



# SeLM

Scuola e Lingue Moderne

A cura di ANILS

N° **1** - **3** Anno LVII 2019



**Editoriale** *Maria Cecilia Luise*

**Riflessioni metodologiche** *Michele Dalois • Luciana Favaro • Mario Cardona  
Alessandra Bazzarello • Giulia Tardi*

**Dal Convegno di Treviso** *Jenny Cappellin • Giuseppa Giangrande • Letizia Cinganotto*

**Le buone pratiche** *Monica Bertolo • Vincenzo Addio • Sole Alba Zollo*

**Documentazione** *Benedetta Garofolin • Clara Vella*



*„Es muss von Herzen kommen,  
was auf Herzen wirken soll.“*

Johann Wolfgang von Goethe

Da gennaio 2018 **Loescher Editore** promuove e distribuisce in esclusiva in Italia il catalogo per l'insegnamento della lingua tedesca **Hueber**.

Una ricca offerta di proposte didattiche per ogni età, tipologia scolastica e livello linguistico:

- Corsi
- Grammatiche
- Lingue di specialità
- Certificazioni
- Letture
- Didattica



# Scuola e Lingue Moderne

## A cura di ANILS

Associazione Nazionale  
Insegnanti Lingue Straniere

## Rivista mensile

Poste Italiane S.p.A. – Sped. in abb. post.  
D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46)  
art. 1, comma 1, CN/BO

Anno LVII 1-3 2019

Proprietario ed editore  
ANILS

## Direzione

Elena Porcelli  
Direttore Responsabile

Maria Cecilia Luise  
Direttore Scientifico  
cecilia.luise@gmail.com

## Milvia Corso

Direttore Editoriale  
amministrazione@anils.it

Gli articoli e le proposte di  
collaborazione a *SeLM* vanno inviati  
al Direttore Scientifico.

Foto di copertina:

© Katarzyna Białasiewicz/123rf, 2019

L'Editore ringrazia tutti coloro che  
hanno concesso i diritti di riproduzione  
e si scusa per eventuali errori di  
citazione o omissioni.

## Comitato Scientifico e dei Revisori

Mario Cardona, Bari  
Paolo E. Balboni, Venezia  
Antonella Benucci, Siena  
Fabio Caon, Venezia  
Denis Cunningham, Belgrave AUS  
Paola Desideri, Chieti-Pescara  
Bruna Di Sabato, Napoli  
Giulia Grosso, Siena  
Paolo Nitti, Torino  
Terry Lamb, Sheffield UK  
Patrizia Mazzotta, Bari  
Carlos Melero, Venezia  
Marco Mezzadri, Parma  
Anthony Mollica, Welland CDN  
Gianfranco Porcelli, Milano  
Matteo Santipolo, Padova  
Graziano Serragiotto, Venezia  
Flora Sisti, Urbino  
Antonio Tagliatalata,  
Viterbo  
Giulia Tardi, Firenze

Produzione editoriale Loescher  
Editore – Torino

Coordinamento: Mario Sacco

Progetto grafico: Visualgrafika – Torino

Redazione e impaginazione:

Fregi e Majuscole – Torino

Finito di stampare nel mese di aprile 2019  
presso arti Grafiche DIAL – Mondovì (CN)

Autorizzazione del Tribunale di Modena  
del 3.6.1963; n. 398 del Registro di  
Stampa. ISSN 2281-5953

I saggi segnati con \* hanno seguito un  
processo di referato anonimo da parte  
di esperti appartenenti al Comitato di revisori  
scientifici indicato nel colophon.

## EDITORIALE

- 2** Il documento ufficiale dell'ANILS sulle lingue nel sistema  
scolastico italiano  
*Maria Cecilia Luise*

## RIFLESSIONI METODOLOGICHE

- 4** L'accostamento alla lingua straniera nel nido d'infanzia.  
Una nuova sfida glottodidattica\*  
*di Michele Daloso, Luciana Favaro*
- 12** La plasticità neuronale e il fattore età nell'apprendimento  
delle lingue straniere\*  
*di Mario Cardona*
- 20** Recensione del libro *INVALSI Inglese. Strategie efficaci  
per tutti* di M. Daloso e C. Farina  
*di Alessandra Bazzarello*
- 22** Recensione del libro *Linguistica per insegnare. Mente,  
lingue e apprendimento* di B. Baldi e L.M. Savoia  
*di Giulia Tardi*

## DAL CONVEGNO DI TREVISO

- 24** I nuovi indicatori QCER e la scrittura creativa in tedesco  
attraverso le *Bildergeschichten*  
*di Jenny Cappellin e Giuseppa Giangrande*
- 29** L'online interaction del Companion Volume del QCER  
in un progetto pilota italiano  
*di Letizia Cinganotto*

## LE BUONE PRATICHE

- 40** Albi illustrati e *silent books* per l'italiano L2  
*di Monica Bertolo*
- 48** *Peanuts* e *The Simpsons*: Il fumetto come strumento  
didattico nello studio della lingua inglese  
*di Vincenzo Addio*
- 56** Carolina Pironti e Vernon Lee: la traduzione come tecnica  
di apprendimento delle lingue straniere  
*di Sole Alba Zollo*

## DOCUMENTAZIONE

- 63** Seminario *Educazione linguistica alla scuola dell'infanzia  
e alla scuola primaria*  
*di Benedetta Garofolin*
- 64** Seminario *Dal romanzo gotico al fantastico*  
*di Clara Vella*

# Il documento ufficiale dell'ANILS sulle lingue nel sistema scolastico italiano

*Maria Cecilia Luise*

*Direttore scientifico di Scuola e Lingue Moderne*

Archiviamo il 2018 con soddisfazione: ANILS ha aumentato il numero di sezioni e il numero di soci; ha iniziato a sperimentare un'organizzazione reticolare che risponde alla sempre maggiore complessità di luoghi reali e virtuali dove ci sono insegnamenti linguistici, di tipologie di studenti di lingue, di competenze richieste ai docenti; ha concluso l'anno con un convegno nazionale a Treviso che ha ottenuto il "tutto esaurito" e sul quale abbiamo avuto moltissimi feedback positivi. Il nostro ringraziamento va allo staff organizzativo, ai partecipanti, ai relatori delle conferenze, dei workshop e dei poster anche per la loro disponibilità a fornire slide, materiali, approfondimenti inseriti nel sito ANILS e disponibili a tutti gli iscritti al convegno.

Un altro motivo di soddisfazione è il frutto di un lungo periodo di confronto e riflessione congiunta all'interno dell'Associazione che ha coinvolto tutti i soci e che ha portato alla stesura di un documento pubblico intitolato "Considerazioni e proposte dell'ANILS sulle lingue straniere e l'italiano a

stranieri nel sistema scolastico italiano". Il documento contiene alcune riflessioni sui punti ritenuti più critici e alcune conseguenti proposte riguardo alla natura e ruolo dell'insegnamento delle LS e dell'italiano a stranieri in Italia; i punti oggetto di riflessione sono:

- le lingue straniere e l'italiano L2 nel complesso dell'educazione linguistica;
- l'inglese e le altre lingue;
- continuità primarie-secondarie di 1° e 2° grado e con l'università;
- CLIL;
- il contatto con il mondo straniero: tecnologie, scambi internazionali;
- l'italiano a stranieri in Italia.

