

## IL TESTO POETICO NELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2/LS

*Fabio Delucchi*<sup>1</sup>

### 1. INTRODUZIONE

Nel presente lavoro, a una prima trattazione teorica su quanto è stato finora scritto in ambito di insegnamento dell'italiano a stranieri sull'utilizzo del testo poetico, quale sottocategoria della tipologia testuale letteraria, segue una sezione dedicata a proporre alcuni esempi di attività che utilizzino il testo poetico quale supporto per l'apprendimento dell'italiano L2/LS.

I destinatari saranno preferibilmente apprendenti della scuola secondaria di primo e di secondo grado perché è soprattutto a questo livello di scolarità che vengono richieste particolari abilità di lettura e di comprensione di testi letterari, ma le stesse attività possono, a mio avviso, essere utilizzate, con parziali modifiche e adattamenti, in diversi contesti di insegnamento (tenendo presenti la tipologia di apprendenti, il loro livello linguistico e culturale, le loro abilità e conoscenze, ma soprattutto il loro grado di motivazione e interesse per il testo letterario e per il confronto interculturale), anche in corsi di italiano L2/LS in contesto non scolastico, ad esempio nei corsi di lingua italiana presso gli Istituti Italiani di Cultura.

La funzionalità del testo poetico ai fini dell'insegnamento di italiano L2/LS può derivare, a mio avviso, proprio dalle sue particolari caratteristiche che da molti sono invece considerate fattori di ostacolo: giochi di parole, non univocità d'interpretazione, "destrutturazione" sintattica, polivalenza dei lemmi utilizzati, ricchezza lessicale, accentuazione dell'aspetto ritmico del "discorso" e della fonetica delle parole.

In particolare, il testo poetico potrà essere un'ottima "palestra" per l'apprendente, un campo di prova che lo conduca (con l'insegnante) a verificare l'acquisizione di strutture linguistiche affrontate in precedenza ma spesso non completamente acquisite anche perché ritrovate in tipologie testuali comunque didattizzate e talvolta poco motivanti.

La "poeticità", dunque, non dovrà essere presentata come ostacolo alla comprensione, ma dovrà principalmente fornire lo stimolo per un'attività didattica particolare, diversa e più coinvolgente, a cui l'insegnante di italiano L2/LS potrà ricorrere con misura e attenzione nell'arco di un corso di lingua tradizionale e/o, gradualmente, anche in ambito scolastico in un corso di italiano quale lingua di scolarizzazione.

<sup>1</sup> Master Promoitals, Università degli Studi di Milano. Svolge servizio di assistentato Comenius al Gimnazjum Spoleczne di Rybnikpresso (Polonia), dove tiene corsi di lingua italiana per studenti e adulti.

La poesia dovrà dunque essere presentata come un “concentrato” o un “campione” particolare di aspetti linguistici “vivi”, un repertorio di temi, lessico e modalità espressive, ma anche un mezzo che favorisce la comprensione della cultura italiana e l'integrazione nella nostra realtà sociale: anche da questo punto di vista, quindi, una particolare attenzione deve essere riservata alle attività di ascolto, agli scambi di opinioni e esperienze nella attività di classe o a gruppi, e a quelle di produzione, già dai livelli intermedi (A2-B1).

Nell'organizzazione e nella realizzazione delle attività dovrà inoltre prevalere, per il nostro modo di interpretare l'insegnamento della poesia in questo particolare contesto didattico e educativo, un approccio per così dire “ludico”, orientato al “piacere estetico”, attraverso, soprattutto, l'ampio utilizzo di immagini e con il fondamentale e imprescindibile ruolo di “mediatore” dell'insegnante rispetto al carattere di “letterarietà” del testo.

Un tale approccio, però, non dovrà eludere temi anche delicati (quali ad esempio l'amore, la guerra, il rapporto tra i sessi e il loro ruolo nella società), ma anzi agevolarne la trattazione, sempre in prospettiva di scambio e confronto interculturale, al fine di permettere agli apprendenti la possibilità di un accesso quanto più consapevole alla cultura italiana non solo e non tanto dell'“alta tradizione” quanto di quella contemporanea, reale e quotidiana, con cui essi inevitabilmente dovranno, a vari livelli e in diverse forme, venire a contatto e interagire, “interloquire”.

## 2. L'UTILIZZO DIDATTICO DEL TESTO LETTERARIO

Per affrontare il tema dell'uso del testo poetico in contesti di insegnamento dell'italiano L2/LS, sia in corsi di lingua “standard” sia in classi miste, plurilingui, così come a livello anche più avanzato se non propriamente specialistico, bisogna innanzitutto avere presente, prima di pensare e realizzare qualsiasi attività didattica, quali sono gli *obiettivi* del nostro corso, a chi si rivolge e attraverso quali mezzi può più facilmente raggiungere o avvicinarsi il più possibile ai risultati desiderati.

Per quanto riguarda, in generale, l'uso didattico del testo e gli obiettivi dell'insegnamento, è opportuno ricordare che

Durante un corso di italiano L2 gli insegnanti hanno tra i compiti primari quello di soddisfare le esigenze degli studenti. Si tratta di esigenze essenzialmente formative: gli apprendenti frequentano il corso per sviluppare la loro competenza linguistico-comunicativa, con finalità professionali, accademiche o di altra natura.

[...] La consuetudine didattica ci porta a considerare ormai come accettato il principio della centralità dell'apprendente nell'atto didattico. È l'apprendente con le sue modalità di apprendimento, con i suoi comportamenti, con le sue risposte, a influenzare i percorsi, i tempi e i risultati del progetto didattico di un corso di lingua.

[...] Sono già diversi anni ormai che il Consiglio d'Europa ha rafforzato le sue sollecitazioni riguardo a un impegno di tutti i soggetti coinvolti affinché le lingue siano intese come strumenti di crescita formativa dell'individuo inteso come “attore sociale”, come singolo attivamente inserito in una collettività. L'integrazione in una comunità sociale diversa da quella d'origine

pone come cruciale e fondamentale, fin dall'immediato inizio, la questione linguistica (Spagnesi, 2011: 366).

Tenendo presente, quindi, che il principale obiettivo dell'attività d'insegnamento è formare degli individui per renderli appunto 'attori sociali', competenti e capaci di gestire in modo autonomo e sicuro i loro scambi nella nostra società, Spagnesi (2011: 366) invita a «considerare il 'testo' non solo come una *cosa* (come fanno storici e ermenauti) o come una *struttura* (come fanno i linguisti testuali), ma soprattutto come *processo* (come fanno psicologi e semiotici cognitivi, e studiosi dell'intelligenza artificiale)» e a porsi il problema di che cosa si debba intendere per "testo" e *quale tipo di testo* si debba utilizzare:

Cristina Lavinio (1990: 67) definisce il testo come «un oggetto linguistico caratterizzato da coerenza e coesione». Un testo è coerente se ha una chiara organizzazione dei suoi contenuti tematici, è coeso se ha efficaci meccanismi di intreccio dei suoi elementi formali di natura essenzialmente sintattica, lessicale e grammaticale.

La linguistica testuale distingue i testi in base alla loro funzione comunicativa prevalente: come ricorda Lavinio (1990) possiamo identificare tipi testuali descrittivi (presentano le caratteristiche di una persona, un oggetto, un paesaggio), narrativi (raccontano un evento, una storia), argomentativi (sostengono una tesi attraverso un ragionamento), espositivi (danno informazioni su un tema o un concetto attraverso delle spiegazioni), regolativi (orientano il comportamento attraverso norme, regole, istruzioni), rappresentativi (rappresentano scene con scambi dialogici o sequenze di azioni).

[...] Vedovelli (2002: 85) ci ricorda che «La descrizione, la narrazione e l'argomentazione sono le tre categorie tipologiche fondamentali, considerate tali nella generalità delle teorie e dei modelli di analisi del testo. Queste categorie sembrano essere universali, o almeno generali, presenti in ogni codice linguistico».

La tipologia indicata dalla linguistica testuale individua dunque categorie testuali molto generali e difficilmente isolabili: raramente un testo appartiene a uno soltanto di questi tipi. L'insegnante di lingua, interessato in prima istanza alla realtà della comunicazione, ha ben presente che i tipi testuali generali si concretizzano in molteplici generi testuali: ad esempio il racconto, l'annuncio immobiliare, la lezione accademica, le istruzioni per l'uso di un elettrodomestico, la barzelletta, il sermone, il video-clip, il messaggio breve telefonico, la poesia. Ed è questa molteplicità di generi testuali che gli procura risorse e contributi preziosi per il suo lavoro in aula (Spagnesi, 2011: 368-369).

La poesia viene qui inclusa nel sottoelenco dei "molteplici generi testuali" in cui le principali categorie testuali elencate possono "concretizzarsi", al pari di annunci immobiliari, libretti di istruzioni, barzellette e video-clip. Questa scelta può apparire "forzata" perché il testo poetico non è notoriamente e per sua natura "spendibile" sul piano comunicativo immediato e perché non è una modalità di comunicazione quotidiana né finalizzabile a scopi pratici, come è il caso degli altri generi testuali indicati. Per questo è spesso considerato un genere testuale non proponibile nei corsi di base e intermedi di italiano L2, un "lusso" a fronte di situazioni in cui le competenze

linguistiche degli apprendenti sono scarse e in via di formazione mentre sembra fondamentale sviluppare, tra di esse, quelle più immediatamente “comunicative”. Se però si riconsiderano le finalità formative (quindi in senso anche socio-culturale) a cui si è accennato in precedenza, in determinate circostanze “favorevoli” (il fattore motivazionale negli studenti, in primis, è sempre fondamentale), l'introduzione del testo poetico anche ai livelli iniziali dell'apprendimento di una seconda lingua può essere presa in considerazione, come suggerisce ancora Spagnesi:

Quanto alle caratteristiche che un testo dovrebbe avere quando sfruttato per scopi didattici ci atteniamo ai suggerimenti del *QCER* (2002: 201-203); sappiamo infatti che un testo quando interessante e utile favorisce e sostiene la motivazione degli apprendenti; che occorre prestare attenzione alle caratteristiche di genere e più intrinsecamente linguistiche del testo, che deve avere complessità e comprensibilità adeguate alle competenze dell'apprendente, e occorre anche molta attenzione alla «presentazione fisica» del testo, che deve avere sufficienti livelli di chiarezza auditiva e visiva.

Riguardo poi alla composizione del sillabo testuale di un corso, in genere nei primi livelli di apprendimento (A1, A2) i testi iconici e orali sono prevalenti, affiancati da semplici testi trasmessi e brevi testi scritti anche adattati; quindi in linea con lo sviluppo interlinguistico degli apprendenti vengono inseriti testi orali, scritti e trasmessi sempre più complessi in quanto a contenuti linguistici (e qui ci si riferisce alle caratteristiche culturali, creative, testuali, lessicali, morfosintattiche di un testo), inizialmente (B1) in italiano comune e successivamente (B2, C1, C2) anche in italiano letterario e microlinguistico (Balboni, 2002: 213).

A nostro avviso gli approcci di tipo comunicativo all'apprendimento linguistico, pur con i pregi che tutti riconosciamo indiscutibilmente, hanno nel tempo manifestato alcune distorsioni. L'espansione del sistema interlinguistico in L2 stimolata e guidata da approcci puramente comunicativi infatti risulta talvolta squilibrata proprio per un eccesso di addestramento nello sviluppo di strategie comunicative, strategie cioè che permettono comunicazione immediata e di facile interpretazione, a danno e svantaggio di un addestramento nello sviluppo di strategie linguistiche più creative, cioè utili all'assunzione di strumenti linguistici meno immediati, di più difficile interpretazione, ma comunque anch'essi essenziali per una crescita formativa e cognitiva degli apprendenti” (Spagnesi, 2011: 370).

In questo senso, dunque, il legame tra tipologie testuali tanto diverse tra loro quali poesia, annunci immobiliari, istruzioni e moduli burocratici, sembra davvero più stretto di quanto possa a prima vista apparire. Se da una parte è vero che tutti questi testi presuppongono che da parte dell'apprendente si mettano in atto capacità cognitive e di comprensione orale e scritta differenti a seconda della matrice cognitiva e della struttura dei testi e dei diversi generi discorsivi in essi rappresentati è anche vero che la dimensione formativa dell'educazione linguistica deve prevedere uno sviluppo globale di queste diverse capacità e competenze.

In particolare, l'“addestramento nello sviluppo di strategie linguistiche più creative” favorito e stimolato dall'esercizio sulla lingua “nuova” dell'apprendente attraverso *un determinato tipo* di testo poetico (come si vedrà in seguito) consente di acquisire consapevolezza della “flessibilità” della lingua, dei suoi elementi fondamentali e di un aspetto “ludico” intrinseco alle stesse potenzialità della lingua oggetto di studio che può essere alla base di determinate strategie comunicative, anche minime o elementari (sarà il caso, nelle attività che propongo nel paragrafo 8, delle poesie di Benni e Sanguineti).

