

LE AUTOBIOGRAFIE ALIMENTARI PER APPRENDERE L'ITALIANO L2/LS: UNA PROPOSTA DIDATTICA INTERDISCIPLINARE

Sonia Bartoccio¹

1. L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE ATTRAVERSO I TESTI LETTERARI AUTOBIOGRAFICI

Negli ultimi decenni la didattica delle lingue straniere in ambito europeo ha evidenziato come i testi letterari possano svolgere un ruolo centrale nell'attivazione di processi di comprensione dell'altro da sé e, più in generale, nello sviluppo della competenza interculturale.

La didattica e l'educazione interculturale hanno anche evidenziato che un approccio interculturale non significa necessariamente la conoscenza di mondi linguistici e culturali differenti e non si limita alla conoscenza dell'*altro da sé*. La competenza interculturale comporta anche e soprattutto un cambiamento individuale che si esprime nella disponibilità a cercare di capire la diversità linguistica e culturale nell'incontro con persone provenienti da contesti socio-culturali differenti e nella progressiva capacità di prendere le distanze dalle proprie esperienze e di metterle in discussione in modo critico (Clementi, 2008: 10-11).

Nel quadro della concezione dell'identità come costruzione dialogica in divenire, che avviene attraverso un processo di riconoscimento e differenziazione che si svolge alla frontiera, attraverso il contatto, l'esperienza e la relazione con l'alterità, l'autobiografia come approccio e come metodo è stata utilizzata nella ricerca e nella pratica interculturale degli ultimi decenni per affrontare diversi aspetti identitari e valorizzare la complessità del reale (Demetrio, 2001). In quanto approccio l'autobiografia permette una progressiva conoscenza di sé, dando l'opportunità ai soggetti di rimettere insieme i pezzi della propria storia personale e di avviare un processo di autoriflessione e di rielaborazione delle esperienze fatte. In quanto metodo l'autobiografia si avvale della narrazione per permettere al soggetto di collocarsi nel tempo e nello spazio e di riscoprire la propria appartenenza individuale e sociale in una prospettiva relazionale e affettiva. Questo permette anche di fare emergere l'intreccio delle biografie plurali e dei modelli formativi (l'educazione intellettuale, sentimentale, professionale, etica, morale, ecc.) di ogni persona, mostrando anche come le storie di vita abbiano un'origine sociale (Demetrio, 2001: 16-22).

In questa direzione, nella didattica delle lingue straniere secondo una prospettiva interculturale (in tedesco chiamata anche *Didaktik des Fremdverstehens*), la lettura e la comprensione di testi letterari autobiografici contribuirebbe al processo di costruzione identitaria e personale dell'apprendente di una lingua straniera, offrendo la possibilità di esplorare nuovi orizzonti, di fare nuove esperienze estetiche, cognitive ed emotive e assumendo così anche una valenza pedagogica (Froidevaux, 2003: 82). Partendo infatti dagli approcci di estetica della ricezione (Bredella, 1980; *et. al.*), che postulano il ruolo attivo di lettori e lettrici durante il processo di lettura e comprensione, la *Didaktik des*

¹ Sprachenzentrum der Universität Münster.

Fremdverstehens individua nell'interazione tra testo e chi lo legge il presupposto fondamentale per la capacità di decentrarsi (*Perspektivenwechsel*), di assumere empaticamente un altro punto di vista (*Perspektivenübernahme*) e di riposizionarsi tra il punto di vista proprio e quello altrui (*Perspektivenkoordinierung*), elementi che sono allo stesso tempo punti di partenza e finalità centrali nel percorso di educazione interculturale (Nunning, 2001; Caspari, 2000).

