, riconoscere la coerenza interna di un testo.

- Obiettivi relativi alle competenze culturali: riflettere sul passato coloniale della Francia; riflettere sulla pacifica convivenza tra i popoli.
- Obiettivi relativi alle funzioni e agli atti comunicativi esercitati: funzione personale (parlare di sé); funzione referenziale (spiegare e esplicitare la propria tesi).
- Obiettivi relativi alle competenze sociali interessate: lodare e incoraggiare, ascoltare e integrare quanto detto da un compagno, rispettare lo spazio di parola dei compagni.

Attività preparatoria

Alla fine della lezione precedente, l'insegnante lancia la motivazione degli studenti preparandoli all'inizio di una nuova UD. Per fare questo propone la visione individuale a casa di un film; mostra alla classe il cartellone pubblicitario e chiede agli studenti di formulare ipotesi su ciò che vedranno, raccogliendo eventualmente informazioni di conoscenze pregresse sul film, sul regista o sull'autore alla lavagna con un diagramma a ragno.

Successivamente, assegna come compito a casa la visione integrale del film in lingua italiana con una scheda del film, dove figurano le esercitazioni da svolgere prima, durante e dopo la visione.

Svolgimento

Motivazione (5 minuti): l'insegnante mostra alla classe le fotografie dei personaggi del film e chiede di descriverli, scrivendo alla lavagna alcune caratteristiche per ognuno di loro, in particolare utilizzando un'ampia gamma di aggettivi.

Globalità (15 minuti): viene proposta una scena significativa del film, ovvero il testo a base dell'UdA. Dopo aver visionato la sequenza una prima volta, l'insegnante pone delle domande in forma orale alla classe, volte alla comprensione globale dello spezzone e a richiamare la sequenza del film nella trama generale.

Chi parla? Dove siamo? Perché il personaggio si trova in questo luogo? Qual è il tema affrontato? Come reagisce il pubblico alle sue parole? Ricordate che cosa è successo prima? E dopo?

Successivamente viene consegnato il testo scritto e viene chiesto agli studenti durante una seconda visione di completare un esercizio di riempimento (nel testo sono evidenziate in azzurro le dieci parole mancanti da inserire). Se necessario, il testo viene proposto altre volte. La correzione avviene *in plenum*, proiettando la soluzione sulla LIM. In particolare, durante questo momento, l'insegnante fa notare come le parole mancanti riguardino il sistema di aggettivazione nel testo e guida alla riflessione sul valore di questi aggettivi, richiamando l'attenzione con alcune domande.

Perché il personaggio sceglie l'attributo "nuova" per l'Algeria? C'è un corrispettivo per la Francia? A quale sostantivo è associato l'aggettivo "giusta"? Con quali aggettivi vengono caratterizzate le persone?

Analisi-Riflessione (15 minuti): l'insegnante divide la classe a coppie e spiega l'attività "Legami", ovvero un'esercitazione di esplicitazione dei legami fra parole. Gli alunni sono chiamati a notare la struttura logica e coerente del monologo dello scrittore, sottolineando nel testo con colori diversi le parti che si riferiscono all'Algeria (sottolineate nel testo di riferimento) e quelle che si riferiscono alla Francia (in grassetto nel testo di riferimento), per poi inserirle in una tabella consegnata a ciascuno di loro.

La correzione della tabella avviene successivamente *in plenum*. Vengono osservati insieme il filo del discorso e i continui rimandi delle parole ripetute, nonché l'aggettivazione utilizzata, utili al fine di cogliere l'attenzione del pubblico ed esplicitare il proprio pensiero in una situazione di monologo.

Sintesi (25 minuti): si propone un'attività di produzione orale di autobiografia reale, seguendo la proposta di Balboni (2008:136). Viene chiesto agli studenti di pianificare un breve monologo sulla propria storia, su un episodio significativo o su un proprio pensiero, focalizzando l'attenzione all'uso dei rimandi e all'aggettivazione. La lunghezza del monologo non deve superare i 2 minuti, poiché deve essere fruibile in classe senza produrre noia e senza togliere spazio di parola ai compagni; ciascuno può essere chiamato a predisporre una breve scaletta del proprio possibile monologo. Alla fine della fase preparatoria, tutti gli alunni lo eseguono e gli altri sono chiamati a dire che cosa avrebbero detto di diverso e/o quali altri aspetti avevano pensato di aggiungere. In questo modo si garantisce comunque l'attenzione, ma si sposta l'interesse al contenuto, non alla forma.

Al termine dell'attività, prendendo spunto dai monologhi prodotti, l'insegnante invita la classe alla riflessione attraverso una serie di domande stimolo per incentivare la discussione *in plenum* sulle tematiche percorse nell'UdA e lanciare la motivazione per la successiva UdA.

Conosci la storia della decolonizzazione dell'Algeria? Albert Camus è un "pied-noir": conosci il significato di questa definizione? L'Italia ha avuto un passato coloniale? Che cosa ne pensi del messaggio di Camus? Pensi che una pacifica convivenza poteva essere una soluzione a quel tempo? E oggi, sarebbe attuabile? Sei d'accordo con gli aggettivi utilizzati nel testo analizzato? Il messaggio dello scrittore è attuale?

4.2 UNA TAZZA DI ZUCCHERO

Durata: 1 ora e 35 minuti

Testo: brano letterario dal titolo *Una tazza di zucchero* tratto da Shirin Ramzanali Fazel, *Lontano da Mogadiscio/Far from Mogadishu*, Laurana, Milano, 2013, p. 27.

Fu il mio arrivo in Italia, in una città di provincia, che mi fece scoprire, per la prima volta, il colore della mia pelle.

Mogadiscio, la mia città, è situata sulla costa della regione del Benadir ed è lambita dall'oceano Indiano. La città e la società somala, nelle quali ero cresciuta, erano multietniche. Da secoli vi convivevano e commerciavano pacificamente diverse comunità. Nelle strade e nei vicoli dei vecchi quartieri della città si mescolavano i suoni dei vari dialetti. C'era la comunità indiana; quella araba, formata principalmente da yemeniti ai quali in tempi più recenti si sono aggiunti egiziani e siriani. Gli italiani li ho avuti come compagni di banco sin dai tempi dell'asilo e con loro un folto numero di meticci, nati da unioni fra uomini italiani e donne somale. I cinesi erano per lo più medici negli ospedali; mentre i sovietici, che rappresentavano l'ultima ondata di tecnici, erano principalmente consiglieri militari. Inoltre americani, inglesi, francesi, tedeschi e canadesi erano molto ben rappresentati dalle loro missioni diplomatiche. Questo folto numero di stranieri faceva sì che da noi nessuna nazionalità o colore di pelle diverso destasse curiosità.

Invece in quella piccola città italiana di provincia noi eravamo gli unici ad avere la pelle scura. Ci guardavano tutti, venivano perfino a toccare la mia bambina. Era una brutta sensazione, mi dava fastidio. Mi sembrava di essere una bestia rara. La gente guardava, facevano commenti ad alta voce, toccavano la bambina, ma nessuno voleva offrire la propria amicizia.

I primi tempi stavo chiusa in casa, non volevo mai uscire da sola; aspettavo sempre che tornasse mio marito per portare la piccola a fare le sue passeggiate quotidiane. Con lui mi sentivo più sicura.