Attraverso l'“esperienza” del testo poetico, che deve essere insieme visiva, comunicativa, testuale e uditiva, quindi, l'apprendente anche di livelli base e intermedi (A2-B1) può fare una particolare esperienza del linguaggio verbale, acquisendo consapevolezza e fiducia. Proprio in quanto “sganciato” da una rigida “conseguenzialità” logica tradizionale dell'ordine comune del linguaggio, il testo poetico può offrire numerosi spunti di “riflessione” per studenti e insegnanti, essere *input* e pretesto per approfondire in maniera “ludica” e coinvolgente, quindi *attiva* e partecipata, un “discorso” sulla lingua e sperimentare una pratica della stessa che si basi anche su pochi elementi linguistici noti da approfondire, estrapolati dal testo e calati nella quotidianità.

Da un testo apparentemente (per molti parlanti madrelingua) complesso e poco “leggibile”, perché più resistente ad una lettura “logica” tradizionale, il linguaggio poetico offre in realtà (meglio, *può* offrire, come vedremo) un accesso privilegiato non solo all'indagine sul linguaggio e sul funzionamento della lingua, consentendo allo studente maggiore controllo e consapevolezza della stessa, ma soprattutto è l'occasione ideale per una sperimentazione e pratica diretta delle possibili “strategie” comunicative svincolate dalla norma tradizionale, dalla routine o da specifici modelli linguistici e discorsivi (la cui piena padronanza è obiettivo primario invece per livelli più avanzati soprattutto nell'ambito dei linguaggi e dei generi discorsivi disciplinari).

Nel linguaggio “nuovo” dell'apprendente, che deve sperimentare e divertirsi nel personalissimo e delicato *processo* di formazione della propria “interlingua”, particolare risalto assumono una strutturazione inedita, non ancora pienamente “canonizzata” o ingabbiata della realtà, in formule comunicative e colloquiali fisse, e i singoli “costituenti” del linguaggio testuale, che non saranno per l'apprendente “vezzi” stilistici, ma la base della lingua, quali segni di interpunzione, singoli lemmi e elementi linguistici di progressiva complessità: quasi un percorso inverso, insomma, rispetto a un percorso formativo tradizionale per studenti di italiano L1. Questa “diversità”, ovviamente, è motivata dalla diversa tipologia e *consapevolezza del mondo* degli studenti, innanzitutto per motivi strettamente “anagrafici”. I destinatari di questo tipo di attività, avviate a partire dal testo poetico, sono infatti studenti adolescenti di età comunque superiore ai quindici/sedici anni, giovani universitari di facoltà prevalentemente umanistiche o adulti, di qualsiasi estrazione sociale e livello linguistico, con buona scolarità o comunque predisposizione alla lettura, all'ascolto e alla riflessione sulla lingua e sul “mondo”. Un interesse e un'apertura o predisposizione verso l'esperienza nuova del linguaggio, quindi, sono fattori determinanti per una buona riuscita della tipologia di attività che si vuole proporre.

Attraverso la fruizione di questo genere testuale, inoltre, l'apprendente di italiano L2 diventa partecipe della stessa cultura italiana, che attraverso lingua, suoni e immagini trova espressione e si realizza anche nel quotidiano. Lo studente affronta quindi, attraverso l'esperienza inter-personale e il confronto inter-culturale avviati tramite il

testo poetico, un processo di integrazione socio-culturale non più svantaggiata e condotta “dall'esterno” (ovvero, “dalla lingua alla cultura”), in un percorso spesso destinato a arenarsi ai livelli intermedi (destinando, di fatto, il parlante L2 a un ruolo marginale nel contesto civile in cui vive), ma guidata, *dall'interno*: lo studente non sarà più passivo “apprendente” o “parlante una lingua straniera”, ma individuo pienamente inserito in un processo formativo individuale e sociale, culturalmente attivo e partecipe di una cultura “altra” con cui è sollecitato, consapevole di un proprio ruolo e di proprie potenzialità. Soprattutto, sarà abilitato, attraverso l'acquisizione di strategie comunicative, consapevolezza “critica” e culturale, nonché mezzi linguistici in un contesto “altro” rispetto alle tipologie testuali meramente “spendibili” nel quotidiano, a confrontarsi e interagire, anche a livelli socio-culturali troppo spesso preclusi agli apprendenti immigrati.

Se si pensa anche all'immigrato adulto, o a un adolescente inserito nella scuola superiore in età avanzata, è facile comprendere quanto per questi soggetti sia essenziale entrare a pieno nella cultura e vita sociale italiana: non dovrà solo svolgere le funzioni quotidiane per mezzo di strategie comunicative, ma anche comprendere la “logica”, la “forma” e dunque il “linguaggio” della comunicazione interpersonale della realtà in cui deve inserirsi.

L'insegnante dovrà dunque aiutare l'apprendente, attraverso la lingua, a sviluppare uno “spirito critico” che lo faciliti nella comprensione della realtà sociale circostante, tanto dei media e della comunicazione, quanto dei valori etici e morali, così come dei “processi” sottesi alla comunicazione scritta che lo coinvolgerà direttamente.

Un utilizzo in maniera adeguata del testo poetico, anche e forse soprattutto in questi casi, può risultare decisivo nell'abbattere la barriera che inevitabilmente in molti soggetti si crea tra oralità e scrittura, suono e forma.

Nel materiale a disposizione [*n.d.r.* per i corsi degli insegnanti di lingua] rarissime sono le poesie, mentre noi pensiamo che sulla poesia si possa lavorare molto e fin dai livelli di contatto e di soglia. Essa consente, grazie alla rima, una facile memorabilità del lessico e delle strutture grammaticali, ma è anche adatta a sviluppare attività di conversazione e produzione scritta, grazie alla ricchezza dei suoi significati, concentrati in poche essenziali parole (Ardissino, 2009: 25).

Sulla *questione dell'utilizzo di testi letterari* (in questo caso in senso generale e non specificamente poetici) si sofferma anche Lucinda Spera (2011: 374-380), dalle cui considerazioni emergono alcune riserve, ma anche vengono ribadite le principali finalità di un utilizzo della tipologia testuale letteraria, con alcune “linee guida” da tenere sempre presenti:

La proposta di testi letterari nell'insegnamento dell'italiano come L2 – come del resto nell'insegnamento di altre lingue straniere – è da anni oggetto di riflessione da parte degli studiosi. L'opera letteraria, in quanto testo dotato di una sua specificità linguistica e comunicativa, è infatti da tempo considerata strumento idoneo e privilegiato per l'insegnamento della lingua (italiana nel nostro caso), qualora si consideri la sua connessione con uno specifico contesto culturale, che la rende veicolo idoneo all'accesso ai fenomeni culturali e sociali di un dato Paese.

In un'ottica di questo tipo è naturale che l'approccio storico perda parte della propria ineludibilità: [...] il docente – in tale contesto didattico – dovrà necessariamente accettare di considerare l'opera uno strumento, non un fine. Perderanno dunque di significato tentativi troppo articolati di contestualizzazione e di ricostruzione di complessi scenari: pur permanendo la necessità di trasmettere alcune essenziali informazioni, il testo letterario diviene dunque prioritariamente punto d'avvio del percorso didattico, *caso* linguistico, esempio di un certo, particolare utilizzo del sistema-lingua in un dato momento storico e all'interno di una specifica poetica, al più repertorio di temi, di cui si deve però rinunciare a indagare le molteplici connessioni con il reale, con i codici letterari, con la tradizione...

Si tratta di un cambio di prospettiva di non poco conto, che obbliga il docente a modificare il proprio ordine di priorità. Come è ovvio, il suo utilizzo sarà riservato per lo più ai livelli medio-alti della competenza linguistica, anche se è possibile prevedere alcune felici eccezioni (si pensi, per esempio, all'utilizzo della fiaba per l'insegnamento dell'italiano a bambini stranieri).

### 3. PROGETTARE ATTIVITÀ DIDATTICHE

Tenendo conto, dunque, di questo *cambio di prospettiva*, è fondamentale essere consapevoli dei criteri in base ai quali debba essere effettuata la scelta del testo letterario, e, vedremo in seguito, specificamente poetico:

La scelta delle opere e dei passaggi da proporre agli apprendenti rappresenta ovviamente una fase delicatissima della progettazione del percorso didattico, tanto in ordine ai livelli di difficoltà linguistica presentati, quanto, sul piano contenutistico, rispetto a esigenze, bisogni, aspettative e sensibilità dei destinatari<sup>2</sup>.

Talvolta, qualora gli apprendenti siano adulti, o studenti universitari, comunque già dotati di un livello di conoscenza medio della lingua italiana, sarà opportuno utilizzare alcune conoscenze di base pregresse del proprio pubblico relative alla lettura e alla comprensione di prodotti letterari. Sempre, in ogni caso, è bene dare adeguato spazio all'osservazione degli scarti (lessicali, sintattici, fonologici) che la lingua presenta rispetto all'italiano standard. Ma, al di là delle problematiche strettamente connesse all'insegnamento linguistico – la presenza ad esempio di usi inaspettati e originali della lingua – le ragioni della proficuità di tale utilizzo in questi contesti didattici sono connesse all'ambito motivazionale.

Se gli apprendenti hanno già esperienza di letture letterarie nella loro lingua materna, lo studio di quelle italiane potrà rappresentare l'occasione per una comparazione, o per la condivisione di convinzioni, usi, sentimenti.

Più e meglio di un testo d'uso quotidiano, l'opera letteraria può infatti:

1. rappresentare un canale privilegiato di accesso alla cultura del Paese di cui si sta studiando la lingua;

<sup>2</sup> Spera rimanda qui a Vedovelli, 2002: 93-106.

2. fornire contesti significativi per comprendere e interpretare (e in una fase più avanzata anche produrre) un nuovo specifico linguaggio;
3. sviluppare la capacità di interpretazione dell'apprendente, che si trova a formulare ipotesi per la comprensione della stratificata serie di livelli di significato presenti al suo interno;
4. sviluppare l'intelligenza critica e la consapevolezza emotiva degli studenti" (Spera 2011: 374-375).

*La letteratura nei corsi di lingua: dalla lettura alla creatività* di Ardissino-Stroppa (2009), costituisce forse il primo tentativo organico di fornire all'insegnante di italiano a stranieri un modello per la scelta dei testi e, soprattutto, modalità operative con cui proporre testi letterari, sia narrativi che poetici, agli apprendenti, dai livelli più bassi a quelli avanzati di apprendimento della lingua.

Nel paragrafo *Quando introdurre un testo letterario in italiano LS/L2* (Ardissino, Stroppa, 2009: 17-37), vengono formulate alcune considerazioni preliminari di carattere operativo, che potremmo considerare uno sviluppo, una integrazione di quanto ripreso da Spera più sopra:

La proposta di testi letterari nell'insegnamento dell'italiano LS/L2, come nell'insegnamento di altre lingue straniere, può avvenire secondo diverse tipologie ed essere introdotto in vari momenti. Le alternative dipendono dai diversi concetti di lingua e di letteratura che sottostanno al progetto formativo e motivano le scelte del docente (e degli autori dei libri di italiano LS/L2).

Spesso la letteratura è relegata agli ultimi stadi, quando si ritiene siano state acquisite competenze linguistiche e abilità sufficienti per comprendere anche le raffinatezze e gli scarti del testo letterario. Questo dipende dal fatto che si considera la letteratura una categoria di testi particolarmente elaborati, ma denota anche che si ha poca familiarità con la straordinaria ricchezza e varietà della letteratura italiana.

Nei corsi di lingua, ormai, la letteratura non è più impiegata, come un tempo, quale fonte di modelli espressivi che si suggerivano agli studenti perché li memorizzassero. E neppure è accantonata, come è successo negli ultimi decenni, al fine di privilegiare le competenze linguistiche. Oggi, più realisticamente, c'è una tendenza a rivalutare il testo letterario e a creare un'osmosi fra lingua e letteratura: i brani letterari sono introdotti con gradualità, fin dal livello elementare, come testi autentici, utilizzati per processi comunicativi che coinvolgono tutta la personalità del discente e lo fanno interagire fin da subito con la cultura associata alla lingua che apprende, in verità nella sua dimensione più profonda e più bella.

Di norma i primi testi proposti in lettura in un corso di lingua straniera sono brani immaginati e creati per mettere a frutto le abilità linguistiche già acquisite dagli studenti. Per lo più si tratta di testi costruiti per esemplificare, contestualizzando il contenuto linguistico, oppure testi costruiti in modo da sembrare autentici, oppure testi autentici selezionati, graduati e parzialmente modificati in modo da risultare adatti all'esperienza e agli interessi dei discenti. Possono tuttavia contenere anche termini nuovi, in funzione di un arricchimento lessicale degli studenti, e includere strutture grammaticali ancora sconosciute, la cui decodifica può essere anche solo intuita senza una piena cognizione delle loro funzioni, sulla base delle inferenze del contesto verbale.

Qualsiasi apprendente di LS/L2, specie se a livello universitario e se adulto, ama mettere in gioco non solo ciò che ha imparato nel corso, ma anche quanto fa parte della sua formazione culturale e della sua esperienza personale. Su queste basi, anche la proposta di brani letterari non semplificati e non adattati può essere introdotta abbastanza presto con notevole successo.