2. LETTERATURA DELLA MIGRAZIONE E AUTOBIOGRAFIE ALIMENTARI

L'input testuale della proposta didattica è costituito da brevi testi autobiografici selezionati dall'antologia *Il sapore del cibo e delle parole*, una raccolta di racconti di autrici di madrelingua non italiana, o con una biografia pluriculturale e plurilinguistica, che hanno partecipato al concorso letterario nazionale *Lingua Madre* dal 2006 al 2013. I testi letterari scritti da persone che non sono madrelingua, o la cui lingua della famiglia di origine è un'altra da quella in cui scrivono, danno la possibilità di riflettere sul plurilinguismo e sul pluriculturalismo all'interno di un dato contesto socio-culturale (Cravageot, 2020), sull'interdipendenza tra l'aspetto linguistico e quello culturale e sull'importanza della/e lingua/e nella formazione personale degli individui. Nella sua analisi della letteratura della migrazione in ambito francese Ausoni (2013), facendo anche riferimento alle parole dello scrittore postcoloniale Salman Rushdie (1991), per il quale l'esilio e il *translinguisme* sarebbero esperienze che intensificano il senso di rottura con il proprio passato², interroga la preferenza per il genere autobiografico da parte di molti/e autori e autrici *translingues* all'inizio del ventesimo secolo per mettere in rilievo come la scrittura di sé nella lingua d'adozione da parte di molti autori e molte autrici abbia avuto un ruolo centrale nel loro processo di (ri)costruzione identitaria.

La tematica alimentare dispone di un potenziale simile e di un ruolo altrettanto centrale per la narrazione autobiografica. Le ricerche in antropologia e sociologia dell'alimentazione hanno confermato da tempo che il cibo, come il linguaggio, è un sistema di segni e un codice di comunicazione che opera sul piano simbolico trasmettendo valori e messaggi differenti (Montanari, 2004: 153). A partire dalla sua ricerca sulle culture alimentari delle popolazioni del Mezzogiorno d'Italia, anche l'antropologo Vito Teti considera il cibo come elemento di distinzione e di riconoscimento identitario e culturale: egli sostiene che l'identità individuale si basa sul rapporto tra la disponibilità di prodotti, scelte e comportamenti alimentari e percezione di sé, attraverso un lungo processo che si può definire di *inculturazione alimentare*, che già dall'infanzia determina i gusti, i desideri, il senso di appartenenza alimentare (Teti, 2000: 84-85).

Nelle società odierne globalizzate il cibo, in quanto veicolo di socializzazione e di auto-rappresentazione, è diventato anche una soglia accessibile per entrare in contatto superficialmente con "le culture altre". La lettura e la produzione di autobiografie alimentari può essere allora un utile strumento di lavoro per comprendere che «ogni cultura, ogni tradizione, ogni identità è un prodotto della storia, dinamico e instabile, generato da complessi fenomeni di scambio, di incrocio, di contaminazione» (Montanari, 2004: 159).

² «It may be argued that the past is a country from which we have all emigrated, that its loss is part of our common humanity. Which seems to me evidently true; but I suggest that the who is out-of-country and even out-of-language may experience this loss in an intensified form» (Salman Rushdie, 1991: 12, citato in Ausoni, 2013: 70).

3. UNA PROPOSTA DIDATTICA IN PROSPETTIVA INTERCULTURALE E INTERDISCIPLINARE

Sulla base di questi presupposti, la proposta didattica per apprendenti di italiano LS/L2 che presenterò in queste pagine ha una dimensione interdisciplinare che combina diversi approcci teorici e metodologici: a partire da testi letterari autobiografici che ruotano attorno alla tematica del cibo e dell'alimentazione si approfondiscono la terminologia socio-antropologica, la dimensione letterario-culturale della scrittura autobiografica e la metodologia della pedagogia interculturale, oltre che le specifiche competenze comunicative e linguistiche. In questo modo il progetto didattico acquista una rilevanza particolare soprattutto per apprendenti universitari di facoltà umanistiche, con un livello B1-B2 e con l'obiettivo di approfondire sia il lessico della microlingua delle scienze sociali sia gli strumenti e i metodi per interagire e comunicare in contesti professionali plurilingue e pluriculturali (Ballarin, 2021). Sulla base di questa duplice finalità didattica, l'unità di apprendimento prevede anche l'approfondimento terminologico e teorico attraverso la didattizzazione di testi scientifici argomentativi nel campo disciplinare della sociologia dell'alimentazione. Oltre allo sviluppo di abilità linguistico-comunicative di base (comprensione scritta e orale, produzione orale e scritta) e di abilità e strategie specifiche per analizzare e produrre tipi di testi e generi testuali differenti durante gli studi, l'unità di apprendimento è finalizzata a sostenere l'acquisizione consapevole di competenze socio-relazionali, sensibilizzando gli apprendenti verso la pluralità di biografie e di percorsi di vita e verso il riconoscimento reciproco in termini di valori e bisogni umani universali.