Il documento ha come destinatari tutti coloro – MIUR,USR, presidi, ecc. – che

sono coinvolti o che possono essere coinvolti nella gestione scolastica; può essere scaricato e letto all'indirizzo <http://www.anils.it/wp/documento-ufficiale-dellanils-sulle-lingue-nel-sistema-scolastico-italiano/>. Siamo in una apertura d'anno ricca di incertezze per la scuola, con riforme e cambiamenti annunciati ma non ancora definiti, concorsi ordinari e straordinari da fare e in via di svolgimento, persistenza di problemi ormai strutturali nella scuola tra i quali quelli legati alla dispersione scolastica; per quello che riguarda da vicino gli insegnamenti linguistici segnaliamo soltanto le modifiche ancora fumose della seconda prova scritta dell'esame di stato, il ridimensionamento dell'ASL, il punto di domanda sul destino e il "peso" ai fini della valutazione finale dello studente delle prove INVALSI.

In questo scenario il documento di ANILS vuole dare un punto di vista propositivo, "offrendo la nostra collaborazione di studiosi di didattica delle lingue e di insegnanti che vivono quotidianamente l'insegnamento nella scuola": sta in questo a nostro parere il senso più profondo di una

ANILS vuole  
essere un insieme  
di professionalità  
al servizio  
della scuola  
e della società



associazione come ANILS, nell'essere non soltanto una voce critica nei confronti delle problematiche relative all'insegnamento delle lingue, ma anche e soprattutto un insieme di professionalità al servizio della scuola e della società. In questo numero presentiamo una sezione "Riflessioni metodologiche" ricca e interessante: Michele Dalouis e Luciana Favaro descrivono un progetto di accostamento alla lingua straniera con bambini da 0 a 3 anni; Mario Cardona riflette sul cosiddetto "periodo critico", dimostrando che la plasticità neuronale è collegata non solo all'età ma anche al livello di competenza linguistica del soggetto. Iniziamo poi – e continueremo

nel prossimo numero – a pubblicare i saggi tratti dai contributi presentati nel corso del convegno nazionale ANILS 2018 di Treviso: qui Letizia Cinganotto si focalizza su una delle innovazioni contenute nel *Companion Volume* del QCER – l'interazione online – oggetto di una sperimentazione su un campione di scuole italiane, mentre Jenny Cappellin e Giuseppa Giangrande riprendono a loro volta i nuovi indicatori del QCER collegandoli all'uso didattico delle *Bildergeschichten*. La sezione "Le buone pratiche" propone infine tre saggi che esemplificano tre diversi modi di utilizzare testi autentici – libri illustrati, traduzioni letterarie, fumetti – nella didattica delle lingue: Monica

Bertolo utilizza un *silent book* con bambini che devono imparare l'italiano L2; Vincenzo Addio analizza le potenzialità glottodidattiche in classi di adolescenti di due dei più noti e amati fumetti americani, i *Peanuts* e i *Simpsons*; Sole Alba Zollo propone a studenti italiani universitari che studiano inglese un saggio di Vernon Lee sulla condizione della donna e la sua traduzione italiana fatta da Carolina Pironti. Anche per questo numero di SELM, sfruttiamo lo spazio virtuale del sito ANILS ([http://www.anils.it/wp/rivista\\_selm/materiali-integrativi-articoli-selm/](http://www.anils.it/wp/rivista_selm/materiali-integrativi-articoli-selm/)) per pubblicare materiali didattici, bibliografie di riferimento, testi a completamento dei saggi cartacei.



# L'accostamento alla lingua straniera nel nido d'infanzia.

## Una nuova sfida glottodidattica\*

Michele Daloiso, Luciana Favaro

Università di Parma, Università Ca Foscari-Venezia

### Abstract

L'accostamento a una lingua straniera nella fascia d'età 0-3 anni rappresenta una sfida glottodidattica sul piano sia linguistico sia metodologico. Raccogliendo queste sfide, il contributo discute le scelte linguistiche e metodologiche operate nell'ambito di una sperimentazione presso la Provincia autonoma di Trento, condotta sotto la supervisione scientifica degli autori di questo contributo<sup>1</sup>.

Sensitizing children aged zero to three to a foreign language represents a new challenge for Educational Linguistics both from a linguistic and a methodological perspective. This paper discusses the linguistic and methodological choices made within an experimentation carried out by the authors in some *crèches* of the Autonomous Province of Trento.

### 1. Il contesto della sperimentazione

La Provincia autonoma di Trento è da sempre una delle realtà italiane più sensibili al tema del plurilinguismo in tenera età. Da oltre vent'anni, infatti, sono attive sul territorio esperienze consolidate di accostamento alla lingua straniera (tedesco o inglese) nelle scuole dell'infanzia locali, attraverso il progetto PRISMA (Pintarelli, Porcelli, Rosas 2004), rivolto alle scuole provinciali statali, e il progetto LESI, che interessa quelle paritarie (Balboni, Coonan, Ricci Garotti 2001); gli esiti di queste iniziative sul piano dell'acquisizione linguistica sono stati recentemente

oggetto di ricerca in ambito glottodidattico (si vedano Ricci Garotti, Stoppini 2010 per il progetto LESI, e Daloiso 2015 per il progetto PRISMA). In tempi più recenti, con la delibera n. 2055 del 28/11/14, è stato varato il Piano trentino trilingue, che prevede il potenziamento dell'apprendimento delle lingue comunitarie dalla prima infanzia all'università, contemplando, tra le varie azioni di sviluppo, anche l'accostamento a una lingua straniera fin dal nido d'infanzia. In questo contesto, l'Ufficio

infanzia della Provincia autonoma di Trento ha avviato una sperimentazione glottodidattica, con il coordinamento scientifico degli autori di questo contributo, allo scopo di mettere a punto un percorso di sviluppo professionale degli educatori che fornisca gli strumenti linguistici e glottodidattici per realizzare esperienze di accostamento alla lingua straniera nei nidi d'infanzia. La sperimentazione, iniziata nell'anno scolastico 2014/2015 e giunta ora al quinto anno, si è concretizzata in azioni di formazione glottodidattica, affinamento linguistico e accompagnamento metodologico degli educatori coinvolti nel progetto. Per comprendere l'impatto della sperimentazione sul territorio, riportiamo alcuni dati di contesto. In totale, sul territorio della provincia sono presenti 93 nidi d'infanzia, nei

in Italia esiste una lunga tradizione di studi sull'educazione plurilingue in tenera età

<sup>1</sup> Il contributo è stato concepito unitariamente dai due autori. All'atto della stesura, i paragrafi 1 e 2 si devono a Michele Daloiso, mentre i paragrafi 3 e 4 a Luciana Favaro.



quali operano 700 educatori e vengono accolti 3.507 bambini. Durante il primo anno, la sperimentazione ha coinvolto 10 nidi, 12 educatori e un totale di 130 bambini; nel terzo anno sperimentale, l'accostamento alla lingua straniera ha coinvolto 35 nidi, 42 educatori e un totale di 700 bambini. Nell'anno in corso, infine, la sperimentazione è stata estesa a 67 nidi, circa 80 educatori e 1.100 bambini. Questi dati ci restituiscono dunque l'immagine quantitativa del grado di progressiva estensione del progetto nel territorio provinciale, che in prospettiva mira a coprire la totalità dei nidi d'infanzia. Nei prossimi paragrafi, invece, discuteremo alcuni aspetti qualitativi della sperimentazione, focalizzando l'attenzione sulle questioni di natura linguistica e metodologica che sono emerse nel corso dell'esperienza.