Sebbene siano in circolazione testi letterari tradotti dall'italiano antico a quello contemporaneo (Machiavelli e persino Leopardi), nella tradizione italiana dell'insegnamento della letteratura italiana a italiani e a stranieri, i brani letterari non vengono modificati. Possiamo ancora leggere Dante e san Francesco, Petrarca e Boccaccio senza sentire la lingua antica come un ostacolo. Per studenti di LS/L2 basterà scegliere i passi più accessibili e di essi sarà possibile una piena fruizione, associando esperienza estetica e comunicativa (Ardissino, Stroppa, 2009: 17-18).

Nel merito delle scelte, tuttavia, sono da tenere presenti, a mio avviso, soprattutto la disponibilità e la motivazione, nonché l'effettiva padronanza dei mezzi linguistici necessari da parte degli studenti per confrontarsi con testi della tradizione italiana che, molto spesso, risultano ostici anche per alunni madrelingua.

Vedremo in seguito quale tipologia di testi poetici è, a mio avviso, più opportuno scegliere per corsi di italiano non specificamente "letterari", ma realizzabili sia in ambito scolastico che extrascolastico secondo modalità affini.

È opportuno, comunque, sottolineare fin da subito l'importanza della differenziazione dei tipi di attività di pre-lettura, di lettura e post-lettura e, come vedremo in seguito, delle modalità con le quali viene presentato il testo e dei supporti extra-testuali utilizzati: condizione determinante per il buon esito del lavoro sul testo poetico.

Nell'ambito dello studio delle possibili modalità di utilizzo del testo letterario, sia con l'obiettivo dell'insegnamento dell'italiano a stranieri in corsi "di lingua", che in contesto più strettamente scolastico, Ardissino-Stroppa e Spera concentrano la loro attenzione in particolare sul "modello" da seguire per una programmazione didattica che comprenda il genere letterario e ne sfrutti al meglio i possibili vantaggi al fine dell'apprendimento.

Nel paragrafo *Quale modello per la programmazione didattica?*, Spera (2011: 375) illustra le modalità per la progettazione dell'unità didattica («un percorso di apprendimento non significa solo stabilire cosa insegnare ma anche come farlo e a quale scopo») prendendo quale modello di riferimento l'unità didattica proposta da Adriano Colombo (1996), che «pone al centro del fare didattico, e conseguentemente del percorso di apprendimento, il testo letterario. Questo, a sua volta, costituisce il punto di partenza di un curriculum modulare: non un iter lineare e fisso, cioè, ma fondato su blocchi di conoscenza e di esperienza ciascuno "dotato di una certa autonomia, di coerenza interna, di propri obiettivi e verifiche" (Colombo 1996: 14), combinati in un disegno complessivo coerente ma flessibile».

Quello proposto da Colombo (per quanto sappiamo essere poco o punto utilizzato nei corsi di italiano L2/LS) è visto come «un modello didattico al cui interno gli studenti possono giocare un ruolo attivo e di condivisione degli obiettivi, e gli insegnanti godere dei vantaggi di una pianificazione progettuale flessibile, che sarà possibile rivedere in ogni momento alla luce del reale contesto formativo e delle sue peculiarità» (Spera, 2011: 375).

All'interno dell'unità didattica Colombo distingue otto aree di definizione:

1. indicazione della tipologia di UD;
2. destinatari e loro competenza linguistica;
3. prerequisiti;
4. obiettivi/finalità;
5. contenuti (testi, documenti, film, fotografie, immagini...);
6. tempi di realizzazione (parziali, ossia delle diverse fasi, e complessivi);
7. metodologie didattiche (lezione frontale, *brainstorming*, *problem solving*, lettura a casa, in classe, lavoro di gruppo...);
8. prove di verifica (esercizi e loro tipologia).

In particolare, per quanto riguarda la lettura, la comprensione e l'interpretazione del testo letterario Colombo propone cinque tipologie di unità didattica ciascuna caratterizzata da specifici obiettivi in termini di conoscenze e competenze da acquisire: *storico-culturale*, *per generi letterari*, *ritratto d'autore*, *incontro con l'opera*, *tematica*. «Com'è ovvio, non tutte potranno risultare adeguate alla particolare natura del contesto in cui il testo letterario viene nel nostro caso utilizzato, l'insegnamento cioè della lingua italiana a stranieri. Sarà dunque da escludere tanto il ricorso all'unità storico-culturale [...] quanto a quella per generi, ricca di riferimenti teorici alle scelte formali e al loro rapporto con la tradizione» (Spera, 2011: 376). Più adatte all'insegnamento dell'italiano a stranieri sono, secondo Spera l'unità *incontro con l'opera* e l'unità *tematica*. La prima, in particolare, secondo Spera (2011: 376-377), rivela:

una notevole adattabilità ai nostri obiettivi didattici, soprattutto qualora il testo sia oggetto di sapienti tagli e riduzioni che ne rendano il contenuto maggiormente accessibile alle esigenze e alle competenze di un'utenza straniera. I suoi obiettivi principali – dopo quelli linguistici, ovviamente prioritari – sono così riassumibili:

- stimolare il piacere della lettura;
- incrementare la curiosità degli apprendenti riguardo ai contenuti e al succedersi degli eventi;
- cogliere la struttura complessiva e la consistenza di un'opera;
- cogliere i principali elementi formali;
- individuare e analizzare le tematiche da essa affrontate;
- interpretare il testo.

[...] Ancora maggiore risulta l'utilità del modello *unità tematica*.

[...] Al suo interno è possibile infatti inserire l'analisi di opere appartenenti a epoche e contesti anche molto distanti fra loro, purché i testi selezionati presentino come argomento principale la medesima tematica, seppure diversamente declinata.

La metodologia per progettare un percorso tematico è quella valida per tutti gli altri tipi di unità, a partire dalla scelta di operare sulla centralità del testo. Anche in questo caso, dopo quelli linguistici, i suoi obiettivi sono:

- storicizzare un tema, cogliendone l'importanza in epoche e contesti diversi;
- rintracciare analogie e differenze tra le opere letterarie tematicamente confrontabili;

- riconoscere la continuità (attraverso il tempo) e la sopravvivenza di talune problematiche.

Nella scelta del tema il docente dovrà avvalersi di criteri estremamente selettivi, tesi a verificarne la rilevanza dal punto di vista storico-culturale e motivazionale, oltre che didattico: la frequenza con la quale è presente nella letteratura, la sua comparsa in opere di diverso genere, ma, soprattutto, la sua capacità di corrispondere alle attese, ai bisogni, all'immaginario e al grado di maturità degli apprendenti. A questo proposito, si può citare l'esempio della progettazione di un'unità didattica sul mare, oggetto di una tesi di Master recentemente discussa presso l'Università per Stranieri di Siena: elemento peculiare della realtà geografica e paesaggistica del nostro Paese, [...] scelto anche quale tema conduttore della VII Settimana della lingua e cultura italiana nel mondo (*La lingua e il mare*, 22-28 ottobre 2007).

In quest'ultima tipologia di unità didattica, tuttavia, è evidente come vengano richieste all'alunno maggiori conoscenze enciclopediche già acquisite e, soprattutto, una maggiore consapevolezza diacronica o *abilità critica*, che difficilmente saranno già a disposizione o facilmente acquisibili da un alunno straniero il cui principale obiettivo, comunque, è sempre quello dell'acquisizione di competenze linguistiche. Il testo, come ricordato più sopra, deve essere il *mezzo* e non il "fine", considerato il più possibile indipendentemente dalla periodizzazione e dal "discorso critico-letterario" tradizionale (felici eccezioni, anche in questo caso, sono ovviamente possibili, ma io credo solo in contesti tipicamente scolastici o ove via sia una forte motivazione culturale, pari o prevalente rispetto al desiderio di acquisizione della lingua).

#### 4. IL "PIACERE DEL TESTO"

Si è visto, dunque, quale sia il ruolo della *motivazione* da parte dell'apprendente nel processo di acquisizione linguistica e di lettura del testo letterario: stimolare il *piacere del testo* è il principale obiettivo, e "mezzo", al quale tendono le attività proposte da Ardissino-Stroppa, le quali individuano nel testo letterario lo strumento privilegiato per coinvolgere tutte le abilità e sviluppare l'intera personalità del discente:

Per il rilievo che viene ora assegnato allo sviluppo della dimensione affettivo-emotiva della comunicazione e all'allargamento dell'esperienza nell'apprendimento di una lingua, l'uso di testi letterari ha conosciuto una nuova valorizzazione nella didattica di una lingua LS/L2.

Il testo letterario è infatti molto adatto a sviluppare le competenze comunicative, perché coinvolge tutte le facoltà della persona (pensiero, fantasia, sentimenti, memoria), che vengono attivate in quello speciale atto comunicativo che è la lettura o la discussione del testo. La letteratura favorisce cioè l'apprendimento linguistico ponendo l'accento sul saper essere: nell'imparare una lingua straniera non si acquisisce un modo distinto di comunicare e di agire, ma si sviluppa una personalità più ricca e complessa, più aperta. La letteratura riesce a mettere in gioco tutta la personalità del discente.

La lettura di testi letterari nei corsi di lingua L2/LS è sempre un momento molto felice per la ricchezza che la poesia, la narrativa, il teatro offrono ai

lettori, in qualsiasi lingua. Ma non sempre vi si ricorre sia per le difficoltà che il testo letterario (particolarmente quello poetico) può presentare per lo studente che si è appena familiarizzato con la nuova lingua sia per la complessità delle analisi che sembra richiedere sia per l'impossibilità di sfruttare appieno (con studenti poco pratici della lingua) tutte le opportunità che essa offre (Ardissino, Stroppa, 2009: 14).

La letteratura italiana, quindi, deve essere per lo studente straniero «un arricchimento per la comprensione dell'italiano, e non un ostacolo», il che può avvenire soltanto facendo un uso “didattico” del testo e non di “analisi letteraria”, ovvero stimolando il “piacere del testo” (Ardissino, Stroppa, 2009: 14-15):

La proposta di testi letterari nelle classi L2/LS è generalmente vista come un traguardo: un momento in cui docenti e discenti possono meglio mettere a frutto le loro conoscenze unitamente alle risorse umane che sempre la letteratura implica. [...] Come ricorda il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, le letterature nazionali e locali danno un sostanziale contributo all'eredità culturale europea (p.70), sono risorse preziose che vanno incrementate.

Il principio di “piacere” quale veicolo di acquisizione è la chiave per scardinare la distanza o la barriera che si instaura tra classe e testo letterario, se le modalità con cui viene proposto sono quelle, in genere “passive” per l'apprendente, della trattazione storico-letteraria cui è prevalentemente legata la didattica nella nostra scuola. Spesso, infatti, si pretende che l'allievo, italiano o straniero che sia, “apprezzi” il valore del testo letterario per il solo tramite del suono della parola dell'insegnante, per la sola “forma” del testo, o per il “contenuto” o “messaggio” dello stesso e per il suo appartenere (quale “esempio” o “documento”) ad un periodo storico, ad una “corrente” letteraria, ecc.: niente di più demotivante per chi non abbia strumenti – non solo linguistici – adeguati.

I valori del testo letterario e specificamente di quello poetico, devono “emergere” gradualmente, farsi strada nell'apprendente per via, oserei dire, empirica, pratica, sensoriale, attraverso attività guidate, input mirati ma non troppo rigidi, che lascino spazio anche alla sua operatività e immaginazione. Il *piacere* deve risultare, insomma, dall'incontro non solo con il testo in quanto tale, ma con la realtà concreta e linguistica che esso veicola o può suscitare nell'apprendente-individuo sociale, il quale – sul testo e tramite le attività didattiche ad esso correlate – deve innanzitutto trovare se stesso, sperimentarsi nella nuova realtà sociale, culturale e comunicativa che il testo gli presenta e in cui egli deve “sentirsi” immerso.

Per fare questo, non è sufficiente leggere il testo, verificarne la comprensione, fare approfondimenti o impararlo a memoria: bisogna comprendere la realtà in cui esso ci immerge, le possibilità di comprensione, interpretazione (inter)culturale e di arricchimento personale che offre.

Le attività di pre-lettura, lettura e post-lettura dovranno quindi essere mirate al coinvolgimento dell'apprendente, all'attualizzazione del testo e ad una lettura in chiave

“personalizzata” e non strumentale, per mezzo dell’ascolto attento e creativo<sup>3</sup>, associazione di immagini, acquisizione di lessico e anche conoscenza dell’autore quale possibile “maestro di lingua” oltreché scrittore: sentirsi, insomma, i destinatari e fruitori del testo-messaggio, godere dei propri risultati, fosse anche solo l’acquisizione di un’immagine o di una parola “polisemica”, i cui significati si aprano alle analogie e all’interpretazione personale.

In questo modo, l’apprendente può confrontarsi con un messaggio polivalente, dal significato non univoco, e sviluppare quello “spirito critico” che gli permetterà anche di affrontare con più sicurezza tipologie testuali e anche situazioni quotidiane più complesse, per le quali le “strategie comunicative routinarie” non possono essere sufficienti.