4. LE FASI DI LAVORO

Il tempo previsto per lo svolgimento dell'intero percorso di apprendimento è di circa otto ore di lezione distribuite in quattro incontri di un'ora e mezza ciascuno. I destinatari sono studenti e studentesse stranieri/e di materie umanistiche sia in un'università in Italia che all'estero.

Nella fase di motivazione si introduce il tema della ricerca interculturale e si esplicita che uno degli obiettivi di questa unità di apprendimento è lo sviluppo di una competenza interculturale a partire da brevi racconti autobiografici scritti da donne straniere, anche di seconda o di terza generazione, di madrelingua non italiana o plurilingui.

Prima di presentare l'input linguistico l'insegnante chiede agli apprendenti di provare a definire le componenti della competenza interculturale e di formulare qualche ipotesi sulle connessioni tra competenza interculturale e racconto autobiografico. Queste prime ipotesi possono essere scritte su cartelloni o essere raccolte in una piattaforma digitale di scrittura collaborativa, in modo da poter essere verificate e ampliate alla fine del percorso sulla base dell'esperienza di apprendimento fatta.

Dopo questa introduzione, l'insegnante mostra la copertina dell'antologia e invita gli/le apprendenti a leggere a coppie la prefazione, stimolando successivamente una breve conversazione in *plenum* sulle aspettative degli studenti e delle studentesse in riferimento al titolo e alle informazioni lette. Attraverso questo primo approccio al testo gli/le apprendenti vengono a conoscenza che il filo conduttore della maggior parte dei racconti è la tematica alimentare e del nutrimento.

Per suddividere la classe in gruppi per la lettura dei racconti selezionati, l'insegnante propone un'attività di coppia, disponendo su un tavolo al centro dell'aula tre categorie di materiali che offrono, attraverso testi e immagini, un'anteprima dei contenuti che andranno a leggere: da una parte i fogli su cui sono scritti il titolo, il nome dell'autrice o delle autrici e il suo/il loro paese di provenienza (Figura 1); dall'altra i cartelli con

l'immagine della o delle specialità di cui si parla nel racconto (Figura 2), infine i fogli con alcune parole o eventi-chiave presenti nel racconto (Figura 3).

Figura 1



Figura 2



Figura 3

Una donna alla fermata dell'autobus piange mentre sfoglia una rivista di cucina.

Un'altra donna le offre un fazzoletto e iniziano a parlare.

Le due donne ricordano i pranzi festivi dell'infanzia e scoprono di avere delle cose in comune.

Passeggiata autunnale lungo il fiume

Immagine della madre riflessa nello specchio

Fiesta de los difuntos a Ibarra

Tutto il paese prepara pagnotte con forma umana per celebrare i morti

Madre e figlia parlano del futuro (matrimonio, lavoro)

Fare la spesa al mercato torinese di Porta Palazzo

Farina di riso, bambù, spinaci, fagiolini, funghi secchi per il ripieno

Cucinare insieme alla madre

Senso di vuoto=mancanza di ripieno

A diciotto anni partita per studiare a Roma

Confronto tra la colazione del suo paese, sostanziosa e calda, con crespelle, patate e salsicce e marmellata per affrontare le fredde mattine d'inverno, e quella dolce italiana, fatta di cornetto e caffè

Per mantenersi gli studi comincia a lavorare come ragazza alla pari

Conosce Marco, s'innamorano.

Lei rimane incinta di Laura, che dorme pacifica nella pancia mentre lei prepara l'esame di laurea.