## 2. Questioni linguistiche

In Italia esiste una lunga tradizione di studi sull'educazione plurilingue

in tenera età, che a partire dagli anni Settanta si è occupata del ciclo primario, per poi spostare l'attenzione sul ciclo prescolare negli anni Novanta (per uno stato dell'arte della ricerca sul tema: Dallois 2009; Santipolo 2012). Questo filone di studi si è concretizzato in numerose ricerche sul campo e interventi glottodidattici sperimentali; si pensi, ad esempio, ai progetti ILSSE e *Ianua Linguarum*, diretti rispettivamente da R. Titone e G. Freddi, che hanno caratterizzato la scuola primaria italiana nel periodo a cavallo tra gli anni Settanta e Ottanta (Titone 1978; Balboni, Ellero, Freddi 1994), e i diversi progetti glottodidattici fioriti nelle scuole dell'infanzia negli anni Novanta e Duemila, tra cui i già citati PRISMA e LESI in Trentino e il progetto LiReMar nelle Marche (Sisti 2002). Poiché l'insegnamento delle lingue straniere in Italia non si avvale di norma di docenti madrelingua, una prima questione ricorrente in tutti gli studi succitati riguarda la formazione linguistica degli

insegnanti sperimentatori. Gli esiti delle ricerche sul campo suggeriscono che, sebbene l'accostamento alla lingua straniera in tenera età svolga una funzione di arricchimento del bambino sul piano formativo ancor prima che linguistico, all'atto pratico la competenza linguistica risulta pregiudizievole per la buona riuscita delle attività glottodidattiche. Per queste ragioni, l'accostamento sperimentale alle lingue straniere nei nidi d'infanzia ha coinvolto esclusivamente educatori che avessero conseguito perlomeno la certificazione B1 in lingua inglese o tedesca; l'Ufficio infanzia della Provincia autonoma di Trento offre infatti da tempo percorsi formativi finalizzati al conseguimento delle certificazioni linguistiche da parte del personale educativo impiegato nei progetti di sensibilizzazione alla lingua straniera. Pur nella consapevolezza che il livello B1 non garantisce una competenza ottimale, questo livello si è ritenuto realisticamente il più adeguato per un primo avvio della sperimentazione, tenendo presente che l'Ufficio infanzia prevede anche successivi percorsi formativi finalizzati al raggiungimento di livelli linguistici superiori. Per quanto riguarda la competenza linguistica degli educatori, nel corso del primo anno sperimentale sono emersi tre ordini di limitazioni che hanno ostacolato in una prima fase la buona riuscita dell'attività educativa in lingua straniera. In primo luogo, molti educatori non possedevano abilità orali sufficienti per un'interazione fluente in lingua straniera e, per quanto possibile, spontanea, aspetto che risulta invece di primaria importanza in un



contesto educativo flessibile e poco strutturato come il nido d'infanzia. In secondo luogo, la formazione teorico-metodologica, sottolineando l'importanza della dimensione fonologica nei primi anni di acquisizione linguistica dei bambini, aveva da un lato aumentato la consapevolezza degli educatori dell'importanza di curare gli aspetti prosodici e fonologici della lingua straniera, ma dall'altro aveva anche suscitato un senso di inadeguatezza da parte del personale educativo coinvolto nel progetto, che troviamo ben sintetizzato in questo commento rilasciato da un educatore al termine della prima fase formativa.

La mia difficoltà maggiore sta nel modificare gli schemi mentali già esistenti. Cambiare la

pronuncia di parole che ho sempre pronunciato (sbagliando) per anni è davvero difficile. Il lavoro è tanto, ma ci proviamo.

In terzo luogo, in fase di progettazione delle attività educative sono emersi i limiti di una formazione linguistica troppo generica, non calibrata sul contesto educativo prescolare, che rendeva difficile non solo il reperimento dei termini adeguati per riferirsi alle azioni, agli spazi e agli oggetti del nido d'infanzia, ma anche l'attuazione in lingua straniera degli schemi interazionali educatore-bambino, che presuppongono una competenza specifica nell'uso del *caretaker talk*.

Nel complesso, dunque, gli ostacoli linguistici emersi nelle prime fasi della sperimentazione apparivano legati in larga misura al tipo

di formazione linguistica pregressa degli educatori, che era genericamente orientata al raggiungimento del livello B1, ma senza tenere in considerazione il contesto specifico del nido d'infanzia. Durante il primo e il secondo anno sperimentale si è cercato di fornire una prima risposta ai bisogni linguistici degli educatori attraverso brevi interventi formativi volti a fornire alcune soluzioni immediatamente spendibili nel corso della sperimentazione stessa. Per quanto riguarda le limitate abilità d'interazione orale, ad esempio, si è suggerito di proporre le prime esperienze di accostamento alla lingua straniera puntando sui momenti di cura (accoglienza, merenda, igiene personale, ecc.); trattandosi, infatti, di situazioni familiari sia





all'educatore sia ai bambini e fortemente routinizzate sul piano della lingua e degli schemi interazionali (esattamente come le routine nella scuola dell'infanzia: Dalonso, Favaro 2012), i momenti di cura si prestano a essere più facilmente gestibili comunicativamente attraverso una preparazione specifica. Nelle prime fasi della sperimentazione, dunque, gli educatori sono stati guidati nella realizzazione di momenti di cura in lingua straniera a partire da alcuni strumenti di lavoro appositamente predisposti (in particolare, un *phrasebook* contenente esempi di atti linguistici catalogati per situazione, e una scheda di progettazione). In fase di formazione, inoltre, si è dedicato spazio anche alle possibili strategie che l'educatore può utilizzare per migliorare la propria fluenza comunicativa; alcuni educatori, ad esempio, forti del fatto che i bambini nella fascia d'età 0-3 anni non sanno leggere, hanno appeso alle pareti del nido cartelloni contenenti parole-chiave e atti linguistici rilevanti per alcune attività, in modo da poterli rapidamente recuperare e verbalizzare al momento opportuno.