Ardissino Stroppa avvertono che la fase di pre-lettura non deve essere una fase in cui si danno informazioni e conoscenze di carattere storico-letterario:

Nel caso di uno studente di lingua straniera, si può presupporre che l’avvicinamento sia stato determinato anche dal fascino e dal prestigio che la nostra letteratura ancora esercita, e non frustrarlo durante le lezioni di lingua. [...] Occorre tuttavia che l’insegnante abbia come fine primario quello dello studio della *lingua del testo*, e non della *lingua attraverso i testi*. Per questo, non saranno necessarie particolari attività di pre-lettura (quelle che invece normalmente si compiono durante un percorso scolastico destinato ad avviare allo studio della storia della letteratura), le quali, se compiute sistematicamente, conducono alla strutturazione di una massa di informazioni ‘oggettive’ intorno all’opera, che possono indurre a noia e distacco. Il nostro suggerimento è quello di leggere a più riprese il testo per intero, all’inizio della lezione, perché lo studente giunga ad avere una percezione diretta, e soprattutto *fonetica* di ciò che gli sarà poi spiegato analiticamente, per poi focalizzare le singole parti che saranno oggetto di analisi o che verranno coinvolte in una proposta di lavoro” (Ardissino, Stroppa, 2009: 53).

Ovviamente, con “attività di pre-lettura” si intendono in questo caso le informazioni sugli autori, l’inquadramento storico, le note stilistiche, ecc., ma non bisogna con questo eliminare *in toto* la fase di pre-lettura, che nel contesto dell’insegnamento dell’italiano a stranieri, come detto, è anzi preziosa e indispensabile, per passare direttamente alla lettura del testo, la quale potrebbe risultare ostica e determinare subito un allontanamento, sfiducia o un calo motivazionale nell’apprendente che non sia fortemente intenzionato a “studiare letteratura” ma il cui obiettivo primario sia l’apprendimento linguistico, indipendentemente da modi e mezzi utilizzati dall’insegnante. La pre-lettura può utilmente essere una fase in cui si svolgono attività che richiamano conoscenze (linguistiche e non) già possedute o si danno quelle che, non note all’apprendente e più strettamente connesse con la cultura e società italiane, siano

<sup>3</sup> È “creativo” l’ascolto che, oltre alla motivazione e allo scopo, prevede un’attiva partecipazione mentale, con l’evocazione rapida di dati pertinenti ricavati dalla propria mappa cognitiva, in modo che vecchio (ciò che è noto) e nuovo (ciò che non è noto) interagisca e si fonda; ciò che si ascolta entra a far parte del vissuto (e della rete cognitiva), lo completa e lo arricchisce ed equivale perciò ad una esperienza diretta” (Bickel, 1982: 168-172).

tuttavia solo strettamente funzionali allo scopo per cui il testo viene letto, si stimola l'aspetto – fondamentale – affettivo della motivazione e si facilita la rottura dell'ostacolo emotivo inter-personale; grazie a un confronto (inter)culturale, aperto e davvero "integrante", si decide come affrontare il testo, si stimolano la riflessione, la creazione di collegamenti personali con il familiare (già noto) e aspettative sul "nuovo", di cui il testo poetico sarà solo veicolo e occasione di discussione, fornendo gli elementi necessari per accedere ai contenuti sia linguistici che socio-culturali.

La stessa fonetica, aspetto su cui si concentra l'attenzione di Ardissino e Stroppa è importante, e la sua acquisizione può certamente essere agevolata dal testo poetico, ma non è il primo né l'unico traguardo da raggiungere.

L'ascolto, insieme alla visione di immagini, sia a stampa che video, deve essere inglobato nel concetto di "piacere del testo", ovvero di fruizione attiva (attraverso attività specifiche, ma anche un maggior coinvolgimento nell'ascolto), e non passiva, del messaggio poetico e della parola.

Nel capitolo 5 di *Saper leggere la poesia*, Stroppa tratta ampiamente lo stretto legame tra poesia e ascolto, richiamandosi anche alla stessa natura ritmica della poesia e alla tradizione orale delle origini:

Si ricordi che in molte culture – anglosassone e russa in particolare – la lettura di poesia in pubblico viene ampiamente praticata. Dunque se il docente dà spazio alla realizzazione fonica del testo poetico non potrà essere che apprezzato, venendo incontro a richieste che i discenti possono attendere a vario titolo (Ardissino, Stroppa, 2009: 101).

Stroppa, quindi, insiste sulla convinzione che «l'apprendimento di alcuni versi poetici può essere di grande aiuto allo studente per memorizzare parole nuove, anche a un livello elementare di consapevolezza linguistica».

## 5. LETTURA E ASCOLTO

La natura "particolare" del testo poetico è sottolineata e trattata, seppure in maniera teorica, senza esempi di applicazione pratica nella didattica, da Balboni (2002), il quale non a caso accosta la trattazione della tipologia testuale letteraria a quella microlinguistica:

In nome dell'approccio comunicativo si sono trascurati in questi ultimi vent'anni due tipi di testo che invece dovrebbero comparire in tutti i corsi scolastici, dove si effettua un discorso complessivo sulla comunicazione in lingua straniera: i testi letterari (in senso lato) e quelli microlinguistici.

In alcune situazioni, questi due tipi di testo sono l'oggetto di studio predominante (pensiamo ai licei umanistici, da un lato, e ai licei tecnico-scientifici dall'altro), ma questo non significa che testi letterari e microlinguistici debbano essere presentati *solo* in quelle scuole (Balboni, 2002: 138).

Nel paragrafo *Introdurre gli studenti al testo letterario*, poi, precisa:

Apriamo la riflessione con una duplice premessa:

- in ogni tassonomia testuale il “testo letterario” è individuato come diverso dagli altri tipi testuali: ignorare questo tipo di testo, dunque, rende incompleta la competenza linguistica, componente essenziale della competenza comunicativa;
- in ogni modello funzionale compare, con diversi nomi, la *funzione poetica*: ignorare questa funzione rende incompleta la competenza pragmatica, funzionale – elemento essenziale della competenza comunicativa.

Sulla base di queste due osservazioni, riteniamo che campioni di testi letterari e microlinguistici debbano entrare in un curriculum di base di lingua straniera, sebbene declinando la loro presenza in maniera differenziata a seconda del tipo di studente (Balboni, 2002: 138).

Balboni distingue quindi le diverse tipologie di insegnamento in base all'età degli studenti e al grado di scuola o al tipo di insegnamento:

- studenti della scuola di base, fascia d'età in cui deve attuare un primo “accostamento” al testo letterario, per la maggior parte nella lingua madre, e attraverso l'utilizzo di “filastrocche, fiabe poesie”, ovvero “testi fortemente caratterizzati sul piano della struttura (ad esempio, testi articolati secondo lo schema della morfologia della fiaba di Propp) o su quello fonologico (filastrocche, conte ecc.)” (Balboni, 2002: 138);
- studenti di scuola superiore, i quali “dovrebbero apprendere a *leggere*, nel senso profondo del termine, testi letterari; in realtà la letteratura in lingua straniera è spesso ignorata negli indirizzi tecnici e professionali, mentre è totalizzante (talvolta a scapito della lingua) negli indirizzi di area liceale”; compito del docente di italiano L2/LS, insieme ai colleghi, è quindi quello di “educare” alla letteratura [p. 139], ma anche far scoprire o dimostrare “il fatto che la letterarietà è un universale” mostrando inoltre “come essa si realizzi in maniera peculiare a seconda della tradizione culturale, delle caratteristiche proprie delle varie lingue, nonché dei nuovi media in cui si esprime Babele. In conclusione, laddove nella scuola di base si fa scoprire l'universalità del testo letterario come ‘tipo testuale’, *gli adolescenti scoprono la dimensione culturale* che quel tipo universale assume quando si realizza in Italia, Francia, Germania e così via”;
- studenti universitari di facoltà umanistiche, da considerarsi “professionisti della letteratura”;
- adulti nei corsi di educazione permanente, tipologia di studenti ai quali si devono soprattutto offrire gli strumenti per “dare *coerenza e sistematicità alle esperienze* di una vita di lettore” [Balboni si riferisce in particolare ai frequentanti le università per la terza età], “costruendo quell'ipertesto storico e culturale che è spesso mancato” (Balboni, 2002: 140).

Egli definisce, quindi, che cosa si debba intendere per testo letterario, e quali caratteristiche comporti questa tipologia testuale:

Nella percezione diffusa, un testo è *letterario* perché è incluso nelle varie storie della letteratura: si delega al critico o all'editore la scelta di che cosa sia letterario e che cosa non. Al contrario, la capacità di qualificare e classificare i testi e, quindi, di individuare un testo letterario all'interno di un insieme di

testi di varia natura, è un elemento costitutivo della *competenza testuale*, che a sua volta è una parte essenziale della competenza comunicativa” (Balboni, 2002: 142).

Un testo letterario, e poetico in maniera ancora più accentuata e distintiva, “si caratterizza per deviazioni *volontarie e consapevoli* rispetto alla lingua della quotidianità” e in base a “scarti” delle seguenti tipologie: *fonologici, di ordine grafico, morfosintattici, lessicali, testuali, sociolinguistici e pragmatici*.

Insegnare a *leggere* testi letterari significa insegnare a individuare queste caratteristiche formali: è questa la meta “glottodidattica” dell’insegnamento della letteratura; ma le mete “educative” di tale insegnamento sono più complesse (Balboni, 2002: 142).

Tali “mete educative” vengono individuate da Balboni (2002: 142), essenzialmente, nel far scoprire allo studente: “a. *il piacere della lettura*” e “b. *il bisogno della letteratura*”.

Dopo un’analisi del moderno sviluppo della “poesia” per musica, online, (definita come «non sempre di alta qualità, motivo per cui è indispensabile che l’allievo sviluppi anche un giudizio critico autonomo» (Balboni, 2002: 144-145), tra le possibili *applicazioni delle “glottotecnologie”* nell’approccio al testo letterario Balboni si sofferma sulle opportunità offerte dall’utilizzo del registratore audio e del computer alla poesia:

Esiste un genere, la poesia, che per definizione si fonda sulla dimensione fonologica: il registratore rappresenta quindi un catalizzatore, un elemento *necessario* per presentare la poesia. Leggere testi poetici senza farli anche ascoltare equivale a insegnare storia dell’arte descrivendo quadri, edifici e sculture senza mostrare una foto, senza una visita guidata a un museo.

Il testo letterario può inoltre registrare le letture degli allievi: leggere un testo ad alta voce significa averlo analizzato, sapere quali parole accentuare, quali pause inserire, quali intensità dare alla propria voce. Discutere questi aspetti con i compagni del gruppo con cui si sta procedendo alla registrazione significa condividere i propri metri di analisi e di giudizio critici. Confrontare la propria registrazione con quella di altri gruppi significa confrontare le proprie analisi e la propria visione del testo, prima ancora che la propria capacità di dizione.

Il registratore può anche servire per produrre musica: si può assegnare come compito quello di trovare un minuto di musica – classica, techno, new age, di cantautori, ecc. – che generi lo stesso effetto emotivo del testo letto (detto nei termini comprensibili a un ragazzo: “che gli possa fare da colonna sonora”). È chiaro che 25 studenti porteranno 25 scelte diverse, frutto di 25 diverse percezioni e analisi del testo: su queste si potrà discutere a lungo, usando la lingua straniera non per esercizio, ma per comunicare le ragioni delle proprie scelte (Balboni, 2002: 146).

Certamente, non sarebbe in questo modo poi davvero facilmente verificabile la comprensione del testo dall’adeguatezza della musica (in teoria, un testo *hard metal* potrebbe adattarsi benissimo all’*Infinito* di Leopardi, chi potrebbe confutarlo o avere qualcosa da obiettare?), e l’obiettivo sarebbe prevalentemente motivazionale, io credo, mentre, oltre all’ormai “tradizionale” utilizzo del registratore, più praticabile e davvero

utile in tutti i contesti è l'utilizzo delle risorse online, ovvero del “computer” (e di Internet), l'altro mezzo glottotecnologico di cui Balboni sottolinea l'utilità:

Tutta la letteratura mondiale è ormai reperibile gratuitamente in Rete, come lo sono le biografie di tutti i maggiori autori, nonché saggi critici, traduzioni, la recitazione dei principali testi nei siti per ciechi... È un patrimonio non solo da utilizzare per ricerche, ma soprattutto da esplorare con gli studenti per insegnare loro dove reperire testi *non scholae sed vitae* (Balboni, 2002: 147).

Le opportunità offerte dai supporti tecnologici sono evidenziate anche da Sabrina Stroppa (Ardissino, Stroppa, 2009: 119-120), nel paragrafo *Leggere e ascoltare*:

La lettura metrica e accentuativa non è che il primo passo per avviarsi alla lettura interpretativa, ‘espressiva’ del testo poetico, suggerita dal contenuto ma anche dalle trame foniche (timbri vocalici, allitterazioni consonantiche, ripetizioni). Per dare il senso di quanto la voce attoriale possa interpretare il testo, rivelandone il senso riposto nella fonetica, si potrà proporre agli studenti l'ascolto di letture poetiche memorabili, come quelle di Carmelo Bene per la *Divina Commedia*, o di autoletture di poeti, come quelle, diversissime, che Eugenio Montale e Giuseppe Ungaretti proposero per le proprie poesie. Segnaliamo, a proposito, la storica collana in CD “Antologia sonora” della Nuova Fonti Cetra, diretta da Folco Portinari, che raccoglie le autoletture di poeti come Edoardo Sanguineti o Umberto Saba: ma ormai il mercato si è ampliato di molto, e anche su You Tube si possono trovare registrazioni audiovisive di autoletture, tratte da vecchie trasmissioni televisive. Ma l'applicazione di lettura che può interessare maggiormente lo studente di italiano come lingua straniera è probabilmente quella dell'intonazione musicale della poesia, ovvero della poesia per musica.