Un pomeriggio sentii qualcuno suonare il campanello della porta. Non era l'ora in cui solitamente mio marito tornava dal lavoro, così un po' intimorita mi avvicinai allo spioncino, guardai e vidi che era una donna. Aprii la porta e mi trovai di fronte un volto sorridente; era una giovane donna e aveva una tazza in mano. Si presentò: "Sono la tua vicina, abito nell'appartamento accanto, ma nell'altra ala. Ho finito lo zucchero, puoi prestarmene un po'?".

Sì... sì, con molto piacere, entra". Ero così contenta, finalmente potevo parlare con qualcuno. La feci accomodare e, come nostra usanza, le offrii subito uno speziato tè somalo. Vittoria è stata la mia prima amica in Italia, e posso dire che siamo ancora molto unite.

In seguito mi confidò che lo zucchero era solo una scusa. Loro avevano la parete divisoria che dava sulla cameretta della bambina e spesso mi avevano sentito cantare la ninna-nanna in somalo: "Huuwaya huuwaa, habarta ma joogto, kor iyo koonfur ay jirta...", fai la ninna fai la nanna che la mamma non c'è".

Erano certi che non fossimo italiani, ma subito dopo mi sentivano cantare: "La bella lavanderina che lava i fazzoletti, per i poveretti della città ..." in un italiano senza inflessioni e questo proprio non riuscivano a spiegarselo.

Alla fine, stanchi di avere l'orecchio incollato alla parete e fare tutte le congetture possibili su chi eravamo e da dove venissimo, decisero di gettare questo ponte. Un ponte che servì a tutti.

Quella sera che Vittoria ci invitò e mi trovai le rane nel piatto fu memorabile.

Analisi del testo¹:

Il processo di elaborazione che ha portato alla scelta del testo *Una tazza di zucchero* si è sviluppato a partire da motivazioni individuali del docente sull'interesse per la letteratura dei migranti in Italia, con l'obiettivo di presentare agli studenti una scrittura autobiografica in lingua italiana nata nell'ultimo ventennio come conseguenza dell'attuale migrazione verso la nostra penisola. Tale motivazione si è amplificata e si è integrata con l'interesse per la forma del "racconto breve" (a cui si riconduce il brano scelto del romanzo), per il testo in prosa e per il suo carattere prettamente autobiografico. A tutto ciò si sono aggiunte considerazioni riguardanti il suo potenziale didattico: i vantaggi che pone alla lettura, la sua autenticità, il suo toccare temi universali, nonché la possibilità che sembra offrire nell'incoraggiare quel "trasferire nel quotidiano" quanto attraversato dal lettore, alimentando la sua motivazione. Poter indirizzare ad una classe di giovani studenti francesi (cittadini di un Paese con una importante storia coloniale nonché di immigrazione africana) questo testo di così spiccata valenza interculturale può porre il tema della migrazione in relazione con un orizzonte conosciuto e foriero di sensazioni, ricordi, opinioni, conoscenze. Oltre alla relativa semplicità linguistica e narrativa (assenza di silenzi, sostanziale sovrapposizione di fabula e intreccio), il testo si presta ad una lettura efferente come ad una lettura estetica a seconda dell'intenzione e dell'attenzione alla quale invitare gli studenti durante la lettura (individuale, cercando risposte alle domande di comprensione, o ad alta voce da parte dell'insegnante, con attenzione alle intonazioni e alle sfumature). Sono apprezzabili la struttura narrativa del testo che si chiude con un episodio di speranza non necessariamente prevedibile, la sostanziale chiarezza delle allusioni culturali (il passato di colonia italiana della Somalia e la presenza della rana tra le portate del fritto misto piemontese sono forse gli unici ma digeribili elementi da appuntare), e infine il suo carattere non scontato grazie al rimando a un tema non così noto, ovvero l'Italia come terra di immigrazione. Quest'ultimo punto viene elaborato in particolare in fase di sintesi, dove gli alunni conoscono e riflettono su altre tre esperienze di migrazione in Italia da paesi diversi, ricercando informazione sugli scrittori Ron Kubati Jadelin Mabilia Gangbo e Pap Abdoulaye Khouma.

Infine, se un punto chiave nell'uso della letteratura nella didattica sembra essere il coinvolgimento dell'insegnante verso il testo, diverse esperienze personali riguardo a partenze, solitudine e speranza hanno attivato una preferenza per il brano di Shirin Ramzanali Fazel: interesse che si spera così possa più agevolmente essere testimoniato nel corso dell'Uda qui proposta.

Obiettivi

- Obiettivi relativi alle abilità esercitate: abilità di ascolto, lettura e comprensione di un brano di letteratura in prosa su temi di carattere autobiografico;
- Obiettivi relativi alle competenze linguistiche: dal punto di vista lessicale, ampliamento del lessico relativo alla sfera degli stati d'animo ed emozioni; dal punto di vista testuale, riconoscere le voci/i punti di vista dei singoli personaggi presenti nel testo;

¹ L'analisi e parte della progettazione di questa UdA sono state svolte in collaborazione con i colleghi del Master Alessandro Ferraro e Eugenio Galli.

- Obiettivi relativi alla competenza contestuale-interculturale: prendere consapevolezza della letteratura migrante nel panorama della letteratura italiana;
- Obiettivi relativi alle competenze sociali interessate: dialogare con i compagni per prendere decisioni e raggiungere un accordo.

Svolgimento

Motivazione (5 minuti): l'insegnante mostra sulla lavagna LIM due fotografie, una di Mogadiscio e l'altra di Novara, senza dare informazioni al riguardo. Il docente stimola gli studenti tramite domande e li invita a fare delle ipotesi su dove si trovino questi luoghi, che cosa rappresentino e sulle differenze tra le due immagini. Inoltre chiede alla classe quali sensazioni vengono in loro suscitate dalle due fotografie.

Dopo aver appuntato le ipotesi fatte sulla lavagna tramite un diagramma a ragno, l'insegnante svela agli alunni il nome delle due città, precisando dove si trovano. Successivamente consegna loro il brano di letteratura scelto di cui legge il titolo e il nome dell'autrice e chiede di formulare ipotesi riguardanti la possibile storia narrata.

Globalità (25 minuti): dopo aver consegnato il brano agli alunni, il docente indica alla classe due diverse modalità di attenzione che invita ad attivare. Durante la prima lettura, globale, *in plenum* e ad alta voce da parte dell'insegnante, quest'ultimo chiede agli studenti di focalizzarsi sul senso generale del racconto (lettura di tipo efferente, volta a comprendere le informazioni e il messaggio generale del brano). Successivamente l'insegnante propone una lettura del testo con una ricerca individuale (*scanning*) dei passaggi meno chiari e di eventuali parole difficili. Segue un chiarimento a proposito di possibili punti problematici. In seguito gli studenti sono chiamati a svolgere un'attività di comprensione, rispondendo in coppia e in forma orale ad alcune domande:

- *Com'è la vita a Mogadiscio nel ricordo della protagonista?*
- *Com'è composta la sua famiglia?*
- *Come si trova la protagonista emigrata in Italia?*
- *Quale fatto cambia la sua vita?*
- *Perché la vicina di casa cerca di costruire un rapporto con lei? Che strategia usa?*
- *Pensi che il nome di Vittoria sia casuale?*

Segue la correzione delle domande *in plenum* e il confronto con le risposte dei compagni.

Infine si introduce la seconda proposta di ascolto del brano riletto dall'insegnante. Questa volta si invitano gli studenti a focalizzarsi maggiormente sul loro immaginario, su sensazioni, emozioni, ricordi che possono scaturire dalla lettura (invito all'approccio estetico). Gli studenti possono chiudere gli occhi, cambiare posizione o rimanere al loro posto. Si suggerisce di trovare una posizione comoda e confortevole che faciliti un ascolto delle risonanze interne del testo e dei suoi suoni.