Poiché gli/le apprendenti devono riflettere e confrontarsi tra loro per abbinare i materiali, quest'attività ha lo scopo di far emergere le rappresentazioni alimentari e di elicitarle le pre-conoscenze su cibi e usanze di altri paesi.

Attraverso questa fase di motivazione e comprensione globale gli/le apprendenti cominciano a familiarizzare con i testi da leggere e possono trovare elementi di ispirazione e riflessione per decidere quale dei racconti vogliono leggere. Gli studenti scelgono infatti quale testo leggeranno e motivano brevemente in *plenum* la loro scelta. Eventualmente l'insegnante può incoraggiare gli indecisi verso i racconti non ancora scelti.

Dopo quest'attività, prima di procedere alla lettura dei racconti, l'insegnante presenta una sintesi della definizione di *esotismo culinario* di Faustine Régnier (2004) e invita gli studenti e le studentesse a svolgere a coppie il seguente esercizio:

Leggete la definizione di esotismo culinario e inserite le seguenti parole nel testo negli spazi vuoti:

Africa - natura - Europa - insulare - settentrionale - culturale - mediterraneo - differenza - isole - turismo - Orienti - positivi - nordamericane

Faustine Régnier (2004) definisce l'esotismo culinario come la rappresentazione di una _____ culturale percepita, che opererebbe sul piano teorico attraverso un doppio movimento, *l'avvicinamento* e il *distanziamento*. La parola esotismo sembra essere associata da una parte alla distanza geografica e al mistero, dall'altra agli aspetti _____ della diversità culturale.

In questo processo di categorizzazione _____ si utilizza la strategia della combinazione dei contrari, intesa come figura retorica, l'ossimoro, che unisce due termini evocando delle realtà contraddittorie.

Régnier (2004: 183) individua quattro tipi (o poli) dell'esotismo:

1. esotismo _____, composto dalle cucine esotiche delle _____ lontane, caratterizzato dalla presenza di alcolici, come il rum, e di dolci. È un esotismo della _____, vista come ospitale e accogliente con gli esseri umani;
2. esotismo _____, elaborato e vicino alla cultura, che si situa dalla parte del salato, concepito come gastronomico e particolarmente legato al _____ estivo;
3. esotismo dei due _____, che richiama i paesi lontani (e anche l'_____ del Nord, secondo una connotazione romantica), caratterizzato da una forte presenza di spezie ed essenzialmente fondato su piatti di resistenza, principalmente salati e dietetici;
4. esotismo _____, riferito alle cucine dell'_____ del Nord e a quelle _____, composto da molti piatti dolci e da alcolici. Meno formale e meno “raffinato”, esso è concepito come una cucina rapida e facile da preparare.

L'obiettivo di questa attività è quello di introdurre il linguaggio specialistico della microlingua delle scienze sociali e allo stesso tempo di far riflettere i/le discenti sulle rappresentazioni e gli immaginari alimentari che influenzano la nostra percezione e la categorizzazione della diversità alimentare.

Dopo aver verificato i risultati dell'attività in *plenum* e chiarito concetti e strutture linguistiche del testo proposto, gli studenti e le studentesse iniziano individualmente a leggere i racconti dell'antologia, con il compito di annotarsi le riflessioni e i ricordi personali che emergono durante la lettura del racconto scelto. Successivamente si formano i gruppi con gli studenti che hanno letto lo stesso racconto con il compito di rispondere insieme per iscritto a domande di comprensione analitica, il cui obiettivo è quello sia di ricostruire e di riassumere gli eventi narrati che quello di interpretare il significato culturale che assume il cibo nel racconto. Le domande, che sono uguali per tutti i racconti, hanno l'obiettivo di sottolineare come le pratiche alimentari siano elementi attivi nel processo di costruzione dell'identità individuale così come di evidenziare le componenti culturali, sociologiche, psicologiche del cibo e dell'alimentazione:

Griglia di comprensione dei racconti

1. Di quali luoghi del cibo si parla? Sono luoghi lontani o vicini a chi racconta?
2. Quali ricordi del passato vengono raccontati? Sono ricordi vissuti in prima persona o sono leggende o ricordi mitologici?
3. In che modo la tematica alimentare affrontata nel racconto aiuta a ricostruire gli eventi vitali lungo in senso cronologico, nel corso degli anni?
4. Quali eventi precisi o esperienze sensoriali fanno emergere ricordi del passato?
5. Di quali feste o di giorni festivi si parla? Quali situazioni o momenti vengono descritti e come?
6. Si parla dell'alimentazione quotidiana nel presente? Quali situazioni vengono descritte?
7. Di quali relazioni amicali e/o familiari si parla? Chi sono gli altri personaggi del racconto e quali rapporti hanno con la protagonista?
8. Si parla di gusti o di disgusti personali? Si parla di tabù o di preferenze alimentari?
9. Si fa un confronto tra abitudini alimentari differenti?
10. Si parla di una specialità in modo dettagliato e si spiega il procedimento per prepararla?

11. Si racconta di una trasformazione nelle abitudini alimentari in seguito al trasferimento in un altro paese?
12. Il cibo svolge una funzione simbolica che fa riferimento a storie immaginarie o mitologiche, a desideri o aspettative?

Inoltre, dal punto di vista della didattica e della pedagogia interculturale queste domande di comprensione hanno la finalità di stimolare la comprensione degli elementi biografici del racconto per favorire un cambio di prospettiva e l'adozione di un altro punto di vista attraverso un processo empatico e cognitivo (Caspari, 2000: 81).

Alla fine dell'attività di comprensione e produzione scritta i gruppi riportano le risposte in *plenum*, offrendo così una panoramica delle micro-storie di vita contenute nei racconti e del potenziale narrativo della tematica alimentare.

Come ultima attività di questa fase di lavoro l'insegnante distribuisce agli studenti e alle studentesse un questionario riguardo abitudini, preferenze e ricordi alimentari, a cui rispondere individualmente a casa, facendo presente che non è necessario rispondere a tutte le domande, ma solo a quelle che ispirano di più:

Traccia per la redazione dell'autobiografia alimentare

- Quale alimento/quale specialità associ alla tua infanzia e perché?
- Questo alimento ti piace ancora oggi? In quali momenti lo mangi? Sai cucinarlo?
- C'è un momento particolare in cui le tue abitudini e i tuoi gusti personali sono cambiati? In che modo e perché?
- In quale situazione hai fatto esperienza di abitudini e pratiche alimentari molto diverse dalle tue? Come hai reagito?
- Qual è il tuo piatto preferito? Quando, come e con chi ti piace mangiarlo? Perché è il tuo piatto preferito?
- Cucini volentieri? Come hai imparato?
- Cosa vorresti mangiare più spesso? Perché?

Nella lezione successiva gli/le apprendenti possono leggere ad alta voce le brevi autobiografie alimentari scritte e/o consegnarle all'insegnante per la correzione anche in vista di una eventuale revisione del testo.

Alla fine della seconda lezione è prevista una riflessione prima a coppie e poi in *plenum* sui processi cognitivi ed emotivi dell'esperienza di apprendimento fatta, in modo da far emergere ed esplicitare la percezione e la valutazione dell'esperienza da parte degli apprendenti stessi. In questa fase di valutazione formativa si ritorna al concetto di competenza interculturale per verificare se gli obiettivi di acquisizione ipotizzati abbiano trovato riscontro durante le prime due fasi del processo di apprendimento.

Nella terza lezione è previsto un approfondimento della microlingua socio-antropologica in ottica transdisciplinare con materiale autentico. Agli studenti e alle studentesse si distribuiscono delle fotocopie dell'introduzione del libro di Silvana Ghiazza (2011: 7-12), nella quale sono sintetizzate tre aree tematiche: cibo e cultura, cibo e letteratura e le funzioni del cibo nel testo letterario.