Stroppa propone, di seguito, attività su estratti celebri dal libretto di Cesare Settembrini, con musica di Rossini, *Il Barbiere di Siviglia* (1816), ma l'aspetto che qui a noi interessa evidenziare è quello che concerne la lettura e l'ascolto del testo strettamente poetico, nato quindi “per la parola” letta, “detta” o ascoltata e non per il “canto”, con l'intento di valorizzarne e cercare di avvicinare gli studenti alla musicalità intrinseca alla parola stessa nella lingua italiana, di cui il testo poetico si fa tramite e massimo esempio del nesso musicalità-parola-significato (lingua).

## 6. LA SPECIFICITÀ DEL TESTO POETICO

Nel capitolo 5 di *La letteratura nei corsi di lingua*, nel paragrafo *Come si riconosce un verso?*, Stroppa scrive:

Gli studenti da qualsiasi cultura provengano, sono in grado di riconoscere un testo poetico dalla sua caratteristica disposizione sulla pagina: il ‘bianco’ che lo circonda è il suo segnale più visibile. Ma leggere la poesia significa attuare un modo più profondo di percezione, che coinvolge la scansione delle sillabe e la messa in evidenza del ritmo che la governa.

Oggi riconoscere “a orecchio” un verso tradizionale è diventato più difficile anche per i parlanti nativi: “è cambiato il tipo di rapporto che il lettore intrattiene con la lingua poetica” (Beltrami 1993: 397). A ciò si aggiunge anche la difficoltà di riconoscere versi, come quelli “liberati” della poesia novecentesca, che non seguono più il sistema di regole, metriche e prosodiche, note fino a ieri ad autori e a lettori. Abituati ad associare alla versificazione rigidi schemi fonetici e dispositivi (rime e a capo regolari), non disponiamo che di scarsi strumenti per leggere e descrivere la poesia che dovrebbe essere più vicina a noi, quella novecentesca: la quale, paradossalmente, ci risulta più ostica di quella antica (Ardissino, Stroppa, 2009: 102).

Il “verso” è, dunque, il principale (e per noi, insegnanti di italiano L2/LS, pressoché unico) mezzo con cui individuare una “poesia”:

La poesia può avere ritmo e lunghezza versale fissi, oppure versi variabili e fluidi, ma, in ogni caso, il momento di snodo del verso è la sua fine, quel punto di ritorno che gli dà il nome (*versus*, indietro) e che, disegnando un vasto e immotivato spazio bianco alla sua destra, segna la differenza con la prosa.

[...] una concezione del verso non snobistica non potrà rifiutare di vedere, anche nella filastrocca più ingenua, una memorabilità affidata al ritmo e alle rime[...]. La *memorabilità* è il principio che governa i testi popolari in versi – e non solo: la letteratura greca nasce con la trasmissione orale dei poemi omerici.

Anche nella poesia del Novecento italiano, che ha in larga misura contestato l'istituto della rima, quando accade che essa venga recuperata, può esserlo a livello profondo: anche quando la forma è d'apparenza lieve come quella, appunto, di una filastrocca. La lettura dovrà fermarsi su questi ritorni fonetici (Ardissino, Stroppa, 2009: 102).

In un'attività che segue (n.33), Stroppa riporta significativamente, al fine di comprendere la rima e far esercitare gli alunni sulle possibilità che essa offre, il testo alquanto esemplificativo di Caproni, *Fatalità della rima*, per apprendenti di livello A2:

La terra.  
    La guerra.  
La sorte.  
    La morte.

In seguito, Stroppa entra anche più nel dettaglio, illustrando l'*enjambement*, la illazione, l'individuazione degli accenti, la sinalefe e altri fenomeni metrico-stilistici tipici della poesia.

Proprio a partire dal testo di Caproni, tuttavia, è possibile individuare i limiti di questa operazione strettamente letteraria, se non addirittura metalinguistica, nelle proposte contenute nel libro di Stroppa-Ardissino: *siamo sicuri che un testo come quello sopra riportato possa essere adeguato in un contesto di insegnamento di italiano a stranieri?*

Testo molto breve, certo indicativo di “cosa è la rima”, ma un concetto come “fatalità”, su cui si fonda la poesia, è certo di difficile comprensione e poco spendibile per uno studente straniero di livello A2, così come attività di pre-lettura e lettura

potrebbero non avere adeguato respiro, proprio per la brevità del componimento stesso, e si ridurrebbero a semplici esercizi “stilistici” sulla composizione o individuazione di rime, perdendo di vista, di fatto, la poesia.

Un testo simile è, quindi, molto efficace per la spiegazione esemplificativa di “cosa è” una rima, ma presenta dei limiti dal punto di vista della strutturazione, del lessico e dell'estensione stessa, nonché, io credo, forti ostacoli di tipo motivazionale.

Decisamente di difficile comprensione, per le molteplici implicazioni di carattere strettamente meta-letterario, è anche il testo proposto nell'attività 3 del capitolo 7, *Il testo per la lingua, la lingua del testo*, pur nel paragrafo *Giochi metalinguistici*, ovvero *Le rime*, di Eugenio Montale (Ardissino, Stroppa, 2009: 159), che potrebbe essere utilizzato quasi esclusivamente in contesto scolastico avanzato (ultimo anno di liceo classico-scientifico) o universitario.

## 7. TESTI E AUTORI

L'idea, o proposta, che ha ispirato il presente lavoro è quella di sfruttare al meglio i testi anche “fuori dai canoni” della tradizione, ma non solo, intesi come “repertori” di immagini, suoni e lessico, indipendentemente dagli aspetti formali che li caratterizzano: alla “liberazione” del verso, nel Novecento, corrisponde, come noto, anche un ampliamento tematico del linguaggio poetico, una “fine dei modelli” (per riprendere la formula di Savinio riattualizzata da Sanguineti in *Le linee della ricerca avanguardistica*<sup>4</sup>) che ha aperto la strada talvolta a eccessi di libertà o a ricerche esasperate a fini spesso provocatori, spesso di ostacolo alla comprensione del testo, ma anche a un più ampio utilizzo di lingua d'uso nel testo poetico, con espressioni colloquiali e lemmi comuni la cui implicazione letteraria o ideologica non deve interferire con la comprensione della lingua e della poesia, ma essere, per l'apprendente di italiano L2, solo (o soprattutto) uno stimolo alla riflessione.

Dal punto di vista formale, Beltrami (2002: 26-27), a proposito della poesia italiana in genere, e quindi anche della tradizione, rileva che:

Tra le forme liriche e le forme discorsive esistono ampie zone di sovrapposizione: la poesia italiana, distinguendosi dalla poesia francese e provenzale, da cui ha preso i primi modelli, ha infatti adottato per la poesia discorsiva forme derivate dalla poesia lirica.

L'innovazione novecentesca del “verso libero”, insomma, non può essere considerata come avulsa dalla tradizione, e neppure pienamente in contrasto con essa, ma semplicemente come l'evoluzione nel tempo del linguaggio poetico, secondo strade solo parzialmente nuove, secondo una logica di adeguamento ai mutamenti dei canoni estetici, comunicativi e sociali della realtà moderna, anche perché «la poesia del Novecento non abbandona del tutto le forme metriche tradizionali, ma ne fa un uso critico, interpretando una distanza fra sé e il metro regolare risuscitato anche per essere negato», ovvero al fine di esprimere «una tensione interna al testo [...] significativa

<sup>4</sup> Edoardo Sanguineti, “Le linee della ricerca avanguardistica” [1996], in Risso E. (2001, a cura di), *Ideologia e linguaggio*, Milano, Feltrinelli, pp. 193-203.

anche e forse soprattutto perché corrisponde ad essa una tensione culturale, fra la poesia che si definisce libera e la tradizione poetica, le norme» (Beltrami, 2002: 185):

L'affermazione del verso libero, con le discussioni che l'hanno accompagnata, non è questione puramente tecnica, ma tocca profondamente le ragioni e la natura della poesia. Nelle sue diversissime forme, il verso libero si è costruito culturalmente dall'interno del mutamento della poesia in tutti i suoi aspetti, motivato a sua volta dai grandi cambiamenti del mondo, e in opposizione a tutto ciò che la poesia era e rappresentava prima di questi cambiamenti.

[...] Il 'limite' cui tende il verso libero, in quanto 'liberazione' della poesia dalla 'prigionia' del metro, è la *poesia in prosa*, che si afferma in Francia con i *Petits Poèmes en prose* di Baudelaire, linguaggio poetico a pieno titolo, nel procedimento per immagini, nella costruzione del discorso, nello stile, ma nel quale manca il verso. Un altro poeta di grande importanza per il verso libero, l'americano Walt Whitman, porta al successo con *The Lives of Grass* (prima ed. 1855) un genere di poesia che rifiuta ogni regola metrica e vuol essere 'prosa in versi' e 'verso in prosa' (Beltrami, 2002: 181).

Ovviamente lo studente di italiano L2 o LS non deve essere interessato da questo dibattito formale, ma è utile, e io credo indispensabile, ai fini di una buona riuscita delle attività didattiche basate sul testo poetico che l'insegnante, anche con una formazione non specificamente letteraria, sia a conoscenza delle ragioni di questa diversità tra la poesia del Novecento e contemporanea e quella della "tradizione" italiana dei secoli precedenti.

L'aspetto che, tuttavia, è da tenere in maggiore considerazione nella scelta dei testi è senza dubbio quello linguistico, relativo cioè al lessico, alla grammatica e alle funzioni comunicative eventualmente presenti (fatto non raro nei componimenti moderni)<sup>5</sup>.

Come ricorda anche Quartapelle, «le discipline umanistiche impiegano ampiamente lessico che appartiene alla quotidianità, ricorrono a "termini" specifici in misura indubbiamente minore delle discipline scientifiche»<sup>6</sup> e questo è un fattore di difficoltà oggettiva ma anche, io credo, motivo di una maggiore "spendibilità" in contesti di comunicazione quotidiana di lemmi o espressioni apprese tramite attività basate sul testo letterario.

In linea generale, nella presentazione del testo poetico è sempre bene attenersi alla "realtà" e "concretezza" della parola, senza con ciò escludere testi ironici o allusivi, come vedremo nelle scelte proposte, ma senza mai lasciarsi trasportare dal gusto del poetico fine a se stesso, quale "autocompiacimento" estetico, linguistico o fonetico che sia. Scrive, a riguardo, Stroppa (2009: 63):

Ogni strategia d'approccio può essere fruttuosa, se intende osservare da vicino la struttura del testo, rinunciando da subito a lodarne la diffusa e ineliminabile 'poeticità': l'impressionismo descrittivo non funziona, nella

<sup>5</sup> Per quanto riguarda la "nuova lirica", dagli anni Sessanta in poi, e l'abbassamento del linguaggio che la caratterizza, si veda in particolare Testa E. (2005).

<sup>6</sup> Franca Quartapelle, *Modulo U – Insegnare in italiano le discipline non linguistiche: il CLIL*, Master Promotals, Università degli Studi di Milano, p. 8, in particolare, la tabella *Checklist per valutare la difficoltà di un compito*, a p. 26.

didattica, perché viene spesso trasformato dagli allievi in discorso fumoso e inconcludente.

Per coloro che, invece, fossero ancora nostalgici di un'idea di arte e poesia "alta", ad uso e consumo di pochi eletti in grado di comprenderne i segreti risvolti liberatori o i sublimi messaggi escatologici, potrebbe forse non risultare sgradita la voce di un poeta che certo non fu favorevole alla globalizzazione né particolarmente aperto alla modernità nel senso di innovazione tecnologica e comunicativa, ma che, con grande umanità, ricordava come fosse nella natura dell'arte e della poesia avere una "seconda vita", indipendente tanto dall'autore quanto dai dogmi interpretativi dei suoi "interpreti accademici":

Un frammento di musica o di poesia, una pagina, un quadro cominciano a vivere nell'atto della loro creazione ma compiono la loro esistenza quando vengono ricevuti, intesi o fraintesi da qualcuno: dal pubblico. Compiono la loro vita quando circolano [...] è la seconda vita dell'arte, il suo oscuro pellegrinaggio attraverso la coscienza e la memoria degli uomini, il suo totale riflusso alla vita donde l'arte stessa ha tratto il suo primo alimento. [...] ha adempiuto il suo fine e ha raggiunto la Forma qualsiasi espressione che abbia avuto, presso qualcuno, un effetto taumaturgico, liberatore: un effetto di liberazione e di comprensione del mondo (Montale, 1966: 135-137).

Fornire anche allo studente straniero i mezzi per poter accedere alle forme dell'arte più vicina all'animo umano e all'identità culturale di un popolo, offrire la possibilità, dunque, anche all'arte di essere "fraintesa", non compresa, ma fruita e "servire all'uomo, contare qualcosa per l'uomo" secondo "quell'ultima ipotesi di socialità che ha sempre un'arte nata dalla vita", citando Montale, è un compito che ritengo sia doveroso provare almeno ad adempiere per un insegnante, anche per un insegnante di italiano L2/LS, con mezzi diversi e attraverso diverse tipologie testuali e attività, a qualsiasi livello di competenza linguistica sia l'apprendente.