Analisi-Riflessione (20 minuti): terminate le due modalità di ascolto (efferente ed estetico), l'UdA continua con la parte di analisi ove, partendo dalle suggestioni del

testo, si passa a dare loro una valenza personale, emotiva e mnemonica. La prima attività di questa fase, da svolgere individualmente in un tempo di 10 minuti, è "La voce dei personaggi". Si tratta di rintracciare e sottolineare con colori diversi nel testo le parti che corrispondono ai diversi protagonisti del brano. Agli studenti viene dato un foglio con delle caselle che rappresentano la protagonista, l'amica Vittoria e la gente del paese. Successivamente l'insegnante *in plenum* verifica la suddivisione delle parti. Segue la seconda attività, "Le emozioni dei personaggi", sempre da svolgere individualmente in un tempo massimo di 5 minuti. Si chiede ai discenti di completare gli spazi della tabella con le parole del testo associate alle tre voci che esprimono uno stato d'animo. Le emozioni espresse dei personaggi, ad esempio "spaesamento/rabbia/sollievo" o "felicità/nostalgia/tristezza/speranza", possono legarsi ad un lessico pregresso acquisito dello studente da elencare nel passaggio alla quarta colonna della tabella (è presente un esempio in tabella).

Voce	Passaggio nel testo	Sensazione/emozione espressa	Sinonimi/Contrari
Protagonista	Riga n. ...	fastidio	Disagio, insofferenza / piacere, simpatia
Gente			
Vittoria			

Al termine del completamento della tabella, l'insegnante scrive alla lavagna le parole rintracciate con i relativi sinonimi e contrari creando una mappa lessicale. *In plenum*, guida il confronto con le risposte dei compagni, dando spiegazione del lessico non conosciuto.

Sintesi (45 minuti): l'insegnante crea 3 gruppi, cercando di mettere insieme caratteri diversi, abbinando personalità più estroverse con personalità più introversive. Gli studenti si dispongono attorno ad una postazione con il computer, in modo da favorire la comunicazione tra tutti i componenti del gruppo. Ad ogni gruppo viene affidato dall'insegnante uno tra questi tre scrittori:

- Ron Kubati (Tirana, 1971)
- Jadelin Mabiala Gangbo (Brazzaville, 1976)
- Pap Abdoulaye Khouma (Dakar, 1957)

L'insegnante spiega l'attività "Inter-vista". Ad ogni gruppo viene affidato il compito di produrre un'intervista immaginaria in forma orale allo scrittore a loro assegnato tramite la costruzione di una scenetta. Per fare ciò, in una prima fase gli studenti hanno a disposizione Internet per cercare notizie, articoli, immagini e video che possono essere utili per conoscere e informarsi sul protagonista della loro intervista. In una seconda fase, ogni gruppo lavora per teatralizzare l'intervista. La consegna è di creare una rappresentazione semplice che duri non più di 2 minuti, in cui emergano

le storie e le emozioni dell'intervistato. A turno i tre gruppi dovranno rappresentare le loro scene davanti alla classe. Viene raccomandata la partecipazione di tutti i componenti del gruppo alla scena (anche in ruoli minori, presentandola, ecc.). Indicazioni utili saranno la non necessità di imparare a memoria tutte le eventuali battute, ma di appoggiarsi ad un canovaccio di massima, di darsi il tempo per provare (la pratica infatti evidenzia durate eccessive, posizionamenti efficaci o meno e fornisce spunti che non si attivano progettando a tavolino), di potere gestire e costruire a piacere la scena (usare un narratore, scegliere un punto inusuale della stanza, ecc.).

Alla fine del lavoro di gruppo, l'insegnante e la classe assistono alla rappresentazione delle tre scene. Dopo l'esecuzione delle tre *performance*, suggellate da applausi, e sempre accolte con spirito positivo e di supporto, segue un momento di *feedback* da parte degli altri gruppi sulle interviste teatralizzate. L'insegnante guida e supporta il commento finale con la classe, seguendo gli interessi e i commenti formulati, approfondendo il panorama della letteratura migrante in Italia non solo tramite i quattro scrittori di autobiografie fin qui incontrati, ma citando anche altri esempi. Inoltre viene prestata attenzione al carattere proprio della scrittura autobiografica e alla specificità di questo genere nel panorama italiano della letteratura migrante.

4.3 RICCO COME IL MARE

Durata: 1 ora e 10 minuti

Testo: brano in prosa tratto dal romanzo di Erri de Luca, *Non ora, non qui*, Feltrinelli, Milano, 1989, p. 37.

Fu quello un tempo di spiazzamenti, tra i miei nove e i diciannove, quando avvennero traslochi in migliori quartieri e la povertà finì d'improvviso insieme con l'infanzia. A casa nuova, la bella, non si parlò più di quell'altra condizione: una strada in discesa, la pioggia in cucina, gli strilli del vicolo.

Dove abitavamo prima? In un'altra città. Si sentiva parlare il dialetto anche lì, ma era buia in fondo a un precipizio di scalini guasti.

Non parlavamo il napoletano. I genitori si difendevano dalla povertà e dall'ambiente con l'italiano. Erano molto soli e non ricevevano amici, non potendo accoglierli nel minimo spazio. La guerra aveva distrutto i loro beni. Ne uscirono avendo perduto una precedente condizione di agiatezza. Furono sposi da non poter offrire un rinfresco. Questo cruccio l'ho sentito ripetere da loro come il simbolo di molti anni difficili.

Poi vennero le trasformazioni che desiderarono e per le quali avevano resistito.

A noi bambini, per ordine di apparizione prima io poi mia sorella, fu impartita una educazione che a me parve sempre adatta alla scarsità di mezzi e di spazio: si parlava a bassa voce, si stava in tavola composti, cercando di non sporcare i pochi panni buoni. Ci si muoveva con disciplina nel piccolo alloggio. Ci fu meno attenzione per queste usanze nella casa nuova, ma a me restarono sempre nel cuore come segno di una misura mai più posseduta tra me e la porzione di mondo assegnatomi.

Non riuscivo a parlare bene. Mentre la mente comandava la prima lettera, la bocca premeva per emettere l'ultima. Ero balzubiente per fretta di concludere. [...]

La mensa era sciolta quando uno di voi si alzava. Solo Filomena osava rompere la consegna del silenzio entrando a portare il secondo e il contorno, incurante di ogni atmosfera, sorda e perciò vociante ad alti toni. Tu insistevi per correggerla, la sorellina imitava con lei i tuoi toni. Aveva sessant'anni quando entrò in casa nostra. [...] Aveva quell'intercalare religioso che sottometteva ogni azione del giorno alla tutela della Madonna ubiqua: per qualunque spostamento io le comunicassi, mi assicurava che ero accompagnato. "Filomé, se telefonano per me chiamami, sono nel bagno." Anche in questo caso la sua risposta garantiva "vai, vai, figlio mio, 'a Madonna t'accumpagna." "No, Filomé, in bagno è meglio che ci vado da solo."

Allora rideva a piccoli scoppi e aumentava la dose: "O Signore t'adda fa diventà ricco, ricco comm'o mare." Veniva da un'isola ma era contadina. Sapeva che la terra, come il mare, erano ricchi e, come i ricchi, avari.