Per quanto concerne la competenza fonologica, in una prima fase si è cercato di sollecitare da un lato la consapevolezza del singolo educatore sui propri punti di crescita e dall'altro la ricerca di soluzioni personalizzate per migliorare la propria pronuncia. Sono state così realizzate due video-lezioni della durata complessiva di circa 20 minuti ciascuna, nelle quali si presentano semplici strumenti per l'autovalutazione della propria consapevolezza fonologica, siti web per

durante il primo  
e il secondo anno  
sperimentale  
si è cercato di fornire  
una risposta  
ai bisogni linguistici  
degli educatori

esercitarsi e suggerimenti per prepararsi "fonologicamente" allo svolgimento di attività in lingua straniera. Ad esempio, agli educatori che desideravano proporre attività di *storytelling* attraverso i libretti per immagini si è suggerito di partire da racconti molto noti (ad esempio, *The Very Hungry Caterpillar* o *Brown Bear*), di cui sono disponibili anche video in lingua originale, talvolta anche sottotitolati in inglese. Si è quindi suggerito di seguire la seguente procedura per prepararsi allo *storytelling* sul piano fonologico, dopo aver reperito sulla rete il video sottotitolato suggerito:

1. guardate il video e ascoltate la storia, sottolineando nel libretto per immagini le parole che vi sembrano difficili da pronunciare;
2. ascoltate nuovamente e focalizzatevi sulle parole difficili, ripetendone la pronuncia;
3. ora guardate il video togliendo l'audio e provate a leggere voi la storia seguendo i sottotitoli. Dopo aver pronunciato una frase tornate indietro e ascoltate la pronuncia dello *storyteller*;
4. annotate eventuali errori o pronunce difficili (anche nel libretto per immagini stesso, così le avrete sott'occhio quando racconterete voi la storia ai bambini).

Pur nei limiti che si possono ravvisare in qualsiasi intervento non sistematico, queste prime risposte ai bisogni linguistici degli educatori hanno avuto un effetto positivo sul senso di auto-efficacia del personale coinvolto nella sperimentazione, come si evince dai commenti rilasciati dagli educatori dopo aver preso visione delle video-lezioni sulla competenza fonologica e aver provato a utilizzare gli strumenti proposti. Riportiamo a titolo esemplificativo alcuni commenti, i quali, oltre a far emergere i giudizi degli educatori sui suggerimenti forniti nelle video-lezioni, danno luogo anche ad ulteriori proposte di approfondimento e supporto linguistico reciproco, che sono state poi riprese e incentivate dagli autori nel corso della sperimentazione.

La spiegazione riguardo alla competenza fonologica è stata ben chiara e dettagliata. Conoscere gli aspetti chiave della lingua ci permette di riflettere e utilizzare questi aspetti al meglio con i bambini dopo aver compreso come è importante la competenza fonologica come base per altre abilità linguistiche. Personalmente devo migliorare parecchio la mia competenza fonologica. Le attività di auto-valutazione sono state un ottimo punto da cui partire per capire i miei limiti e migliorarmi in futuro. Si deve lavorare parecchio... ma non ci spaventiamo!

Il video è stato molto interessante e ha messo in luce la complessità insita nell'apprendimento di una lingua. Considerando quanto la nostra conoscenza dell'inglese sia legata e influenzata dalla forma scritta credo che un passo successivo nella nostra formazione potrebbe essere quello di concentrarsi su brevi sessioni di esercizi di pronuncia mirati all'esperienza quotidiana dell'educatrice.

Trovo utilissima questa lezione, anche perché tra l'altro molto pratica. Inevitabilmente mi sto immaginando calata in tale attività con il gruppo con cui lavoro (bambini da 11 a 15 mesi). Il mio pensiero è quello di utilizzare libretti dalle immagini chiare, molto semplici, in linea con quelli che già propongo, che raccontino delle storie molto brevi. E nel caso in cui non trovassi online un video che racconta proprio le storie che ho selezionato, mi preparerò ascoltando le pronunce dei madrelingua nei siti da voi consigliati. A questo proposito lancerei una proposta: perché oltre a condividere un *phrasebook* non condividiamo pure una bibliografia con libretti in lingua da usare con i bambini?

Nella prospettiva di una risposta più sistemica ai bisogni linguistici degli educatori attivi

nel progetto, nel corso del secondo anno sperimentale, parallelamente alle soluzioni temporanee sopra descritte, si è lavorato alla progettazione di un percorso specifico di affinamento linguistico avvalendosi della collaborazione di un'insegnante madrelingua che da tempo svolge attività di accostamento alla lingua inglese con bambini di età prescolare. Il percorso, della durata di 20 ore in presenza, si è basato su un sillabo linguistico costruito dagli autori di questo contributo nella prospettiva di rispondere ai bisogni linguistici degli educatori, in particolare riguardo la competenza orale e l'uso del *caretaker talk*. Ognuna delle 10 unità di lavoro che compongono il sillabo ruota attorno a una situazione

routinaria che scandisce la giornata educativa nel nido d'infanzia (l'arrivo al nido, l'accoglienza, la merenda, l'attività ludica, il pranzo, ecc.), a partire dalla quale si propongono attività di ascolto attivo, comprensione orale di dialoghi, canzoni e filastrocche, analisi del *caretaker talk*, riflessione metalinguistica e riutilizzo guidato degli atti linguistici appresi. Il percorso di affinamento linguistico è stato avviato in modo sistematico a partire dal terzo anno sperimentale per la lingua inglese, mentre nel momento in cui scriviamo è in corso un adattamento del sillabo per il tedesco, in modo da offrire lo stesso tipo di supporto linguistico anche agli educatori specializzati in tedesco.

# I QUADERNI DELLA RICERCA

La collana di monografie con proposte metodologiche sui temi più attuali della didattica.



I Quaderni della Ricerca sono anche online  
[www.laricerca.loescher.it/quaderni](http://www.laricerca.loescher.it/quaderni)

Per le copie cartacee rivolgetevi in libreria o chiedi al tuo rappresentante di zona.

In conclusione, da una parte non possiamo che confermare ciò che la tradizione glottodidattica aveva già ampiamente dimostrato in merito alla competenza linguistica dell'insegnante di lingue a bambini: il fatto che all'atto pratico è pregiudizievole per la buona riuscita delle attività educative; al contempo, la nostra esperienza maturata nei nidi d'infanzia (e precedentemente nella scuola dell'infanzia) suggerisce l'opportunità di sperimentare svariate forme di supporto e affinamento linguistico *in itinere* a partire da un livello linguistico minimo realisticamente raggiungibile dagli educatori.

### 3. Questioni metodologiche

Come menzionato sopra, in Italia esistono numerosi studi basati su sperimentazioni riguardanti l'educazione alle lingue nel contesto della scuola dell'infanzia. Per quanto concerne la fascia 0-3 anni, invece, non esistono nel nostro paese, allo stato attuale, sperimentazioni scientifiche accuratamente documentate. Nel mettere a punto la formazione metodologica da proporre agli educatori della provincia di Trento, ci siamo resi conto che la nostra sperimentazione si prefigurava come un'iniziativa all'avanguardia. Come noto, siamo di fronte a una sorta di paradosso, proprio in virtù del fatto che questa fascia d'età ha potenzialità neuro-psicolinguistiche che con l'avanzare del tempo tendono a decrescere (soprattutto per quanto riguarda la componente fonologica). Di conseguenza, prima di mettere a punto la struttura del corso di formazione metodologica ci siamo interrogati su come adattare al contesto del nido la "metodologia esperienziale" (Daloiso 2009)

la componente ludica  
è fondamentale  
nel contesto dei nidi  
e il gioco  
è uno dei veicoli  
di accostamento  
alla LS

che normalmente adottiamo per l'accostamento a una lingua straniera nelle scuole dell'infanzia. È risultato immediatamente chiaro che se da un lato la lingua doveva entrare nei nidi in modo più flessibile e meno strutturato rispetto all'infanzia, dall'altro anche i nidi dovevano adeguarsi all'arrivo della lingua straniera. Questa reciprocità risultava inevitabile dato che la caratteristica principale della metodologia esperienziale consiste nel fatto che la lingua straniera si innesta nel tessuto stesso della scuola, con l'obiettivo di sensibilizzare i bambini alla presenza di più codici. Una concezione della lingua come "ambiente di apprendimento" consentirà ai bambini di percepire la lingua straniera come parte integrante del nido.