## 8. ESEMPI DI ATTIVITÀ DIDATTICHE

Le attività basate sul testo poetico si presuppongono vengano utilizzate soprattutto come approfondimento, risistemazione e "sperimentazione", al fine di un'acquisizione piena e personale anche dei contenuti, di argomenti linguistici già trattati secondo le metodologie e gli approcci che caratterizzano oggi i corsi di lingua; che quindi gli studenti sappiano ormai muoversi tra i principali esponenti linguistici presenti nel testo e, per i livelli più avanzati, anche nel caso di testi complessi. È evidente, dunque, che le "attività" qui di seguito proposte non saranno da intendersi sostitutive, ma integrative, quali spunti o "approfondimenti" di normali attività didattiche, anche considerata la particolarità del genere testuale preso in considerazione e, spesso, le (pur ben motivate) resistenze soprattutto da parte dei docenti.

È fondamentale, perché il lavoro risulti da una parte piacevole e dall'altra consegua gli effetti e i risultati desiderati, per favorire il coinvolgimento dell'apprendente e per aiutarlo a superare le "barriere" linguistiche che si frappongono al testo, utilizzare ampiamente immagini, selezionate secondo un criterio il più possibile di resa efficace,

attuale, ironica, divertente, dei concetti o dei lemmi. In questo modo sarà possibile avvicinare l'apprendente alla comprensione dei nuovi lemmi, spesso propri del linguaggio poetico o poco frequenti nell'uso, e stimolarne l'acquisizione e la memorizzazione attraverso l'associazione anche ai "corrispettivi" lemmi della lingua italiana standard.

L'obiettivo, oltre all'arricchimento lessicale, sarà dunque una riflessione sulle possibili strategie da attuare per esprimere concetti o emozioni anche astratti (quindi, "difficili") attraverso immagini concrete, è il caso ad esempio del testo di Montale, ma anche di quelli di Benni e Sanguineti.

Ogni "lettura" è preceduta dall'ascolto di una "recitazione" audio o video del testo scelta tra quelle disponibili su You Tube, alcune anche di ottima qualità e particolarmente adatte per progettare attività di insegnamento dell'italiano L2/LS.

Le immagini, invece, sono tutte tratte da Google Immagini.

In *corsivo semplice* sono riportate le indicazioni per l'insegnante per comprendere meglio le finalità e le modalità di svolgimento delle attività presentate.

Per quanto riguarda i destinatari, queste attività sono state pensate per apprendenti stranieri, con buone competenze linguistiche già acquisite, in classi plurilingui della scuola secondaria.

Gli stessi testi, e le relative attività, ritengo possano tuttavia essere proposte con successo anche in corsi lingua di tipo tradizionale, in Italia o all'estero, ad adulti con buone competenze linguistiche (i livelli linguistici sono indicati per ciascun testo) e motivati alla conoscenza della cultura italiana *anche* attraverso la sua espressione letteraria, in particolare contemporanea. Nella selezione delle attività ho perciò privilegiato la scelta di testi che avessero anche questo tipo di destinatari.

### 8.1. Edoardo Sanguineti, "Il gatto con gli stivali"<sup>7</sup>

Livello linguistico: A2-B1.

Obiettivi linguistico-comunicativi: ripasso degli articoli e del pronome dimostrativo; arricchimento lessicale; esercizio e sviluppo delle abilità di ascolto.

Titolo dell'attività: "Questa è .... una poesia !!!"

#### **Pre-lettura**

Attività 1.

Guarda le immagini degli oggetti nella tabella sotto: che cosa sono?

Rispondi utilizzando il pronome dimostrativo e il verbo essere: "Questo è"/"Questa è"/"Questi sono"/ "Queste sono", secondo i casi.

<sup>7</sup> Edoardo Sanguineti, *Il gatto con gli stivali*, in *Purgatorio de l'Inferno*, in *Triperuno*, Feltrinelli.

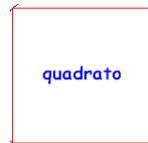
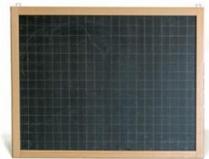
Trascrivi il nome adatto a ogni immagine, scegliendolo fra questi, come nell'esempio 1:  
*cartolina – quaderno a quadretti – quadro – camicia a quadretti – lavagna a quadretti – cimitero – mitragliatrice – camicia a quadretti – quadrato – quadro – quaderni a quadretti – cassa di risparmio*



1. Es: "Questa è una *cartolina*"

2. ....

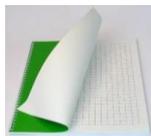
3. ....



4. ....

5. ....

6. ....



7. ....

8. ....

9. ....



10. ....

## Letture e ascolto

### Attività 2.

*L'insegnante presenta brevemente il testo: il poeta immagina di sfogliare insieme al figlio un libro illustrato.*

*Il gatto con gli stivali, nella fiaba, fa in modo che il suo padrone diventi ricco e sposi la figlia del re, non per amore, ma per acquisire così maggiori ricchezze e potere.*

A. Ascolto (2 ascolti).

Ascolta la poesia e scrivi le parole che riconosci. <http://youtu.be/9eNBqbFNqN8>

B. Ascolta di nuovo la poesia e leggi il testo. Sottolinea le parole che non conosci.

*Le parole più difficili o "strane" verranno precedentemente sottolineate dall'insegnante.*

### IL GATTO CON GLI STIVALI

questo è il gatto con gli stivali, questa è la pace di Barcellona  
fra Carlo V e Clemente VII, è la locomotiva, è il pesco  
fiorito, è il cavalluccio marino: ma se volti pagina, Alessandro,  
ci vedi il denaro:

questi sono i satelliti di Giove, questa è l'autostrada  
del Sole, è la lavagna quadrettata, è il primo volume dei Poetae  
Latini Aevi Carolini, sono le scarpe, sono le bugie, è la scuola di Atene, è il burro,  
è una cartolina che mi è arrivata oggi dalla Finlandia, è il muscolo massetere,  
è il parto: ma se volti foglio, Alessandro, ci vedi  
il denaro:

e questo è il denaro,  
e questi sono i generali con le loro mitragliatrici, e sono i cimiteri  
con le loro tombe, e sono le casse di risparmio con le loro cassette  
di sicurezza, e sono i libri di storia con le loro storie:

ma se volti il foglio, Alessandro, non ci vedi niente.

### Post-lettura, comprensione

Attività 3.

A. *In coppia*: Rivolgi al tuo compagno le seguenti domande:

1. Come si chiama l'autore della poesia ?
2. Come si intitola questa poesia ?
3. Come si chiama il figlio del poeta?

B. Rileggi la poesia e scegli la risposta giusta:

1. Questo testo è una "poesia" perché:
  - a. è scritto in versi;
  - b. è divertente;
  - c. è ricco di immagini.

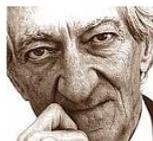
2. Perché l'autore dice al figlio, Alessandro: "se volti il foglio, ci vedi il denaro"?
  - a. perché sono tutte cose fatte di carta;
  - b. perché sono cose molto care;
  - c. perché gli uomini trasformano tutto in denaro: comprano e vendono tutte le cose;
3. Il poeta usa spesso l'espressione "questo/a è" per fare:
  - a. un elenco (di fatti, persone e oggetti);
  - b. una ricetta;
  - c. un indovinello.

*Per un livello più avanzato:*

4. Perché l'autore scrive "se volti il foglio"/ "se volti la pagina"?
  - a. perché immagina la vita come un libro da leggere, e dietro ogni "pagina" ce n'è un'altra che presenta un altro aspetto della realtà;
  - b. perché ha paura di sapere cosa c'è dietro le cose;
  - c. perché vuole educare il figlio ad essere curioso.
5. Perché l'autore intitola la poesia "Il gatto con gli stivali"?
  - a. perché vuole fare sorridere il figlio piccolo e farlo pensare, come una favola;
  - b. perché è ispirata da un gatto;
  - c. perché il gatto è il simbolo del denaro e della ricchezza.
6. Nell'ultima riga, o ultimo "verso", cosa vuol dire "non ci vedi niente"?
  - a. non vedi niente nei libri di storia;
  - b. che dietro a ogni manifestazione della vita, bella o brutta, buona o cattiva si nasconde sempre il denaro;
  - c. perché non vedi niente in generale.

Attività 4.

A. Cerca i nomi nella poesia (quando è possibile!) e utilizza le forme con il pronome dimostrativo ("Questo/ Questa/ Questi/ Queste") e il verbo essere.



1. Es: "Questo è l'autore della poesia"

2. "Questo è ....."



[papa Celemente VII]

[Carlo V, imperatore]

3. ....

4. ....



5. ....

6. ....



7. ....

8. ....

*A conclusione delle attività sul testo e sulle immagini, l'insegnante fa riascoltare la poesia agli allievi mostrando anche il video, con la sequenza di immagini al fine di gratificarli della comprensione e motivarli / aiutarli nella memorizzazioni di espressioni e parole.*

*Per un livello più avanzato (B2)*

A. Trova il nome dal quale derivano le parole nella tabella qui sotto:

A	B
<b>Esempio:</b> <u>cavalluccio marino</u> <u>cavallino</u>	<b>cavallo</b>
casetta    casina	
cassetta    cassetto	
quadretto    quadretti    quadratino	
quadrettato    squadrare    quadrettare	
storiella    storiaccia	
camicetta	
soldini    soldoni	
foglietto    fogliettino    fogliaccio	
gattino    gattuccio	
gattone ; gattaccio	
cartina    cartaccia	
ragazzino    ragazzaccio	

B. (*in coppia*) Provate ora, usando le parole della colonna B, a dare una definizione alle parole nella colonna A.

Esempio: “*cavalluccio marino*” = “animale che vive in mare e ha forma di un piccolo cavallo”;  
 “*cavallino*” = “piccolo cavallo”.

## Produzione orale

### Attività 5.

Charles Perrault, “Il gatto con gli stivali”



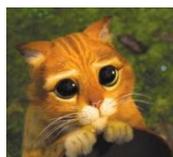
“Il gatto con gli stivali” è il titolo di una favola di Charles Perrault, molto famosa. Le favole iniziano così: “C’era una volta... un/una ... oppure: “Molto, molto tempo fa ...”

A. *(in coppia)* Rivolgetevi le seguenti domande e rispondete:

- Conosci questa favola?
- Come iniziano le favole nella tua lingua madre?

B. *(in piccoli gruppi)* Conoscete altre favole famose nel vostro Paese, con protagonisti gli animali? Scegliete una fiaba o una favola e poi raccontatela alla classe !

“Il gatto con gli stivali” oggi è anche il titolo di un film-cartone animato con la voce di Antonio Banderas !! Conosci o hai visto questo film? Hai visto altri film con Antonio Banderas ? Ti piacciono i cartoni animati ? Parlane con un compagno.



## Produzione scritta (per un livello più avanzato)

### Attività 6.

Abbiamo visto tre “generi” diversi: una *poesia*, una *favola* e un *film*-cartone animato. Quale è il tuo genere preferito? Perché ti piace? Quale sono il tuo film favola o poesia preferiti? Rispondi per iscritto.

## 8.2. Edoardo Sanguineti, "La ballata delle donne"

Livello linguistico: B2 per una lettura di base (ma anche C1 per un'analisi più approfondita degli elementi linguistici neo-standard analizzati in prospettiva meta-linguistica e per approfondimenti stilistici e culturali).

Obiettivi linguistici: scegliamo in questo caso un testo che presenta aspetti tipici dell'italiano "neostandard", utilizzati nell'originale con intento anche ironico e provocatorio, ma proprio per tale "forzatura" linguistica il testo si presta perfettamente ad attività con studenti di italiano L2/LS, che potranno vedere rappresentati e esemplificati i diversi usi del "che" (pronome relativo, congiunzione o elemento "polivalente") così come realmente accade nella lingua quotidiana.

Questo testo, quindi, può anche costituire un'utile attività di ricapitolazione degli usi del "che" con il modo indicativo per introdurre, in contrasto, la spiegazione del modo congiuntivo.

Titolo dell'attività: "una poesia ... per tutte le donne?"

### **Pre-lettura**

*Da queste attività deve nascere un dibattito condotto con ironia, gestito e mediato dall'insegnante, che raccolga idee e anche stereotipi degli alunni e favorisca un confronto interculturale all'interno della classe. Ovviamente, bisogna prestare attenzione a determinate cultura di provenienza o personalità particolarmente sensibili e introverse, quindi non si può applicare sempre, ma un confronto di questo tipo non può essere che positivo e quindi va senza dubbio favorito ove sia possibile)*

Attività 1.

A. (a coppie) Inserisci nella tabella gli aggettivi, tra quelli qui sotto, che secondo te sono più adatti a descrivere l'uomo o la donna:

*gentile – paziente – violento/a – lunatico/a – affascinante – educato/a – maleducato/a – muscoloso/a – formoso/a – sportivo/a – affidabile – disponibile – egoista – generoso/a – altruista – simpatico/a*

UOMO	DONNA

Confrontate adesso le vostre scelte con quelle dei vostri compagni! Siete tutti d'accordo? Dite in che cosa siete d'accordo o in disaccordo.