Analisi del testo

La scelta di un brano autobiografico di Erri de Luca è conseguente all'interesse che la Francia riserva da anni a questo autore. Infatti tutti i suoi libri sono stati tradotti e sono presenti sugli scaffali di librerie e biblioteche. Più volte Erri de Luca ha calcato le scene teatrali francesi, portando in *tour* i suoi spettacoli di musica e letteratura. Il fatto di poter lavorare su uno scrittore che la classe *target* con alta probabilità conosce, può favorire negli studenti la motivazione nello svolgimento dell'UdA. Da un punto di vista didattico, il brano scelto offre la possibilità di toccare il tema delle varietà dell'italiano dal punto di vista diatopico, aprendo la discussione sulla differenza tra lingua e dialetto. Questi spunti saranno di fondamentale importanza per la scrittura delle autobiografie linguistiche degli studenti, poiché l'UdA fornirà loro strumenti di riflessione sulla lingua della propria famiglia tramite l'esperienza dell'autore, nonché una revisione dal punto di vista grammaticale del passato remoto, utile per la scrittura.

Obiettivi

- Obiettivi relativi alle abilità esercitate: abilità di lettura di un brano autobiografico; abilità di scrittura di un brano autobiografico al passato remoto.
- Obiettivi relativi alle competenze linguistiche: dal punto di vista morfosintattico, il passato remoto;
- Obiettivi relativi alla competenza contestuale interculturale: prendere consapevolezza delle diversità culturali, di ambiente sociale, di modi di vita, di valori, di modi di parlare;
- Obiettivi relativi alle competenze contestuali sociolinguistiche: riconoscere la variazione diatopica (dialetto napoletano);
- Obiettivi relativi alle competenze sociali interessate: correggere ed integrare quanto detto da un compagno, arrivare ad una decisione condivisa con il gruppo.

Svolgimento

Motivazione (10 minuti): l'insegnante mostra agli allievi una cartina tematica dell'Italia dove figurano i dialetti parlati nella penisola. Insieme alla classe, si legge e si commenta la mappa dialettale.

Dopo aver chiesto agli allievi di definire la parola *dialetto*, l'insegnante ne illustra le caratteristiche in relazione alla realtà italiana.

Globalità (15 minuti): il docente consegna agli allievi il testo di riferimento e guida il primo approccio al testo leggendo il brano, per veicolare una comprensione globale. Per cominciare a focalizzare l'attenzione della classe sugli elementi narrativi di fondo, utili alla prima comprensione del testo, l'insegnante propone un giro di domande *in plenum* in forma orale:

Dove siamo? Chi sono i personaggi? Chi parla? Quando è ambientata la vicenda?

Successivamente alla prima lettura, l'insegnante propone una seconda esposizione al testo per una conferma o un rinforzo delle informazioni. In seguito, guida ad una comprensione analitica del testo ponendo alcune domande aperte agli studenti, da svolgere sempre in forma orale e *in plenum*, in modo da veicolare una piena padronanza del contenuto in modo meno approssimativo. Tali domande si collegano a quelle precedenti di carattere generale per andare ad analizzare il brano più in particolare, evidenziando via via gli elementi più impliciti. Eccone un esempio:

A quale evento storico si fa riferimento?

Qual è la situazione economica della famiglia?

Quale educazione viene riservata ai figli?

Quante lingue riconosci nella scrittura del brano?

Che significato assume l'uso dell'italiano in famiglia?

Che connotazioni ha l'uso del dialetto?

Quali differenze ci sono tra i personaggi che parlano dialetto e quelli che parlano italiano?

Dopo la condivisione e la correzione delle risposte alle domande, si propone a coppie e in forma scritta un lavoro di verifica e riepilogo delle informazioni raccolte, in cui sono previsti scambi comunicativi tra gli studenti, che rispondono a quesiti vero/falso.

	V	F
I genitori del protagonista parlano dialetto in famiglia		
L'infanzia del protagonista è trascorsa nella povertà		
La casa di famiglia riceveva spesso la visita dei nuovi amici		
Il protagonista parla lentamente		
Filomena è di Napoli		
La madre è solita correggere il linguaggio dei figli		
Il bambino protagonista è molto irrequieto e si muove con goffaggine		

La correzione dell'esercizio avviene *in plenum*. L'insegnante risponde ad eventuali quesiti, propone riflessioni sul brano e dialoga con gli studenti sul testo per motivarli al proseguimento delle attività.

Analisi-Riflessione (15 minuti): collegandosi alla definizione di dialetto ricevuta, viene proposto agli studenti di sottolineare le frasi in dialetto campano, in modo da separarle dal resto del testo (in rosso nel testo). Poi si chiede agli alunni di evidenziare nel testo tutti i verbi al passato remoto (in giallo nel testo). Insieme si cerca di ripercorrere la formazione di questo tempo verbale partendo dalle similitudini tra le forme presenti. Per la fissazione della regola si propone in seguito un esercizio di manipolazione, consistente nel volgere al passato remoto tutte le altre forme verbali presenti nel testo di riferimento. La correzione viene condotta dal docente *in plenum*.

Sintesi (30 minuti): l'insegnante avvia un'attività di discussione orale in forma aperta in cui ci sia spazio per l'interazione, per la focalizzazione e per la riflessione su alcuni nodi tematico-culturali presenti nel testo, in particolare su aspetti sociolinguistici. Viene proiettata sulla LIM una frase tratta dal brano in oggetto:

I genitori si difendevano dalla povertà e dall'ambiente con l'italiano

Il docente stimola la partecipazione di tutti gli alunni attraverso delle domande.

Come è possibile interpretare/valutare questa frase? Che cosa significa? Quale immagine del dialetto/della lingua nazionale emerge dal testo nel contesto italiano? La situazione linguistica qui descritta nel vostro Paese è simile? Avete incontrato/vissuto situazioni analoghe nella vostra esperienza/nel vostro Paese? I vostri genitori/i vostri nonni hanno vissuto esperienze simili?

In seguito alla discussione, la classe viene divisa in gruppi da tre persone che lavorano sulla postazione del computer di un singolo studente. Si propone un'attività di composizione scritta condotta in gruppo su schermo dal titolo "Filomena", seguendo questa consegna data.

Filomena è una cameriera di sessant'anni, è isolana e contadina. Raccontate in prima persona, utilizzando il passato remoto e in 150 parole, la sua vita trascorsa sull'isola, prima di entrare al servizio della famiglia. Con l'aiuto di Internet, potete decidere di utilizzare alcune parole, frasi, proverbi o modi di dire del dialetto campano.

Durante lo svolgimento dell'attività, l'insegnante gira fra i gruppi, dedica del tempo a ciascuno di loro, suggerendo modifiche e offrendo soluzioni. Terminati i lavori, le composizioni vengono lette ad alta voce da ogni gruppo in un momento di condivisione e *feedback* reciproco.

4.4 NON FATE SBRODEGHEZZI!

Durata: 1 ora e 20 minuti

Testo: brano in prosa di Natalia Ginzburg tratto da *Lessico familiare*, Einaudi, Torino, 1963, p. 5.

Nella mia casa paterna, quand'ero ragazzina, a tavola, se io o i miei fratelli rovesciavamo il bicchiere sulla tovaglia, o lasciavamo cadere un coltello, la voce di mio padre tuonava: **Non fate malagrazie!**

Se inzuppavamo il pane nella salsa, gridava: – **Non leccate** i piatti! **Non fate sbrodeghezzi! non fate potacci!**

Sbrodeghezzi e potacci erano, per mio padre, anche i quadri moderni, che non poteva soffrire. Diceva: – Voialtri **non sapete** stare a tavola! **Non siete** gente da portare nei loghi! E diceva: – Voialtri che fate tanti **sbrodeghezzi**, se foste una *table d'hôte* in Inghilterra, vi manderebbero subito via.