Promuovere un accostamento linguistico in tenerissima età è un'esperienza di crescita professionale considerevole, perché permette all'educatore non solo di assistere alla scoperta da parte dei bambini del fenomeno linguistico, ma anche di favorire e "guidare" questo processo. Per poter facilitare l'incontro tra il bambino e una lingua straniera, non è sufficiente, però, saper parlare in maniera fluente la lingua obiettivo. Come visto nel paragrafo precedente,

la padronanza linguistica è sicuramente un requisito fondamentale e tenersi "in allenamento" su questo versante è di primaria importanza, ma è necessario anche che l'educatore sia del tutto consapevole delle potenzialità dei bambini e dei meccanismi che mette in gioco quando propone loro delle attività in lingua. Avere la piena consapevolezza delle particolari caratteristiche neuro-psicolinguistiche che contraddistinguono i bambini nella prima infanzia ci renderà in grado di rendere veramente efficace il nostro intervento. Come in ogni impegno professionale, anche nell'attuare un accostamento a una lingua straniera è importante saper progettare adeguatamente la propria attività nella piena consapevolezza dei fattori che entreranno in gioco. Spesso invece si assiste a interventi che partono direttamente dalle attività da fare con i bambini, le quali vengono semplicemente proposte sotto forma di gioco: quella ludica è una componente certamente fondamentale in questo contesto e il gioco, assieme alle routine educative, sarà uno dei veicoli principali attraverso i quali si attua anche l'accostamento nella metodologia esperienziale, ma non deve essere un fine e l'educatore non deve essere omologabile a un animatore. La progettazione permette di sottrarsi a questo genere di rischio; naturalmente si tratterà di una progettazione flessibile e soprattutto molto meno strutturata della progettazione per l'infanzia. Passando ora alla descrizione della struttura del percorso di formazione metodologica, possiamo anzitutto affermare che la modalità di erogazione prescelta è di tipo *blended* e prevede l'utilizzo per la



parte online di Google Drive, un servizio web gratuito in ambiente *cloud computing* che permette di condividere file e di modificare documenti in modo collaborativo.

Il corso è così strutturato (v. TAB. I).

Una volta conclusa la formazione metodologica, gli educatori iniziano a frequentare il corso di affinamento linguistico della durata di 20 ore di cui abbiamo fatto menzione nel paragrafo precedente. Va sottolineato, comunque, che nel corso degli

ultimi laboratori metodologici relativi alla fase di monitoraggio i formatori colgono l'opportunità di fornire agli educatori anche dei feedback di carattere linguistico, approfittando della visione delle videoregistrazioni realizzate dai corsisti.

TABELLA I

Modalità	Attività	Finalità
Presenza	Incontro di presentazione del corso.	Illustrare ai corsisti l'impianto metodologico, la struttura, gli obiettivi e la scansione temporale del corso e promuovere una prima familiarizzazione con l'ambiente di lavoro online.
Online	<p>Visione da parte dei corsisti di 6 videolezioni e lettura di altrettanti documenti di approfondimento in modalità asincrona.</p> <p><b>Videolezione e Documento di approfondimento 1:</b> <i>Miti e realtà nell'acquisizione linguistica in tenera età</i></p> <p><b>Videolezione e Documento di approfondimento 2:</b> <i>Principi di neuropsicologia evolutiva</i></p> <p><b>Videolezione e Documento di approfondimento 3:</b> <i>Cos'è e come si realizza l'accostamento linguistico in ambito educativo</i></p> <p><b>Videolezione e Documento di approfondimento 4:</b> <i>La progettazione e la programmazione glottodidattica</i></p> <p><b>Videolezione e Documento di approfondimento 5:</b> <i>L'osservazione sistematica nella fascia 0-6</i></p> <p><b>Videolezione e Documento di approfondimento 6:</b> <i>L'importanza della competenza fonologica</i></p> <p>I file video e di testo vengono caricati dai formatori su un'apposita cartella di Google Drive e resi disponibili a gruppi di 2 ogni con cadenza bisettimanale.</p> <p>Sui temi trattati da queste 6 videolezioni, i formatori proporranno su fogli di scrittura Google Doc condivisi altrettanti input di riflessione ai quale i corsisti dovranno rispondere scrivendo un commento personale.</p>	Presentazione dei fondamenti scientifici che stanno alla base di un accostamento alle lingue straniere in tenera età e principi teorici che informano la metodologia esperienziale.
Presenza	Partecipazione a 4 laboratori in presenza (2 di osservazione/analisi di materiali video e cartacei proposti dai formatori e 2 di tipo operativo) sulla progettazione e la gestione di momenti di cura e di attività educative da proporre ai bambini in lingua straniera.	Accompagnamento dei corsisti nel passaggio dalla teoria all'operatività (progettazione e monitoraggio di momenti di cura e attività educative in lingua straniera).
Online	Progettazione da parte dei corsisti di un momento di cura e di un'attività educativa in lingua straniera. I corsisti lavoreranno in piccoli gruppi utilizzando un'apposita scheda di progettazione messa a disposizione dai formatori su un foglio di lavoro condiviso Google Doc. Successivamente i corsisti ricevono un feedback e una validazione a distanza da parte dei formatori sulle due schede di progettazione inviate. I corsisti, lavorando in piccoli gruppi, mettono in pratica con i bambini una delle due attività progettate e validate a distanza dai formatori e realizzano una videoregistrazione che caricano su un'apposita cartella di Google Drive.	
Presenza	Partecipazione a 2 laboratori in presenza di monitoraggio sulla gestione dei momenti di cura e delle attività educative proposti ai bambini e videoregistrati.	Osservazione e commento collettivo delle attività in lingua straniera proposte dai corsisti ai bambini, feedback dei formatori e condivisione di buone pratiche.

Va evidenziato che la struttura e l'articolazione di questa formazione è stata messa a punto nella sua forma definitiva dagli autori di questo saggio nel corso dei primi quattro anni di erogazione, tenendo conto delle linee guida dell'Ufficio infanzia della Provincia autonoma di Trento, dei suggerimenti degli psicopedagogisti ma soprattutto dei feedback degli educatori stessi. Si tratta dunque di un *work in progress* che viene affinato e rimodellato di anno in anno, la cui efficacia viene monitorata costantemente sia attraverso osservazioni sul campo e incontri di monitoraggio *ad hoc* sia attraverso il feedback costante di corsisti. L'analisi dei loro commenti, infatti, consente di comprendere in quale misura stiano cambiando le loro percezioni sul processo di accostamento alla lingua straniera. Concludiamo, quindi, riportando i commenti di due educatori che ci sembrano evidenziare la positività di questo percorso.