Gli/le apprendenti si dividono in gruppi da tre. Ogni gruppo riceve solo una delle tre parti tematiche, con il compito di fare un riassunto dei contenuti del testo. Successivamente due gruppi che hanno lavorato sullo stesso testo confrontano i risultati ed eventualmente rielaborano i loro testi. Una volta terminata la revisione del testo assegnato, si creano nuovi gruppi da tre, ognuno dei quali è composto da persone che hanno lavorato con testi differenti. A questo punto i contenuti dell'introduzione del saggio

possono essere riportati e discussi nei gruppi, prima di venire visualizzati alla lavagna (o su una piattaforma digitale) dall'insegnante per mezzo di una mappa concettuale.

Nella quarta e ultima lezione del percorso didattico l'insegnante distribuisce la tipologia delle funzioni comunicative (denotativa, connotativa, comunicativa, strutturale, metaforica, metanarrativa, stilistica) del cibo nel testo letterario (Ghiazza, 2011: 12) e invita gli studenti a leggerla prima individualmente e poi a verificare la comprensione del testo a coppie.

Tipologia per le funzioni comunicative del cibo nel testo letterario:

Denotativa: Il cibo è inteso in senso concreto e reale. Compare nell'opera come un dato oggettivo e rimanda in genere a un momento storico e a un territorio determinati (prodotti, usi e costumi legati a un tempo e a una comunità). Serve a sottolineare il tono realistico, mimetico, del testo, marcandone la verosimiglianza.

Connotativa: Serve a caratterizzare la psicologia e il comportamento dei personaggi, attraverso le loro pratiche alimentari. Può anche caratterizzare una classe sociale o una collettività.

Comunicativa: È una funzione che può esplicitarsi a due livelli. La tavola, come luogo privilegiato d'incontro interpersonale, può fungere da supporto alla comunicazione, costituendone l'ambiente, l'occasione; ma il cibo stesso può divenire un codice di comunicazione non verbale, può insomma fungere da linguaggio, esprimendo sentimenti, pensieri, in particolare nei casi in cui i personaggi non possiedono a pieno il linguaggio verbale, o in situazioni in cui il linguaggio verbale non può essere usato.

Strutturale: Il cibo serve alla *costruzione* del testo, costituendo un elemento importante per l'intreccio, a diversi livelli; può divenire il perno intorno a cui ruota l'intera vicenda.

Metaforica: Il cibo non deve essere inteso alla lettera, ma in senso figurato; è solo il *significante* di un *significato* altro, che appartiene a un campo semantico diverso da quello dell'alimentazione. Il rapporto col cibo rimanda a valori concettuali e simbolici profondi, che attengono alla sfera esistenziale, riguardano la vita, la morte, l'eros.

Metanarrativa: I riferimenti al cibo alludono alle modalità di scrittura del testo, vogliono chiarirne aspetti relativi alla forma e alle procedure letterarie.

Stilistica: Riguarda le scelte linguistiche operate dall'autore, utilizzando elementi appartenenti al campo semantico alimentare. È una funzione che può rivelare il punto di vista narrativo e, più in generale, contribuisce alla definizione dello stile dell'opera.

Successivamente l'insegnante chiarisce che questa tipologia verrà utilizzata per analizzare le funzioni comunicative del cibo utilizzate nei racconti autobiografici dell'antologia *Il sapore del cibo e delle parole* e invita gli studenti e le studentesse a dividersi a gruppi a seconda del racconto su cui avevano lavorato all'inizio del percorso didattico. Alla fine di questa fase di lavoro gli/le apprendenti riportano in plenum i risultati delle loro analisi letterarie.

Per concludere il percorso di apprendimento l'insegnante invita gli studenti e le studentesse a scambiare con un compagno o una compagna del corso le proprie autobiografie alimentari prodotte per condurre un'analisi delle funzioni comunicative del cibo adottate.

5. CONCLUSIONI

I risultati di questo percorso didattico, condotto solo fino al lavoro di stesura dei testi autobiografici, sono stati positivi per quanto riguarda il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento voluti. Presentare i testi autobiografici di autrici e autori non madrelingua (o *translingues*) all'interno della classe di italiano LS sembra aver permesso agli/alle apprendenti di fare esperienza di nuove pratiche linguistiche e culturali e di prendere coscienza e consapevolezza dei propri modelli culturali, etici, morali e dei propri valori, così come è emerso dai dibattiti in plenaria dopo la lettura, la comprensione e la stesura dei testi.