Aveva, dell'Inghilterra, la più alta stima. Trovava che era, nel mondo, il più grande esempio di civiltà. Soleva commentare, a pranzo, le persone che aveva visto nella giornata. Era molto severo nei suoi giudizi, e dava dello stupido a tutti. Uno stupido era, per lui, «un **sempio**». – M'è sembrato un bel **sempio**, – diceva, commentando qualche sua nuova conoscenza. Oltre ai «**sempi**» c'erano i «**negri**». «**Un negro**» era, per mio padre, chi aveva modi goffi, impacciati e timidi, chi si vestiva in modo inappropriato, chi non sapeva andare in montagna, chi non sapeva le lingue straniere.

Ogni atto o gesto nostro che stimava inappropriato, veniva definito da lui «**una negrigura**». – **Non siate** dei negri! **Non fate** delle **negrigure!** – ci gridava continuamente. La gamma delle **negrigure** era grande. Chiamava «**una negrigura**» portare, nelle gite in montagna, scarpette da città; attaccar discorso, in treno o per strada, con un compagno di viaggio o con un passante; conversare dalla finestra con i vicini di casa; levarsi le scarpe in salotto, e scaldarsi i piedi alla bocca del calorifero; lamentarsi, nelle gite in montagna, per sete, stanchezza o sbucciature ai piedi; portare, nelle gite, pietanze cotte e unte, e tovaglioli per pulirsi le dita.

Nelle gite in montagna era consentito portare soltanto una determinata sorta di cibi, e cioè: fontina; marmellata; pere; uova sode; ed era consentito bere solo del tè, che preparava lui stesso, sul fornello a spirito. Chinava sul fornello la sua lunga testa accigliata, dai rossi capelli a spazzola; e riparava la fiamma dal vento con le falde della sua giacca, una giacca di lana color ruggine, spelata e sbruciacchiata alle tasche, sempre la stessa nelle villeggiature in montagna.

Non era consentito, nelle gite, né cognac, né zucchero a quadretti:

essendo questa, lui diceva, «roba da **negri**»; e non era consentito fermarsi a far merenda negli *châlet*, essendo una **negrigura**. Una **negrigura** era anche ripararsi la testa dal sole con un fazzoletto o con un cappelluccio di paglia, o difendersi dalla pioggia con cappucci impermeabili, o annodarsi al collo sciarpette: protezioni care a mia madre, che lei cercava, al mattino quando si partiva in gita, di insinuare nel sacco da montagna, per noi e per sé; e che mio padre, al trovarsele tra le mani, buttava via incollerito.

Nelle gite, noi con le nostre scarpe chiodate, grosse, dure e pesanti come il piombo, calzettoni di lana e passamontagna, occhiali da ghiacciaio sulla fronte, col sole che batteva a picco sulla nostra testa in sudore, guardavamo con invidia

«i negri» che andavano su leggeri in scarpette da tennis, o sedevano a mangiar la panna ai tavolini degli châlet.

Mia madre, il far gite in montagna lo chiamava «il divertimento che d   il diavolo ai suoi figli», e lei tentava sempre di restare a casa, soprattutto quando si trattava di mangiar fuori: perch   amava, dopo mangiato, leggere il giornale e dormire al chiuso sul divano.

Analisi del testo

Lessico familiare    un romanzo del 1963, che riguarda la vita di Natalia Ginzburg e della sua famiglia dagli inizi degli anni Venti a quelli degli anni Cinquanta. Presenta pertanto uno spaccato italiano molto realistico ed    un capolavoro all'interno della letteratura italiana del XX secolo. Questo testo si inserisce all'interno del genere del romanzo autobiografico, in quanto Natalia, ritraendo la sua famiglia, parla di se stessa, della sua formazione. Come per *Il primo uomo* di Albert Camus, anche qui ritorna la dicotomia tra personaggio raccontato e narratore (in questo caso narratrice).    un diario scritto a posteriori, un memoriale che risente di Proust per il genere, ma non per lo stile. Del resto la madre dell'autrice fu una delle prime lettrici di Proust in Italia e Natalia tradusse *Alla ricerca del tempo perduto* in italiano. Questo rimando alla letteratura francese fornir   agli studenti delle assonanze con le loro conoscenze pregresse. Inoltre il brano scelto fornisce numerosi elementi di riflessione, che vengono sviscerati solo parzialmente nell'UdA proposta, ma che possono essere oggetto di un lavoro futuro sull'ampliamento lessicale, sull'uso degli aggettivi, sul ritratto di scene di vita familiare quotidiana da un punto di vista autobiografico. Nell'ambito della scrittura delle autobiografie linguistiche, potr   essere utile agli studenti la riflessione su parole e termini usati in famiglia.

Obiettivi

- Obiettivi relativi alle abilit   esercitate: abilit   di lettura di un brano autobiografico in prosa; abilit   di utilizzo e impiego della forma imperativa in italiano; dialogo con i compagni di classe in relazione agli obiettivi delle competenze sociali;
- Obiettivi relativi alle abilit   di tipo interculturale: saper osservare, decentrarsi e straniarsi, saper sospendere il giudizio;
- Obiettivi relativi alle competenze linguistiche: dal punto di vista morfosintattico: l'uso dell'imperativo; dal punto di vista lessicale: riconoscere parole e neologismi in italiano colloquiale;
- Obiettivi relativi alle competenze culturali: riflettere su giudizi, dicotomie e scale di valori altrui;
- Obiettivi relativi alle competenze contestuali sociolinguistiche: analisi di alcune forme di linguaggio figurato e di uso familiare;
- Obiettivi relativi alle competenze sociali interessate: correggere ed integrare quanto detto da un compagno, arrivare ad una decisione condivisa con il gruppo, dialogare e partecipare attivamente alla realizzazione di un prodotto finale.

Svolgimento

Motivazione (5 minuti): l'insegnante proietta sulla LIM una fotografia dell'autrice, scrivendo accanto il suo nome: Natalia Levi Ginzburg. Chiede agli studenti di formulare ipotesi sull'autrice, in particolare sul perché della presenza del doppio cognome. Il docente fornisce alcune informazioni biografiche ed introduce il brano.

Globalità (15 minuti): l'insegnante procede ad una prima lettura del brano, seguito alla quale viene dato spazio ad un'attività di dialogo aperto fra insegnante e studenti, in cui viene stimolata e fatta emergere una messa a fuoco via via più attenta di alcuni fra i principali elementi presenti, a cominciare da quelli di tipo narrativo, poi di tipo linguistico e infine di tipo tematico-culturali, attraverso alcune domande:

Quali sono i personaggi? Dove e quando è ambientato il racconto? A quali situazioni si fa riferimento?

Quali parole sono riportate tra virgolette? Perché? Sono presenti discorsi diretti? Qual è il tempo scelto per il racconto? Gli elenchi di azioni o oggetti presenti nel testo quali scopi hanno?

Quali caratteristiche vengono riportate sulla personalità del padre? Qual è l'atteggiamento del padre nei confronti dei figli e della moglie? Quale nazione tiene in grande considerazione? Perché? Come si pone nel giudicare il comportamento degli altri? Qual è il tono della sua voce? Quale comportamento tiene nei suoi confronti la moglie?