Ho trovato la video lezione e il documento di approfondimento molto interessanti, utili e soprattutto spiegati in modo chiaro per ricevere una prima infarinatura sull'importanza dell'accostamento linguistico nel bambino in tenera età.

Aver visto la video lezione e aver letto i documenti di approfondimento è stato davvero molto stimolante, in quanto ora le mie azioni avranno una base teorica solida che certamente aiuterà a darmi più sicurezza con i genitori che più avranno dubbi sulla validità di un progetto linguistico in tenera età.

#### 4. Conclusioni e prospettive future

A fronte di quanto delineato nei paragrafi precedenti e di quanto da alcuni anni stiamo sperimentando grazie all'opportunità offertaci dall'Ufficio infanzia della Provincia di Trento, se in un futuro – speriamo prossimo – la lingua straniera entrasse in modo regolamentato non solo nella scuola dell'infanzia ma anche nei nidi, sarà auspicabile fornire a educatori e insegnanti tutti gli strumenti necessari per svolgere adeguatamente il delicato compito di accostare i bambini a nuovi codici linguistici, avviando il processo di acquisizione di una lingua straniera. L'obiettivo dev'essere quello di offrire loro la maggior quantità di esposizione possibile a input di buona qualità. Inoltre, come abbiamo visto, nell'attuare questo avvicinamento è importante che l'educatore sia in grado di progettare la propria attività nella consapevolezza

di tutti i fattori che metterà in gioco.

La formazione è quindi, a nostro parere, uno snodo cruciale e questa dovrà garantire che:

- a. l'educatore sia formato sui processi di acquisizione delle lingue e sulle metodologie glottodidattiche che possono sostenere tali processi nei bambini in tenerissima età;
- b. l'educatore venga accompagnato gradualmente a operare con i bambini utilizzando strumenti di progettazione e osservazione *ad hoc*;
- c. venga potenziata la competenza linguistica e comunicativa dell'educatore (con particolare riferimento alla competenza fonologica) attraverso una formazione che lo guidi verso lo sviluppo di una competenza comunicativa specifica nel *caretaker talk* e una maggiore consapevolezza degli aspetti della lingua più salienti nel periodo prescolare (ad esempio, la dimensione fonologica).

Solo in questo modo i bambini avranno la possibilità di fruire, nell'età più fertile, di interventi realmente efficaci per l'acquisizione di una lingua straniera.

#### Bibliografia

- BALBONI P.E., COONAN C.M., RICCI GAROTTI F. (a cura di) (2001), *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Guerra-Soleil, Perugia-Welland.
- BALBONI P.E., ELLERO E., FREDDI G. (a cura di) (1994), *La lingua straniera alle elementari. Sperimentazione e valutazione*, Longman, Mestre.
- DALOISO M. (2009), *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*, UTET, Torino.
- DALOISO M. (2015), "La rilevazione sistematica della competenza comunicativa dei bambini esposti alla lingua straniera. Una ricerca nella scuola dell'infanzia", in *EL.LE* 4(3), pp. 381-409.
- DALOISO M., FAVARO L. (2012), "Il ruolo delle routine linguistiche nell'accostamento alla lingua straniera in tenera età", in *Scuola e Lingue Moderne* 4-5, pp. I-V.
- PINTARELLI M., PORCELLI G., ROSAS A., (2004), *Educare alla pluralità linguistica. L'inserimento della lingua straniera nella scuola dell'infanzia*, Giunta della Provincia autonoma, Trento.
- RICCI GAROTTI F., STOPPINI L. (2010), *L'acquisizione della lingua straniera nella scuola dell'infanzia: una ricerca con bambini dai tre ai sei anni*, Guerra, Perugia.
- SANTIPOLO M. (a cura di) (2012), *Educare i bambini alla lingua inglese*, Pensa Multimedia, Lecce.
- SISTI F. (a cura di) (2002), *The Magic Line. LiReMar. L'inglese on-line nella scuola dell'infanzia*, Anicia, Roma.
- TITONE R. (1978) *Progetto speciale per l'introduzione dell'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole elementari*, Le Monnier, Firenze.

# La plasticità neuronale e il fattore età nell'apprendimento delle lingue straniere\*

Mario Cardona

Università di Bari

## Abstract

L'esistenza di un "periodo critico" per l'acquisizione delle lingue è stata al centro di un lungo dibattito nel quadro degli studi sul fattore età in relazione all'acquisizione linguistica. Studi condotti con tecniche di *neuroimaging* dimostrano oggi che i processi di plasticità neuronale in funzione dell'apprendimento linguistico si verificano ben oltre il cosiddetto periodo critico e che questi sono da porsi non solo in relazione al fattore età, ma anche al livello di competenza linguistica raggiunto.

The existence of a "critical period" for language acquisition has been the focus of age factor studies in relation to language acquisition. Studies conducted with neuroimaging techniques have recently demonstrated that the processes of neuronal plasticity as a function of language learning occur far beyond the so-called "critical period"; these processes are in relation to the age factor and to the level of linguistic competence acquired.