B. Ci sono nomi di cose che associ di più all'uomo o alla donna? Completa la tabella con un compagno.

*pallone – telefono – macchina – culla – biberon – pannolone – televisore – libro – gonna – rasoio – pentola – orecchini – piercing – guanto (da pugile) – sciarpa – scarpe coi tacchi*

UOMO	DONNA

*Lo stesso tipo di esercizio, può essere svolto con le professioni, in relazione anche ai diversi Paesi d'origine, attività da cui può nascere un interessante confronto interculturale, sollecitato dall'insegnante con domande quali: "È giusto secondo te che alcuni mestieri vengano associati di più all'uomo e certi altri alla donna?". "Credi che uomini e donne abbiano davvero le stesse opportunità? Perché?"...)*

Attività 2. "Le donne di ieri, le donne di oggi?"

A. Completa le frasi e associa a ciascuna immagine utilizzando il pronome relativo "che":

1. Ragazze in discoteca ... (ballare)
2. Partigiana ... (impugnare) un mitra
3. Ragazza .... (ridere): è nata la Repubblica Italiana!
4. Donne africane ... (ballare)
5. Soldati ... (andare) in guerra
6. Infermiera .... (curare) un bambino

<p>A</p> 	<p>B</p> 	<p>C</p> 
<p>D</p> 	<p>E</p> 	<p>F</p> 

B. Secondo te, quali sono le foto del 1945-46, quali del 2011 ?

### **Lettura e ascolto**

Attività 3. Ascolta la poesia di Sanguineti:

Adesso ascolteremo una poesia sulle donne di un poeta italiano moderno molto famoso in Italia, Edoardo Sanguineti. Ascolteremo questa poesia per due volte.

Ascoltate bene il testo e fate attenzione: quali aggettivi o nomi il poeta associa alla “donna”? Quali associa, invece, all'uomo?

Cercate di scrivere quelli che capite, come abbiamo fatto negli esercizi di prima, in due colonne, una con le parole riferite all'uomo, una con quelle riferite alla donna.

*Audio You Tube: <http://youtu.be/3-nd0DDU-8E>*

Quando ci penso, che il tempo è passato,  
le vecchie madri che ci hanno portato,  
poi le ragazze, che furono amore,  
e poi le mogli e le figlie e le nuore,  
femmina penso, se penso una gioia:  
pensarci il maschio, ci penso la noia.

Quando ci penso, che il tempo è venuto,  
la partigiana che qui ha combattuto,  
quella colpita, ferita una volta,  
e quella morta, che abbiamo sepolta,  
femmina penso, se penso la pace:  
pensarci il maschio, pensare non piace.

Quando ci penso, che il tempo ritorna,  
che arriva il giorno che il giorno raggiorna,  
penso che è culla una pancia di donna,  
e casa è pancia che tiene una gonna,  
e pancia è cassa, che viene al finire,  
che arriva il giorno che si va a dormire.

Perché la donna non è cielo, è terra  
carne di terra che non vuole guerra:  
è questa terra, che io fui seminato,  
vita ho vissuto che dentro ho piantato,  
qui cerco il caldo che il cuore ci sente,  
la lunga notte che divento niente.

Femmina penso, se penso l'umano  
la mia compagna, ti prendo per mano.

### **Post-lettura: attività di comprensione e di uso/riuso del testo**

Attività 4. Allora, con quali simboli, oggetti, immagini la donna viene identificata dal poeta? E per l'uomo? Controlliamo le parole individuate in precedenza..

Attività 4.

Segna quale è, secondo te, la risposta corretta:

1. Il poeta, quando pensa al passato, è:
  - a. felice, perché la guerra è finita e lui è al sicuro con sua moglie;
  - b. triste, perché ormai è vecchio e non può più vivere quelle esperienze;
  - c. nostalgico, perché ha visto tante prove di forza e di coraggio;
  - d. preoccupato, perché non ha certezze sul futuro.
  
2. Il poeta pensa alla “gioia” se pensa a una donna, perché:
  - a. la donna porta amore e famiglia;
  - b. voleva molto bene a sua mamma, sua moglie e a sua figlia;
  - c. gli uomini sono noiosi;
  - d. la donna per lui è come un’amica e tante donne lo hanno aiutato.
  
3. Nella riga 14, “il giorno raggiorna”, significa:
  - a. che il sole gira e non si ferma;
  - b. che il giorno cambia tante volte;
  - c. che inizia un nuovo giorno;
  - d. che un giorno si ripete uguale.
  
4. “Penso che è culla una pancia di donna”, perché:
  - a. nella pancia della donna è tenuto il bimbo, come in una culla;
  - b. la pancia delle donne ha la forma di una culla;
  - c. la donna culla il bambino sulla sua pancia;
  - d. la pancia della donna è morbida, come una culla.
  
5. “Arriva il giorno che si va a dormire” vuole dire anche:
  - a. Arriva il giorno in cui si è stanchi;
  - b. Appena arriva il giorno è già finito;
  - c. Arriva il giorno in cui la vita, come il giorno, finisce;
  - d. Il giorno è troppo breve.
  
6. Perché il poeta vede la donna come “pace”?
  - a. perché la donna è più educata dell’uomo;
  - b. perché la donna è buona, mentre gli uomini sono noiosi;
  - c. perché la donna dà la vita, non la morte;
  - d. perché la donna è meno egoista dell’uomo.

Attività 5.

*Con questa attività, si vuole stimolare la consapevolezza del legame tra parole e immagini, quindi stimolare tanto la consapevolezza critica quanto il “piacere del testo.*

*(anche a gruppi) Rileggi la poesia di Sanguineti e prova a “disegnarla”, secondo le immagini presenti nella poesia (“vecchie madri” – “ragazze” – “amore” – “gioia” – “culla” – guerra ...)*

**Riflessione linguistica** (per il livello più avanzato)

Attività 6.

Prova, con l'aiuto dell'insegnante, a sostituire i "che" della poesia con:

1. al fatto che
2. le quali
3. la quale
4. in cui
5. : " .... " [invece di "che", virgolette e *discorso diretto*]

Attività 7.

Completa le seguenti frasi inserendo le espressioni con "ci" riportate qui sotto:

"*andarvi*" – "*ci pensi che*" – "*ci penso*" – "*ci sono*" – "*pensaci bene*" – "*mettercela*" – "*c'è rimasta*" – "*farcela*" – "*mettici*"

*Esempio:* "Non so se posso farcela a vincere questa partita!"

1. È finita la scuola! ..... domani saremo in vacanza? Mi sembra incredibile!
2. A: Riuscirai a finire tutti i compiti stasera?  
B: Non sono sicuro di riuscire a ..... : oggi ho giocato a pallone e sono stanchissimo!
3. È difficile riuscire a trovare un buon lavoro, ma bisogna ..... tutta !
4. Questa pasta non sa di niente, ..... un po' di sale !
5. Luca non ha invitato Anna alla sua festa, per questo lei ..... male.
6. .... rimasto molto male: da te non me l'aspettavo uno scherzo simile!
7. A: Con chi vai al cinema?  
B: Vorrei ..... con Gaia, ma non so è libera stasera
8. A: Vieni in vacanza con noi quest'estate?  
B: Non lo so ancora, ..... un po' e poi vi dico.

**Produzione orale e scritta** (per tutti i livelli linguistici)

Attività 8.

A. Secondo l'esempio della poesia di Sanguineti, scrivi una "poesia" con quello che ti fa pensare alla "gioia" o alla "noia". Ad esempio: "*Se penso al calcio, penso alla gioia/ noia...*"; "*Se penso allo shopping, penso alla gioia/ noia...*"

B. Adesso leggete le vostre “poesie” e confrontatevi tra compagni: siete d'accordo? Ci sono differenze di opinioni tra uomini e donne? Quali notate?

### 8.3. Stefano Benni, “Ti amo”

Livello linguistico: B1-B2

Obiettivi linguistico-comunicativi: ripasso grammaticale; sviluppo delle capacità di ascolto e dello “spirito critico”; capacità di cogliere l'intonazione e l'ironia del parlato.

Titolo dell'attività: “amore e ... ironia”

#### **Pre-lettura**

*Prima della lettura del testo di Benni, si cercherà di stimolare in classe una discussione sull'amore e sui rapporti tra uomo e donna (come ci si conosce, come ci si presenta, come ci si dichiara) con domande piuttosto tradizionali che generalmente non faticano a fare breccia e a catturare l'attenzione degli studenti, anche in contesto plurilingue (“secondo voi, è l'uomo che deve dichiararsi o è la donna? O tutti e due?” “Nel vostro Paese come funziona?” “Cosa si dice per conoscere una ragazza?/un ragazzo?” “Ci sono cose particolari che si dicono/si fanno ...” “esiste il fidanzamento ufficiale prima del matrimonio?”...).*

*Dopo la fase motivazionale, da svolgere oralmente, si può anche effettuare un ripasso linguistico con esercizi di tipo grammaticale come attività di pre-lettura.*

#### Attività 1.

In italiano, esistono diverse espressioni per “parlare d'amore”. Completa le seguenti frasi, facendo attenzione a usare la forma corretta del verbo al futuro e del pronome personale indiretto (*mi, ti, gli, ci, vi, gli*):

1. Luca .. *mi*... piace molto: domani ... ..... [chiedere] il numero di cellulare!
2. Alessio: “Anna è molto carina, stasera ... ..... [chiedere] l'amicizia su Facebook”!
3. Anna: “Se Alessio ... ..... [chiedere] l'amicizia su Facebook, .... ..... [aggiungere] ai miei amici molto volentieri!”
4. Se tu vuoi, ..... [stare] insieme per sempre!
5. Cara Lucia, secondo me stasera Luca .... ..... [fare] una dichiarazione d'amore!
6. Io ... amo, quando ..... [avere] un lavoro ... ..... [chiedere] di sposar...!

B. E nella tua lingua? Esiste un “linguaggio” per parlare d'amore? Racconta.

#### Attività 2. “Dire basta!”

*A volte, si sa, le relazioni d'amore finiscono male, non si va più d'accordo, si litiga... allora, bisogna dire basta!” (Stimolare una discussione sugli amori a lieto fine, o sulle storie che finiscono male.. gli “ex”!)*

A. Il verbo “bastare”, o l'espressione “basta!”, si può usare in diversi casi. Osserva le immagini nei tre riquadri:



A



B



C

B. Lavorando (a coppie) e con l'aiuto dell'insegnante, costruite dei dialoghi, come negli esempi:

A	B	C
“Vuoi ancora del vino?”	“Ti basta la pasta?”	“Vuoi stare ancora con me?”
“No, basta, grazie !”	“Sì, mi basta, grazie!”	“No, basta!”

C. In quali occasioni viene usata la parola “basta”? Trovi un collegamento tra la parola “basta” e il verbo “bastare”? Discutine con l'insegnante.

*Anche l'insegnante, a volte, in classe, quando gli studenti chiacchierano troppo, deve dire “basta!” Stimolare una riflessione divertente*

### Ascolto e lettura

*Si può giocare molto sull'ironia con questo testo, ma soprattutto sfruttare il fattore motivazionale che dovrebbe facilitare l'ascolto e la lettura del testo. Si può, a esempio, introdurre il testo così “Bene, ora, sul tema che vi piace tanto, ‘dell'amore’, leggiamo una bella poesia, un po' scherzosa, come vedremo, e molto divertente. È una poesia che va bene sia per gli uomini che per le donne, anche se il poeta è un uomo, ma la ascolteremo sia recitata da un uomo che da una donna!”*

Attività 1.

A. Ascolta la poesia *Ti amo*, di Stefano Benni, e scrivi i verbi al tempo futuro che riconosci.  
(2 ascolti: voce maschile con musica: <http://youtu.be/×1SsvBJmVl8>).

B. Adesso, leggi la poesia di Stefano Benni e controlla, con l'aiuto dell'insegnante, quanti verbi al futuro hai individuato.

Io ti amo  
e se non ti basta  
ruberò le stelle al cielo  
per farne ghirlanda  
e il cielo vuoto  
non si lamenterà di ciò che ha perso  
che la tua bellezza sola  
riempirà l'universo

Io ti amo  
e se non ti basta  
vuoterò il mare  
e tutte le perle verrò a portare  
davanti a te  
e il mare non piangerà  
di questo sgarbo  
che onde a mille, e sirene  
non hanno l'incanto  
di un tuo solo sguardo

Io ti amo  
e se non ti basta  
solleverò i vulcani  
e il loro fuoco metterò  
nelle tue mani, e sarà ghiaccio  
per il bruciare delle mie passioni

Io ti amo  
e se non ti basta  
anche le nuvole catturerò  
e te le porterò domate  
e su te piover dovranno  
quando d'estate  
per il caldo non dormi  
E se non ti basta  
perché il tempo si fermi  
fermerò i pianeti in volo  
e se non ti basta  
vaffanculo

*Al termine dell'attività, si farà ascoltare ai ragazzi anche la versione con voce femminile e immagini (<http://youtu.be/s1Nusr0Onz0>). Chi vorrà, potrà usare anche questo ascolto per verificare l'attività richiesta in precedenza.*

*Per i livelli più avanzati, si può utilizzare anche questa bella lettura, anch'essa con voce femminile, ma più veloce e con rumori in sottofondo: <http://youtu.be/PAHPuMr3tCw>.*

### **Post-lettura, comprensione**

Attività 1.