Analisi-Riflessione (30 minuti): dopo una seconda lettura individuale e silenziosa da parte di ogni alunno, viene chiesto agli studenti di provare a loro volta a spiegare e a esplicitare (riformulandola e/o parafrasandola) la definizione data dal padre della protagonista di alcune parole che appunto trovano nel testo. Vengono presi in analisi i seguenti vocaboli, che gli alunni evidenziano (in azzurro nel testo):

Malagrazie, potacci, sbrodeghezzi, sempio, negro, negrigura

Dopo aver chiesto di non visualizzare più il testo di riferimento, vengono distribuite a ciascun alunno delle striscioline di carta contenenti l'intero testo diviso in paragrafi in ordine casuale e si chiede loro di ricomporlo correttamente, secondo la tecnica chiamata "incastro". In tal modo gli alunni sarebbero in grado di comprendere maggiormente il testo in questione, esercitando la competenza testuale. Una volta ricomposto il brano si chiede di evidenziare nel testo le forme dell'imperativo negativo (in verde). Viene chiesto, tramite domande mirate dell'insegnante, di soffermarsi su questa forma, approfondendo sia la formazione grammaticale, sia la sua funzione. Tale analisi è volta a far percepire agli alunni francofoni le differenze tra l'utilizzo orale dell'imperativo in francese (quasi inesistente) e in italiano (molto utilizzato). Infine viene richiesto di coniugare all'imperativo in modo autonomo alcuni verbi in frasi date. La correzione dell'esercizio avviene in coppia, con l'intervento dell'insegnante qualora sorgessero dubbi o domande.

Sintesi (30 minuti): viene proposta un'attività di focalizzazione, discussione e successivamente di produzione scritta a coppie su schermo. Viene chiesto agli studenti in primo luogo di soffermarsi, ripercorrendole, sulle idee del padre enunciate nel testo,

costruendo così una scala di valori sulle azioni e sui comportamenti che, a suo avviso, sono leciti o meno compiere; in seguito si invitano gli studenti all'interno della coppia a discuterne oralmente. Infine si chiede di scrivere un testo al computer di 120/150 parole immaginando di continuare il brano, in cui vengono riportate altre situazioni di vita quotidiana della famiglia Levi in cui emergono le diverse scale di valori dei componenti. Il testo prodotto dovrà essere in prosa, potrà contenere dialoghi, riportare discorsi diretti e neologismi creati dagli alunni. Durante l'esecuzione l'insegnante gira fra i gruppi, monitorando e correggendo eventuali errori. Le composizioni vengono condivise al termine dell'attività.

4.5 CHE COSA TI RESTA? LA LINGUA!

Durata: 1 ora e 30 minuti

Testo: spezzone video tratto dal documentario-intervista *Italo Calvino: un uomo invisibile*, realizzato nel 1974 a Parigi da Nereo Rapetti per la televisione svizzera, nella casa dello scrittore (dal minuto 8'55" al 10'41").

Viene qui fornita la trascrizione del dialogo tra il giornalista (G) e lo scrittore (S).

G: Tu vorresti essere uno scrittore invisibile in una città invisibile, insomma che cosa ti resta? La lingua! Perché in fondo lo strano è questo: che tu sei uno scrittore che scrive in italiano, abiti in Francia, cioè in un posto dove l'italiano non si parla, come fai?

S: Eh, beh, il problema della lingua, beh, io vivo un po' in Italia un po' qui, quindi forse il problema non si pone. Certo che già la mia famiglia è una famiglia plurilingue. Mia moglie parla spagnolo, lo spagnolo di Buenos Aires; mia figlia che ha 8 anni, va alla scuola comunale, parla francese, il parigino di una scuola comunale popolare; io parlo sempre italiano, ma un italiano naturalmente un po' ridotto, un po' un italiano basico, per essere sicuro di essere capito; la donna che viene a fare i servizi la mattina parla portoghese, non parla altro che portoghese, lingua che nessuno di noi capisce...

G: Insomma una babele!

S: È un po' una babele, ma che corrisponde anche alla babele che è quella che si sente andando non so in metrò, al bar o per la strada, perché non è che si senta l'*argot* di Céline o di Queneau. Ormai il proletariato parigino è in parte spagnolo, in più larga parte portoghese, più ancora nordafricano o dell'Africa nera. Quindi viviamo in un mondo da cui è difficile trarre un nutrimento linguistico.

Analisi del testo

Il documento audiovisivo propone un'intervista ad un altro scrittore fondamentale nel panorama della letteratura italiana del XX secolo, collaboratore della casa editrice Einaudi insieme a Natalia Ginzburg. La scelta di un testo audiovisivo si inserisce anche per necessità di variare le attività rispetto ai testi letterari scritti fino a qui proposti, fornendo un *input* diverso ma allo stesso tempo significativo. Infatti ritorna la

riflessione proposta dall'autore sulle lingue utilizzate quotidianamente nella sua famiglia e sulla sua stessa lingua parlata, "ridotta" e "basica" rispetto all'italiano preciso e così ricco di sfumature che riserva per la scrittura.

Obiettivi

- Obiettivi relativi alle abilità esercitate: comprensione orale di una breve intervista relativa al sistema linguistico familiare, in lingua colloquiale, con velocità di eloquio bassa.
- Obiettivi relativi alle competenze linguistiche: dal punto di vista morfosintattico: l'uso dei connettori;
- Obiettivi relativi alle competenze culturali: riflessione su una situazione di plurilinguismo in una famiglia italiana;
- Obiettivi relativi alle competenze sociolinguistiche: riflessione e presa di coscienza del plurilinguismo;
- Obiettivi relativi alle competenze sociali interessate: ascoltare attivamente, gestire compiti e ruoli, dialogare e partecipare alla realizzazione di un prodotto finale.

Svolgimento

Motivazione (5 minuti): l'insegnante inizia l'UdA proponendo un'attività di ascolto senza video, con la consegna di focalizzare l'attenzione su alcuni elementi, lanciando la motivazione in questo modo:

Oggi, per cominciare, vi propongo per la nostra UdA la visione di uno spezzone di intervista ad uno scrittore molto famoso. Prima di vedere lo spezzone integralmente, vi propongo l'ascolto della sola registrazione audio, e vi chiedo di provare a identificare l'intervistato, o - se questo vi sembra troppo difficile - di provare a capire dove è stata realizzata l'intervista.

Globalità (25 minuti): si propone un dialogo fra insegnante e studenti *in plenum*, in cui vengono formulate ipotesi sulla domanda iniziale data in motivazione e si raccolgono alla lavagna tutte le altre ipotesi spontanee sul contenuto dell'intervista. Successivamente si passa direttamente alla visione integrale (audio e video) dello spezzone, a verifica delle ipotesi appena emerse in motivazione. Al termine di questa visione integrale, gli studenti ricevono la tabella sottostante da completare. Si prevede una nuova visione durante la quale gli studenti dovranno focalizzare l'attenzione su ulteriori dettagli, ovvero abbigliamento/famiglia/professione/luogo di lavoro del protagonista principale. La comprensione mirata sarà accompagnata dal completamento di una tabella in cui gli studenti dovranno porre individualmente delle crocette per far corrispondere l'azione con il personaggio. Anche in questo caso la correzione avverrà *in plenum*, mostrando l'attività - completa di soluzioni - sulla lavagna interattiva e rivedendo lo spezzone per una terza volta a conferma di quanto riportato in tabella.