## 1. Il "periodo critico" e l'apprendimento linguistico

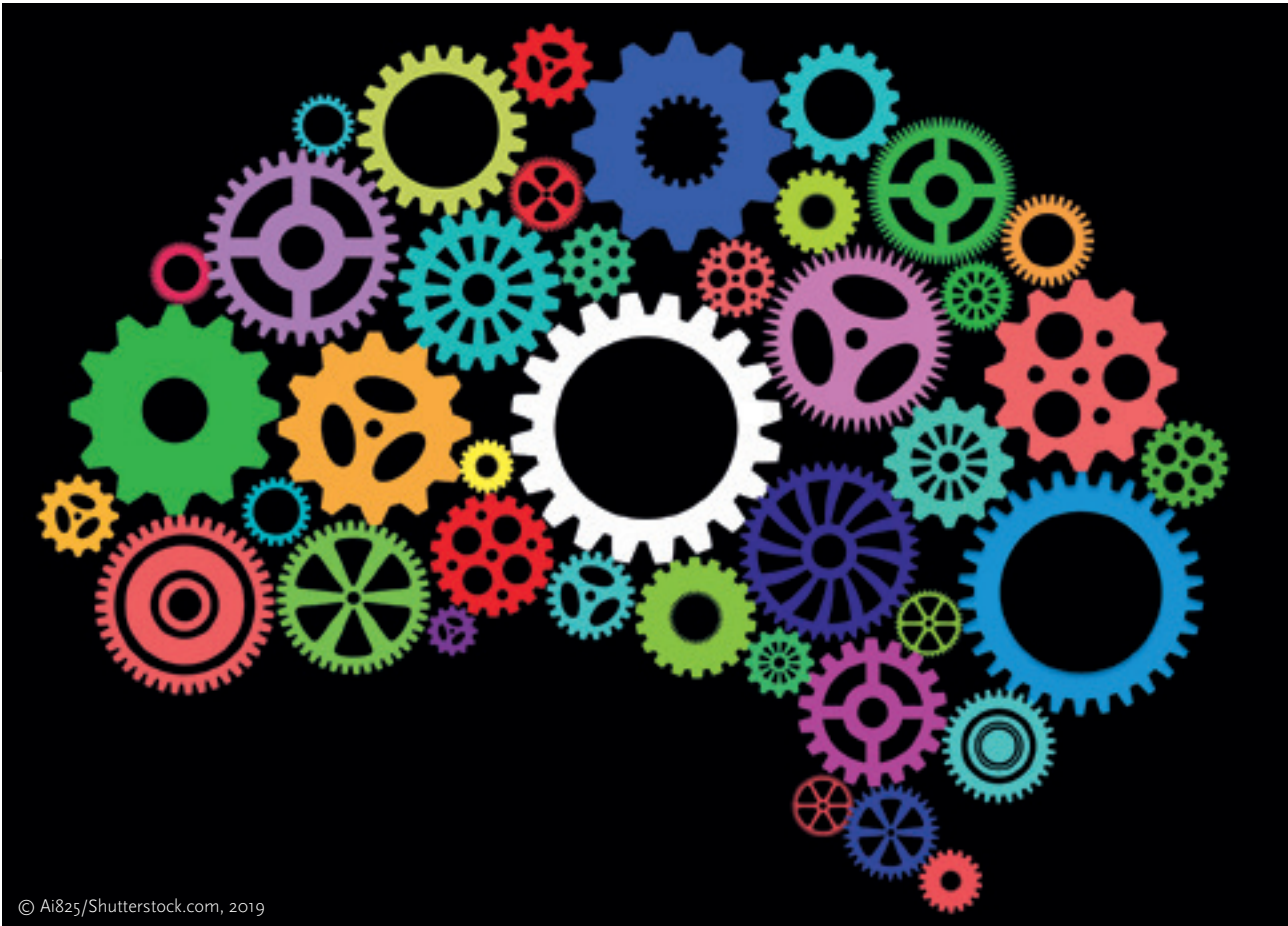
Il dibattito sull'incidenza del fattore età nell'apprendimento delle lingue straniere in rapporto alla plasticità neuronale si è spesso alimentato nel corso degli anni dalla contrapposizione di diverse teorie. L'ipotesi dell'esistenza di una finestra temporale ideale per l'apprendimento linguistico, il cosiddetto "periodo critico" (*Critical Period Hypothesis*) che culmina con la pubertà e il processo di lateralizzazione emisferica, ha rappresentato la teoria dominante negli anni Sessanta (Lenneberg 1967). Nella versione più riduzionista, essa afferma che le lingue si possono imparare solo all'interno di tale fase della vita, mentre la successiva riduzione della plasticità neuronale impedirebbe di raggiungere

una competenza linguistica con caratteristiche simili al bilinguismo. Penfield e Roberts (1959:236) sostenevano infatti che "for the purposes of learning languages, the human brain becomes progressively stiff and rigid after the age of nine". Di conseguenza, gli stessi autori sostenevano che: "when languages are taken up for the first time in the second decade of life, it is difficult [...] to achieve a good result [...] because it is unphysiological" (1959:255). Negli anni successivi l'ipotesi del periodo critico è stata ampiamente riconsiderata. Per alcuni studiosi è possibile che vi sia un periodo critico relativo ai soli aspetti fonologici, ma non per quelli morfosintattici e lessicali. È stata inoltre avanzata l'ipotesi di diversi periodi critici, mentre alcuni ricercatori hanno

*tout court* negato la presenza di un periodo critico per l'apprendimento delle lingue straniere<sup>1</sup>. Ciò che oggi risulta evidente, è che la plasticità neuronale, ossia "il processo funzionale e strutturale che consente al sistema nervoso di adattarsi a stimoli e fattori diversi attraverso un processo di flessibilità cerebrale" (Denes 2016:34), va ben oltre l'infanzia e l'adolescenza. Tale processo certamente subisce delle modificazioni e si riduce nel corso della vita; tuttavia, se la plasticità

<sup>1</sup> Per approfondimenti sul dibattito sul periodo critico e il fattore età si veda, tra gli altri, Singleton 1989, 2005; Birdsong 2006; Ellis 1994; Harley 1986; Krashen 1973, 1975; Krashen, Long, Scarcella 1979; Marinova-Todd, Bradford, Snow 2000; Hakuta 2001, Hakuta, Bialystok, Wiley 2003; Cardona, Luise 2018.





© Ai825/Shutterstock.com, 2019

neurale, pur con i cambiamenti osservabili, si mantiene anche nell'età adulta, ciò significa che l'apprendimento è sempre possibile, purché le condizioni psicopedagogiche siano adeguate all'età dell'apprendente. Anche l'acquisizione di una lingua straniera può dunque avvenire in età adulta e raggiungere un alto livello di competenza. In questo contributo si prenderanno in considerazione alcuni studi condotti in ambito neurolinguistico con tecniche di *neuroimaging* che confermano come l'apprendimento di una lingua straniera comporti delle modificazioni della materia grigia, ossia degli strati neurali che compongono la corteccia cerebrale e della materia bianca oltre il periodo critico. Inoltre, verranno descritte alcune ricerche sui cambiamenti relativi ad alcuni circuiti neurali

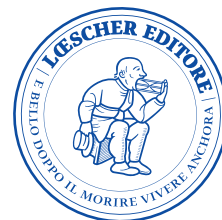
coinvolti nell'apprendimento delle lingue straniere sia in relazione al fattore età che al grado di competenza raggiunto dall'apprendente. Tali studi confermano che l'apprendimento linguistico produce cambiamenti nelle reti neurali non solo se esso avviene nell'infanzia (Mohades *et al.* 2012), ma anche in età successiva (Yang *et al.* 2015; Lövdén *et al.* 2010; Pliatsikas, Moschopoulou, Saddy 2015). Contrariamente all'ipotesi forte del periodo critico, si notano trasformazioni nella struttura neurale anche in età adulta:

The properties of brain structure change with the acquisition of a new language, and that the adult human brain is capable to tissue reorganization in response to intense use of a new language after the putative "critical period" (Mamiya *et al.* 2015:7249).

## 2. Variazioni corticali e apprendimento linguistico

Alcuni studi rivelano che grazie alla plasticità neuronale l'apprendimento delle lingue comporta delle modificazioni della densità e del volume della materia grigia in alcune aree cerebrali e aiuta a preservare la materia bianca, responsabile del processo di mielinizzazione e di flusso assonale che consente la trasmissione delle informazioni tra le varie aree del cervello. Mártensson *et al.* (2012) hanno condotto una ricerca su un gruppo di 14 soggetti di circa vent'anni selezionati per la scuola interpreti dell'esercito svedese. Tali reclute erano sottoposte a un training intenso: tutti partivano dal livello di principiante assoluto nelle lingue target (dari, russo, arabo) e il corso intensivo aveva l'obiettivo di far raggiungere ai

# LA FORMAZIONE LÖESCHER



## WEBINAR E SEMINARI SU S.O.F.I.A.

I corsi di formazione sono destinati agli insegnanti e si svolgono secondo tre modalità:

- ▶ vengono erogati come **webinar** in diretta in date prefissate o fruibili successivamente on demand;
- ▶ vengono erogati come **seminari** in presenza in aula, richiesti dalle scuole per i propri docenti o organizzati da Loescher per gli insegnanti di tutte le scuole;
- ▶ i **corsi misti** prevedono sia webinar sia seminari in presenza.