Dopo avere letto e ascoltato la poesia, rispondi alle seguenti domande:

1. Perché il poeta vuole rubare le stelle al cielo?
  - a. Perché è felice di guardare la donna che ama;
  - b. Per donarle alla donna che ama;
  - c. Perché preferisce la sua donna alle stelle del cielo;
  - d. Perché alla sua donna non bastano le stelle del cielo.

2. Perché “il cielo non si lamenterà di ciò che ha perso”?
  - a. Perché la sua donna è bella come tutte le stelle messe insieme;
  - b. Perché sta meglio senza stelle;
  - c. Perché è felice per il poeta e la sua donna amata;
  - d. Perché il cielo è immenso, e la vita degli uomini è breve.
  
3. “Se non ti basta”, significa:
  - a. Se questo non è abbastanza per dimostrartelo e farti felice;
  - b. Se questo per te è abbastanza;
  - c. Se ti sei stufata e non mi ami più;
  - d. Se non credi che ti amo.
  
4. Cosa significa la parola “sgarbo”, nel verso 15 ?
  - a. regalo, dono;
  - b. offesa, insulto;
  - c. perdita, mancanza;
  - d. torto, dispetto.
  
5. La parola termina con una “parolaccia”, perché:
  - a. il poeta è stufo di aspettare e la donna troppo esigente;
  - b. il poeta è stanco di parlare;
  - c. il poeta in realtà non ama la sua donna;
  - d. il poeta ha troppa premura.
  
6. Questa poesia, secondo te, è una poesia:
  - a. satirica;
  - b. tradizionale;
  - c. ironica;
  - d. d'amore.

### **Produzione orale o scritta**

Attività 1.

A. (*anche a coppie*) Scrivi una dichiarazione d'amore alla persona che ami (o che immagini di amare) usando la stessa forma della poesia: “Io ti amo, e se non ti basta, per te ...”

Usa il verbo al futuro per promettere qualcosa, un'azione che farete come prova d'amore !

*Si possono in questa fase proporre anche altre tipologie di attività dialogiche o di scrittura ad “imitazione” del testo di Benni, chiedendo, ad esempio, di scrivere una “poesia” simile inserendo immagini o metafore che verrebbero usate in relazione alla cultura di origine degli apprendenti o che comunque per loro risultino divertenti e attuali, significative del tema dei rapporti uomo-donna.*

#### 8.4. Eugenio Montale, "Merigiare pallido e assorto"

Livello linguistico: B2/C1

Obiettivi linguistico-comunicativi: uso dell'infinito; individuazione della rima; acquisizione del lessico del linguaggio poetico (parole poco usate, formazione di neologismi); comprensione delle metafore; sviluppo abilità di lettura e di ascolto; stimolo a compiere inferenze sul significato di un testo; esercizio dello "spirito critico".

Titolo dell'attività: "Un pomeriggio alle Cinque Terre!"

#### **Pre-lettura, motivazione**

*Introdurre l'argomento della poesia con domande dapprima generiche ("Preferite il mare o la montagna?" "Vi piace andare al mare?" "Dove andate di solito?") e poi più specifiche ("in Italia? Conoscete delle belle spiagge? Delle belle località turistiche per andare al mare?" "Sapete dove sono le Cinque Terre/la Liguria?" ...), favorendo uno scambio inter-culturale tra gli studenti. Scrivere alla lavagna i lemmi nuovi, le località principali indicate dagli allievi e possibilmente localizzarle su una cartina geografica.*

Attività 1.

Leggi e completa il testo seguente inserendo le attività che si svolgono al mare indicate sotto, come nell'esempio della prima riga. Attenzione: non tutte le opzioni sono corrette!

Ogni anno milioni di turisti giungono in Italia per recarsi nelle loro località di mare preferite.

Interi famiglie che arrivano da tutti gli stati del mondo: Germania, America, Russia, Cina, Giappone, i turisti che desiderano ... le vacanze nel Bel Paese sono sempre più numerosi!

Il mare, si sa, offre occasioni di divertimento e relax per tutta la famiglia: mentre le donne più giovani amano ... sdraiate sulle sdraio, le signore preferiscono invece ... o ... a chiacchierare; i bambini di tutto il mondo, invece, adorano ... di sabbia, ... coi loro papà e, i più coraggiosi, ... dagli scogli !

Per chi ama lo sport, è possibile inoltre .... per esplorare i fondali marini, ... in canoa o .... a vela.

Nelle coste di tutta Italia, soprattutto dove c'è la sabbia, come nella riviera romagnola o nelle spiagge della Sardegna, i giovani amano ... e sono sempre più numerosi i tornei di "beach volley" organizzati nella stagione estiva.

A fine giornata, poi, è sempre piacevole .... scegliendo tra tanti gusti diversi o ... in un bar, prima di cena.

È la sera, al tramonto, non c'è niente di più romantico per le coppie di ogni età di ... mano nella mano!

(1) <i>località</i> – fare il bagno – prendere il traghetto – remare – prendere il sole – saltare – giocare a pallavolo – nuotare – fare i castelli – stare sedute sul bagnasciuga – costruire i castelli – passeggiare in riva al mare – correre – prendere un gelato – prendere un aperitivo – mangiare la pizza – andare in barca – fare immersione – tuffarsi – trascorrere – fare merenda – ballare
--

Attività 2.

*Prima della lettura di un testo poetico in questo caso “tradizionale” e quindi linguisticamente più complesso, specie per l'uso di vocaboli non comuni nella lingua standard, si dovranno fornire agli studenti le conoscenze necessarie per poter affrontare l'ascolto. In particolare, dopo aver trattato il “campo semantico” relativo al “mare”, anche con ulteriori attività, si dovrà avvicinare il testo, anticipandone lemmi e temi, sia pure in forma non poetica ma relativa alla lingua standard, cosicché gli studenti possano anche rendersi conto, in un secondo momento, dello “scarto” tra le due tipologie linguistiche.*

A. (anche in gruppo o a coppie) Nella poesia che ascolteremo tra poco, il poeta usa molte parole “rare”, tipiche del linguaggio poetico. Per ognuna di queste parole “rare”, però, ne esiste una più diffusa nella lingua italiana “comune”.

Nella seguente tabella, collega la parola “rara”(colonna A) a quella “comune” o alla sua “definizione” (colonna B), e all'immagine corrispondente (colonna C).

Strofa 1 (gli abbinamenti sono da presentare in ordine sparso, mantenendo però la suddivisione in strofe)

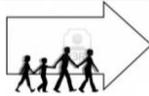
A	B (in ordine sparso)	C (in ordine sparso)
schiocco	“rumore forte e rapido”	
serpe	“serpente”	
merigiare	“passare il pomeriggio”	
assorto	“pensieroso/ distratto”	

Strofe 2 e 3

A	B (in ordine sparso)	C (in ordine sparso)
suolo	terra/ terreno	

fronda	“ramo con foglie”	
palpitare	“battere”	
scaglia	frammento	
cicala	“insetto che canta” (si sente soprattutto in estate)	

Strofa 4

A	B ( <i>in ordine sparso</i> )	C ( <i>in ordine sparso</i> )
meraviglia	stupore	
abbaglia [abbagliare]	acceca	
muraglia	“lungo muro”	
travaglio	fatica	
seguire	seguire	
cocci di bottiglia	“pezzi di vetro”	

B. Scrivi ora, a fianco di ognuna delle parole nella tabella qui sotto, se l'oggetto indica un elemento che fa parte:

- A. della flora [= le piante, i vegetali]
- B. della fauna [= gli esseri animali]
- C. del paesaggio [= le “cose”, gli oggetti, del territorio]

(tra parentesi quadra sono dati i lemmi corrispettivi alla lingua poetica nella lingua standard, fare presenta ai ragazzi e invitarli a osservare l'aspetto divertente del “gioco” linguistico in poesia)

	FLORA	FAUNA	PAESAGGIO
Orto			
Pruni			
Sterpi [= sterpaglie] 			
Merli			
Serpi [=serpenti]			
Fico  			
Suolo			
Formiche			
Rocce 			
Mare			
Cicale			
Spiaggia			

### **Ascolto e lettura**

Attività 1.

A. Ascolta la voce del poeta che legge la sua poesia e trascrivi i verbi che riconosci. Quale modo del verbo viene ampiamente utilizzato? (2 ascolti)

Merigiare pallido e assorto  
presso un rovente muro d'orto,  
ascoltare tra i pruni e gli sterpi  
schiocchi di merli, frusci di serpi.

Nelle crepe del suolo o su la vecchia  
spiar le file di rosse formiche  
ch'ora si rompono ed ora s'intrecciano  
a sommo di minuscole biche.

Osservare tra frondi il palpitare  
lontano di scaglie di mare  
mentre si levano tremuli scricchi  
di cicale dai calvi picchi.

E andando nel sole che abbaglia  
sentire con triste meraviglia  
com'è tutta la vita e il suo travaglio  
in questo seguitare una muraglia  
che ha in cima cocci aguzzi di bottiglia

### Post-lettura, comprensione e riflessione linguistica

#### Attività 1

Nella poesia ci sono alcune *metafore* (immagini “concrete” che indicano qualcos’altro, di “astratto”): prova a riconoscerle e rispondi alle seguenti domande.

1. Per il poeta, “merigiare” significa:
  - a. stare sdraiato a prendere sole e annoiarsi;
  - b. trascorrere il pomeriggio a pensare e guardare il paesaggio;
  - c. soffrire perché il tempo passa e lui non si diverte;
  - d. essere felice perché c'è il sole e finalmente è al mare.
  
2. Le formiche, i merli, i serpenti, le cicale, per il poeta sono:
  - a. animali che caratterizzano il paesaggio, e l'uomo è simile a loro;
  - b. animali che sono uguali all'uomo, ma stanno meglio;
  - c. animali come l'uomo, senza nessuna differenza;
  - d. animali che vivono senza pensare, e per questo sono felici.
  
3. Per il poeta, quindi, la vita è come:
  - a. seguire una muraglia;
  - b. pungersi con un coccio di bottiglia;
  - c. stare sdraiati al sole;
  - d. annoiarsi.

4. I “cocci aguzzi di bottiglia” sono:
- pezzi di vetro che rappresentano i pericoli e le sofferenze di ogni giorno;
  - pezzi di vetro che non significano niente, come l'uomo e gli animali;
  - pezzi di vetro che possono fare male e pungere chi li tocca;
  - pezzi di vetro che i contadini mettono sui muri per tenere lontani gli animali.

Attività 2.

A. Guarda la poesia: quante “strofe” ci sono? Quanti versi? Riconosci delle “rime”?

B. Riascolta ora la poesia con il testo di fronte e prova a sottolineare tutti i verbi. Con l'aiuto dell'insegnante, rispondi alla seguente domanda: che tipo di azione indica questo modo verbale? Perché secondo te il poeta usa questo tipo di verbi?

### **Produzione orale o scritta**

*Gli allievi proveranno ora a leggere la poesia, e eventualmente, (a gruppi) o come attività a casa, a comporre una simile, con l'uso di infiniti per descrivere situazioni tipiche in una giornata d'estate (o di routine quotidiana) e cercare di trasmettere un sentimento di noia, abitudine o, al contrario, di divertimento e “trasgressione”.*

## **RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI**

### SULL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO A STRANIERI

- Ardissino E., Stroppa S. (2009), *La letteratura nei corsi di lingua: dalla letteratura alla creatività*, Guerra, Perugia.
- Balboni P.E. (2002), *Le sfide di Babele*, UTET, Torino.
- Bickel J. (1982), *L'educazione formativa*, Belforte Editore Libraio, Livorno.
- Colombo A. (1983, a cura di), *Guida all'educazione linguistica*, Zanichelli, Bologna.
- Colombo A. (1996, a cura di), *La letteratura per unità didattiche: proposte e metodi per l'educazione letteraria*, La Nuova Italia, Firenze.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it di D. Bertocchi, F. Quartapelle, Milano-Firenze, RCS scuola, La Nuova Italia-Oxford, (tit. or. *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001).
- Lavinio C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Spera L. (2011), “L'uso didattico del testo letterario”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Nuova Edizione, Le Monnier, Firenze, pp. 374-80.
- Spagnesi M. (2011), “L'uso didattico del testo”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Nuova Edizione, Le Monnier, Firenze, pp. 366-373.
- Vedovelli M. (2002), *Insegnare l'italiano a stranieri*, Carocci, Roma.

SULLA POESIA ITALIANA

- Beltrami, P.G. (1996), *Gli strumenti della poesia*, il Mulino, Bologna.
- Luperini R., Cataldi P., d'Amely F. (1994), *Poeti italiani: il Novecento*, Palumbo, Palermo.
- Portinari F. (1996, a cura di), *Antologia sonora*, Nuova Fonit Cetra, Milano [CD].
- Testa E. (2005, a cura di), *Dopo la lirica*, Einaudi, Torino.