	Calvino	moglie	figlia	donna di servizio	giornalista
Parla spagnolo					

Vive a Parigi					
Capisce il portoghese					
Vive in Italia					
Va a scuola					

Analisi-Riflessione (15 minuti): viene consegnata agli alunni la trascrizione dell'intervista. Viene chiesto di cerchiare nel testo tutti i connettori, ovvero le congiunzioni che uniscono due parole o due frasi. Si chiede di inserirli nella seguente tabella per classificarli a seconda della loro sfumatura.

Connettore	Funzione
cioè	esplicativa
e	copulativa
ma	avversativa
quindi	conclusiva
altro che	limitativa

Successivamente si propone un esercizio di completamento di due frasi date con connettori diversi.

*-Ho mangiato molto, però.../e allora/anche se/come/fino a che
-Vado a dormire, se.../perché/purché/ dopo che/ anche*

Sintesi (45 minuti): questo momento dell'UdA si apre con un'attività di discussione orale *in plenum* tra insegnante e alunni sul tema centrale dell'intervista: l'esperienza del plurilinguismo. L'insegnante modera e avvia il dialogo aperto attraverso alcune domande che hanno l'obiettivo di raccogliere e condividere esperienze autobiografiche, espresse in prima persona dagli studenti:

Quante lingue si parlano nella tua famiglia? Hai mai vissuto esperienze simili a quelle della famiglia Calvino? Che cosa pensi di questa situazione? Ritieni che qualcuno tra i componenti della famiglia possa essere in difficoltà? La presenza di più lingue secondo te è un ostacolo o una ricchezza?

Successivamente la classe viene divisa in due gruppi per un lavoro di drammatizzazione dal titolo "La famiglia Calvino". Ciascun gruppo è chiamato a mettere in scena un momento di vita quotidiana della famiglia Calvino a Parigi, dove siano presenti tutti i componenti della famiglia con le loro caratteristiche linguistiche. In particolare, è obbligatorio l'uso dei connettori. L'insegnante spiega che attribuirà un punteggio ad ogni gruppo seguendo le seguenti regole: 1 punto per ogni connettore utilizzato, 5 punti massimi per il contenuto della scena e 5 per l'interpretazione dei partecipanti. Le *performance* degli studenti sono commentate dai compagni e dall'insegnante. Quest'ultimo chiude l'attività con un momento di riflessione finale sul processo di elaborazione.

4.6 L'AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA

Durata: 1 ora e un tempo variabile per la scrittura individuale degli studenti

Testo: autobiografia linguistica di una studentessa italiana scritta nell'ambito di un'esercitazione universitaria.

1. _____
Sono nata il 6 dicembre 1980 a Pisa. Ho vissuto fino a 24 anni a Firenze e poi mi sono trasferita per motivi di lavoro a Parigi, in Francia.
2. _____
Mia mamma è nata in provincia di Caserta. All'età di 8 anni si è trasferita con la famiglia a Firenze, dopo aver vissuto a Cagliari e a Milano. A Firenze ha conosciuto mio padre. Quest'ultimo è nato a Tangeri, in Marocco e a 18 anni si è trasferito senza la famiglia a Firenze. Non ho mai conosciuto i miei nonni, tranne mia nonna materna, la quale ha sempre vissuto a Firenze, tranne i 6 anni trascorsi a Torino, città in cui era nato mio nonno.
3. _____
La mia lingua madre è l'italiano. Il mio primo contatto con la lingua è avvenuto tramite i miei genitori, i quali parlavano tra loro, con me e col resto della famiglia in italiano. Mio padre non parlava correttamente la lingua, mentre mia mamma parlava e parla tuttora italiano con una leggera pronuncia fiorentina, utilizzando pochi termini dialettali. Quando si era trasferita a Firenze aveva abbandonato il dialetto cagliaritano poiché veniva derisa dai suoi compagni di classe e corretta dagli insegnanti.
4. _____
Il mio primo contatto con la lingua, utilizzata per fini ludici, risale all'età di tre anni, quando giocavo con mia nonna. Quest'ultima parlava con me e col resto della famiglia in italiano e con un dialetto fiorentino contaminato da alcuni vocaboli torinesi.
5. _____
Purtroppo non ho imparato l'arabo, a causa della volontà di mio padre di cercare il più possibile di integrarsi nel suo paese d'accoglienza e non farmi subire discriminazioni linguistiche.
6. _____
Quando ho iniziato ad andare a scuola ho notato come la lingua venisse utilizzata anche per fini educativi e sono emerse le differenze tra il fiorentino parlato dai ceti sociali medio-alti e da quelli bassi. La mia consapevolezza delle differenze tra i dialetti è maturata durante le vacanze al mare con i miei genitori e mia sorella. Capitava spesso che i bambini di altre città o regioni non capissero alcune parole o espressioni che utilizzavo (ad es. *prendere in collo* per *prendere in braccio*) e viceversa. Amavo la mia pronuncia fiorentina, ma ero incuriosita anche dagli altri dialetti.
7. _____
A partire dalla scuola primaria ho studiato la prima lingua straniera: l'inglese, mentre al liceo scientifico sono entrata in contatto con una lingua classica: il latino. Sono sempre stata affascinata dallo studio delle lingue e grazie alla mia permanenza in Francia oggi ho una buona padronanza del francese.

Analisi del testo

L'UdA finale dell'UD prende in considerazione un esempio di autobiografia linguistica di uno studente per poter offrire alla classe un modello da seguire nella scrittura della propria autobiografia. Il testo, oltre a fornire un esempio autentico, può essere utile agli studenti per capire la consegna e i limiti entro i quali scrivere. Infatti quando una persona scrive la propria autobiografia parla di sé, ma non necessariamente deve raccontare tutto, può anche scegliere di trattare uno solo o alcuni degli aspetti della propria vita: in questo caso quelli linguistici.

Obiettivi

- Obiettivi relativi alle abilità esercitate: comprensione e produzione scritta di un testo autobiografico che rifletta consapevolmente sul repertorio linguistico personale e della propria famiglia;
- Obiettivi relativi alle competenze linguistiche testuali: produzione di un testo coeso e coerente;
- Obiettivi relativi alla competenza culturale: riflessione sul genere testuale dell'autobiografia;
- Obiettivi relativi alle competenze sociali interessate: stimolare gli studenti a riflettere su se stessi, sulle loro abitudini linguistiche, sulle esperienze pregresse di studio delle lingue e di contatto con le culture di cui le lingue sono veicolo; incoraggiare gli allievi a parlare di sé.

Svolgimento

Motivazione (5 minuti): dopo il percorso affrontato, l'insegnante ripercorre l'UD, riprende i concetti scegliendo una parola chiave per ogni UdA e scrivendola alla lavagna. In questo modo vengono riportati alla mente nozioni e tematiche apprese, in vista della conclusione del percorso.

Globalità (25 minuti): viene consegnata agli studenti l'autobiografia linguistica di un'alunna, scritta in ambito universitario. Tale testo viene dato agli studenti in forma scomposta, ovvero con i diversi paragrafi in disordine su striscioline di carta, e viene chiesto loro di riordinarlo. Dopo il riordino, che avviene in modo individuale, l'insegnante proietta il testo opportunamente ricomposto sulla LIM per la verifica e chiede agli studenti di crocettare in una tabella quali delle seguenti informazioni sono riportate.