È auspicabile che si creino le condizioni formative adatte, eventualmente all'interno di un corso universitario di lingua di livello B1-B2 finalizzato allo sviluppo delle scienze umane e pedagogiche, per poter metter in pratica la proposta didattica fino in fondo, includendo così il progetto dell'approfondimento della microlingua e combinandolo con attività di produzione scritta che possano contribuire al processo di introspezione e di costruzione identitaria personale, elementi necessari per acquisire una competenza linguistica in prospettiva interculturale.

Soprattutto sulla base del tipo di apprendenti a cui è destinato questo progetto didattico, ritengo fondamentale che, dopo lo svolgimento delle attività didattiche qui presentate, si proceda a una valutazione formativa che possa dare informazioni sulla percezione dell'apprendimento da parte degli/delle apprendenti.

Una simile verifica permette sia agli insegnanti di negoziare e di adattare meglio i futuri processi di apprendimento linguistico sulla base dei bisogni formativi dei/delle discenti, creando anche i presupposti affinché gli/le apprendenti diventino più consapevoli del proprio percorso di acquisizione.

In questo senso si può ipotizzare che il lavoro di introspezione e la ricostruzione del proprio passato attraverso la produzione di testi autobiografici possa favorire la consapevolezza della natura dinamica e dialogica delle identità personali e aiutare a esplicitare e a tematizzare il senso di distanza e spaesamento che ogni individuo si trova a percepire rispetto al proprio passato, offrendo nuove prospettive per considerare l'esperienza migratoria, sia nella sua dimensione temporale che in quella spaziale, come condizione umana condivisa.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ausoni A. (2013), "En d'autres mots: écriture translingue et autobiographie", in Arribert-Narce F., Ausoni A. (a cura di): *L'autobiographie entre autres : Écrire la vie aujourd'hui*, Peter Lang, Berna, pp. 63-84.
- Ballarin E. (2021), "Insegnare (lessico del)le microlingue: specificità nell'insegnamento e nelle strategie didattiche", in Jafrancesco E., La Grassa M. (a cura di), *Competenza lessicale e apprendimento dell'italiano L2*, FUP, Firenze, pp. 97-108.
- Caspari D. (2000), "Kreative Textarbeit als Beitrag zum Fremdverstehen", in *Fremdsprachenunterricht*, 44, 53/2, pp. 81-86.
- Clementi M. (a cura di) (2008), *La scuola e il dialogo interculturale*, Quaderni ISMU, 2, Milano.
- Cravageot M. (2020), "Les langues, les cultures et moi. Comprendre l'autre pour se connaître soi-même à travers la découverte de parcours d'exilé.e.s", in *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 164, pp. 2-8.

- Demetrio D. (2001 [1998]), “Un progetto di formazione e ricerca in prospettiva autobiografica. Tre anni: una storia”, in Giusti M. (a cura di), *Ricerca interculturale e metodo autobiografico*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 7-22.
- Finocchi D. (a cura di) (2014), *Il sapore del cibo e delle parole*, Edizioni SEB27, Torino.
- Froidevaux G. (2003), “Vom Nutzen der Literatur für das Lernen einer Fremdsprache”, in *Babylonia* 3-4, pp. 81-86.
- Ghiazza S. (2011), *Le funzioni del cibo nel testo letterario*, WIP, Bari.
- Montanari M. (2004), *Il cibo come cultura*, Laterza, Roma-Bari.
- Nünning A. (2001), “Fremdverstehen durch literarische Texte: von der Theorie zur Praxis”, in *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 5, 53, pp. 4-9.
- Régnier F. (2004), *L'exotisme culinaire. Essai sur les saveurs de l'Autre*, Presse Universitaire de France, Paris.
- Teti V. (1999), *Il colore del cibo*, Meltemi, Roma.