Nomi dei familiari dell'alunna	
Lingue parlate	
Lingue straniere studiate	
Origine e provenienza della sua famiglia	
Parole in lingua straniera	
Parole in dialetto	

Infine viene proposto un dialogo in plenaria fra insegnante e studenti, per rivedere le tabelle e commentare brevemente, anche in forma spontanea, i passaggi dell'intervista, attraverso delle domande stimolo del docente:

Quali informazioni, fra quelle che abbiamo letto, non avreste inserito nella vostra autobiografia? Quali invece secondo voi mancano? Perché? Quali sono i punti più importanti? Il contenuto è chiaro? Questa autobiografia si potrebbe ampliare? Come?

Analisi-Riflessione (20 minuti): viene chiesto agli alunni di assegnare un titolo ad ogni paragrafo. I titoli vengono insieme condivisi oralmente per riflettere sul contenuto del testo. In un secondo momento, viene fornita agli studenti una scheda (Corti 2012: 460) esemplificativa di guida per la scrittura di un'autobiografia linguistica, che viene proiettata sulla LIM. Tale traccia viene letta e commentata insieme in classe. Viene chiesto a turno agli studenti di andare alla lavagna interattiva e di sottolineare con colori diversi le domande e le parti di testo relativamente corrispondenti.

- *Dove sei nato? Dove sono nati i tuoi familiari?*
- *Qualche volta nella vita tu e/o i tuoi familiari siete andati a vivere in altre regioni del tuo Paese d'origine oppure in altre nazioni?*
- *Qual è la tua lingua madre?*
- *Quali altre lingue conosci?*
- *Che lingua parli in famiglia (con i tuoi genitori, con i fratelli, con altri parenti)?*
- *Che lingua usano i tuoi genitori quando parlano tra loro?*
- *Quale lingua parli con gli amici?*
- *Quali scuole hai frequentato? Quali lingue ti sono state insegnate a scuola?*
- *Oltre alla scuola, ci sono altri fattori che ti hanno aiutato a incontrare e imparare le lingue straniere? (viaggi-studio, vacanze, musica)*

Sintesi (tempo variabile): nei primi 10 minuti di questa fase, l'insegnante propone un dialogo aperto in forma orale e *in plenum* sul tema centrale dell'UdA, ovvero l'autobiografia, stimolando la discussione attraverso alcune domande:

Che cosa significa scrivere una (auto)biografia? Quali sono le sue caratteristiche? Quanto è autentica e quanto invece è costruita un'autobiografia? Quali sono gli ingredienti di un'autobiografia linguistica? Perché può essere utile la scrittura di un'autobiografia? Qual è

l'obiettivo della scrittura in prima persona? Quali sensazioni può suscitare nel lettore? Quali emozioni riporta del suo autore? Ci sono stili e tempi da rispettare?

Successivamente, partendo dalle riflessioni e dalle conclusioni discusse, l'insegnante assegna agli studenti il compito della scrittura della propria autobiografia linguistica, consigliando loro come supporto lo schema poco prima consegnato. La scrittura del testo avviene al computer, senza l'utilizzo del correttore automatico. Occorre soffermarsi particolarmente su quest'ultimo punto, in modo da richiedere una scrittura spontanea e sincera, in primo luogo veicolante della trasmissione del contenuto e solo in secondo luogo rispettosa della forma, per permettere agli studenti la possibilità di esprimersi senza costrizioni o possibili ansie da verifica. Dopo aver risposto alle eventuali domande, gli studenti svolgono il compito in forma individuale nel restante tempo della lezione e/o possono completarlo a casa per la lezione successiva.

5. CONCLUSIONI

La sperimentazione in classe del modulo mi ha consentito di verificarne la fattibilità e l'interesse suscitato negli studenti. All'interno del gruppo classe non sono sorte situazioni conflittuali e gli alunni hanno saputo affrontare il lavoro in modo maturo, con un atteggiamento partecipe e collaborativo nei miei confronti. La cooperazione con l'insegnante è stata di fondamentale importanza nell'attuazione delle strategie e gli esiti positivi si sono potuti analizzare nei momenti di *feedback*.

Ho potuto valutare come la scelta modulare preveda una programmazione ordinata e attenta da parte del docente. Se è vero che lascia libertà di scelta nella trattazione degli argomenti, impone una pianificazione oculata, per dare il giusto spazio alle UdA nel tempo delle lezioni. L'aspetto che vorrei sottolineare riguarda il cambiamento del ruolo dell'insegnante quando si attua un approccio modulare. L'intervento didattico non è una imposizione, ma una proposta. Viene chiesto infatti agli studenti di essere più attivi, di impegnarsi in una storia letteraria che non solo si studia, ma si costruisce. Attraverso la scansione del lavoro in unità definite, si vuol offrire ai discenti il senso di una crescita culturale che passa attraverso tappe concluse, ma mai fini a se stesse. Lo sviluppo del modulo può essere deciso con gli studenti attraverso un patto formativo, lavorando sulle motivazioni fin dall'origine dello stesso.

Proprio dalla motivazione è scaturito il prodotto ottenuto da questo percorso, ovvero le autobiografie linguistiche degli studenti. Gli elaborati composti presentano tutti una chiara consapevolezza nella scrittura e nelle considerazioni proposte, maturate nel corso dell'UD. La condivisione di riflessioni così ricche e sincere dei ragazzi rappresenta, a mio avviso, il successo del mio lavoro. Quest'ultimo si apre a possibili e costruttive proposte di UdA successive: ad esempio, proprio a partire dalle autobiografie linguistiche degli studenti, sarebbe possibile costruire un percorso volto a colmare le fragilità grammaticali nella produzione scritta degli alunni, guidandoli da un livello C1 a una competenza propria del livello C2.

La conclusione di un percorso modulare inoltre rappresenta anche il fine dell'insegnante, ovvero quello di scomparire a vantaggio dell'autonomia del discente, che, acquisiti gli strumenti necessari, sa continuare un percorso iniziato in modo consapevole e personalizzato, in rapporto ai propri bisogni, anche al di fuori del

contesto scolastico. Lavorando sulle motivazioni e sulla condivisione si può far germogliare nella propria classe una scelta consapevole dello studio della lingua.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI P. E., 2008, *Fare Educazione Linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino.
- CAMUS A., 1994, *Le premier homme*, Gallimard, Paris.
- COLOMBO A. (a cura di), 1996, *La letteratura per unità didattiche*, La Nuova Italia, Firenze.
- CORTI L., 2012, "Autobiografie linguistiche: un'esperienza condotta con apprendenti l'italiano L2 sinofoni", *Italiano LinguaDue*, 1.
- DE LUCA E., 1989, *Non ora, non qui*, Feltrinelli, Milano.
- DIADORI P., 2007, "Il dialogo nel cinema: quale modello di interazione per la didattica dell'italiano come seconda lingua?", *Incontri – Rivista europea di studi italiani*.
- DOMENICI G., 1998, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma.
- GINZBURG N., 1963, *Lessico familiare*, Einaudi, Torino.
- PROUST M., 1946, *Alla ricerca del tempo perduto*, Einaudi, Torino.
- QUERCIOLI F., 2004, "L'insegnamento dell'italiano lingua seconda a donne immigrate: caratteristiche specifiche e scelte didattiche", *Bollettino per la didattica nella classe plurilingue*, 9, IRRE, Firenze.
- MALVESTIO L. (a cura di), 2007, *Un curriculum modulare: la letteratura francese*, Carocci, Roma.
- RAMZANALI FAZEL S., 2013, *Lontano da Mogadiscio/Far from Mogadishu*, Laurana, Milano.

SITOGRAFIA

<www.youtube.com/watch?v=6jdiCztTLQw>
Documentario-intervista *Italo Calvino: un uomo invisibile*.