**Webinar**



[www.formazione.loescher.it](http://www.formazione.loescher.it)

- ▶ Ti colleghi **dal tuo device** (computer, smartphone, tablet).
- ▶ Durante la diretta puoi interagire tramite chat.
- ▶ Riceverai un **link per rivedere l'incontro in streaming**.
- ▶ La partecipazione al webinar dà diritto all'**attestato di partecipazione**; per la fruizione in diretta è previsto anche l'esonero dal servizio.

partecipanti una buona *fluency* in dieci mesi. Il programma stabiliva l'acquisizione da 300 a 500 nuove parole alla settimana. Tutti i soggetti erano coetanei, possedevano lo stesso quoziente di intelligenza e gli stessi anni di studio. I partecipanti sono stati analizzati tramite risonanza magnetica all'inizio e alla fine di un trimestre di studio. Per quanto riguarda le verifiche di tipo linguistico, i test si basavano su prove orali e scritte di traduzione di frasi e testi e attività di interpretariato non simultaneo. I risultati hanno rivelato una relazione positiva tra l'apprendimento linguistico e alcune modificazioni nelle aree cerebrali correlate: in particolare si sono osservate variazioni nello spessore delle aree corticali della corteccia fronto-temporale dell'emisfero sinistro e particolarmente coinvolte sono risultate l'area del giro frontale inferiore, correlata alle reti neurali dei processi articolatori e nella mappatura dei significati di nuove parole (Mårtensson *et al.* 2012:243); l'area del giro superiore temporale (aspetti fonetici) e aree del giro medio-frontale (processi di pianificazione e controllo articolatorio). Importanti variazioni sono state osservate anche nel volume dell'ippocampo, che svolge un ruolo fondamentale nell'acquisizione di nuovo lessico.

Il confronto tramite risonanza magnetica tra il gruppo delle reclute interpreti e il gruppo di controllo evidenzia che il primo gruppo rispetto al secondo presenta, alla fine di un periodo di training intenso di tre mesi, un incremento della materia grigia in regioni specificamente coinvolte nei processi linguistici. Inoltre, se si considera che i due gruppi erano formati da soggetti con le stesse caratteristiche di

**l'apprendimento linguistico produce cambiamenti nelle reti neurali non solo se avviene nell'infanzia ma anche in età successiva**

età, quoziente intellettivo, anni di studio, stabilità emotiva e che non vi erano fattori di carattere socioculturale o ambientale in grado di influenzare il percorso di studio, emerge con evidenza che il grado di variazione nel volume della materia grigia è positivamente correlato con l'attività corticale legata all'acquisizione linguistica: "adult foreign-language learning is accompanied by increases of gray matter volume in language-related brain region" (Mårtensson *et al.* 2012:244). Un altro studio è stato condotto da Stein e colleghi (2012) su un gruppo di studenti di madrelingua inglese che studiavano tedesco in Svizzera. I soggetti sono stati esaminati tramite risonanza magnetica all'inizio e dopo cinque mesi di studio. La verifica linguistica consisteva in due test scritti (*cloze* a scelta multipla e test lessicale). Il livello iniziale non era omogeneo come quello della ricerca descritta in precedenza: alcuni degli studenti erano principianti assoluti, altri avevano studiato da soli pochi mesi prima di recarsi in Svizzera e alcuni, infine, avevano studiato tedesco alle scuole superiori. Anche in questo caso i risultati confermano variazioni nella densità della materia grigia dopo i cinque mesi di corso intensivo. In particolare, è stata rilevata una correlazione significativa tra l'aumento della competenza

nella lingua seconda e un aumento della densità della materia grigia prevalentemente in due aree: quella del giro frontale inferiore sinistro e nel lobo temporale anteriore sinistro: "subjects with a greater increase in second language proficiency also showed a greater increase in grey matter density in those brain region" (Stein *et al.* 2012:461).

Anche in questo studio, come nella ricerca di Mårtensson e colleghi, le aree della corteccia che subiscono variazioni nella densità della materia grigia nell'acquisizione della L2 sono normalmente coinvolte nei processi di elaborazione del linguaggio, in particolare per quanto riguarda la semantica e la sintassi.

È importante osservare in che modo le modificazioni della densità della materia grigia in determinate aree sia in relazione al livello della competenza raggiunta e al fattore età. Le due ricerche descritte in precedenza si sono svolte in condizioni molto differenti: nello studio condotto da Mårtensson il gruppo di studenti osservato era sottoposto a un training linguistico in contesto di lingua straniera, mentre nella ricerca di Stein il contesto era di L2. Inoltre, le due ricerche differiscono nella tipologia delle verifiche linguistiche: nel primo caso, infatti, sono state prese in considerazione sia le abilità orali che scritte, mentre nel secondo i test riguardavano solo il codice scritto. Infine la prima ricerca partiva da una base omogenea, in quanto tutti i partecipanti partivano da un livello di principiante assoluto, mentre nel secondo caso il livello di competenza iniziale era meno omogeneo. In entrambi i casi, comunque, dopo pochi mesi di studio intensivo, è stato possibile osservare delle variazioni nella





© Lucky Business/Shutterstock, 2019

densità della materia grigia. Considerando che i partecipanti a entrambe le ricerche erano studenti di età variabile tra i 18 e i 20 anni, è evidente che l'apprendimento avveniva ben oltre il cosiddetto periodo critico e che, indipendentemente da esso, anche in età adulta l'acquisizione di una lingua straniera comporta modificazioni in alcune aree corticali.

### 3. Circuiti neurali e lingue straniere

Mechelli e collaboratori (2004) hanno osservato un gruppo di madrelingua inglese composto da 25 soggetti con nessuna o scarsa esposizione alla seconda lingua, 25 bilingui precoci che avevano imparato una seconda lingua europea prima dei cinque anni e 33 bilingui consecutivi che avevano imparato la lingua straniera tra i dieci e i quindici anni. Lo studio ha evidenziato un incremento della densità della materia grigia per entrambi i gruppi bilingui nella corteccia parietale inferiore dell'emisfero sinistro con un effetto maggiore

però per i bilingui precoci. Successivamente, gli stessi ricercatori hanno esaminato un gruppo di 22 soggetti di madrelingua italiana che avevano studiato inglese come lingua straniera in una fascia di età compresa tra i 2 e i 34 anni. La verifica comprendeva tutte le abilità linguistiche. Anche in questo caso si è confermato un incremento del volume della materia grigia nella regione parietale sinistra inferiore; tale densità aumenta in relazione all'aumento della competenza linguistica, ma tende a diminuire in rapporto all'età. Tuttavia, Perani *et al.* (1998) hanno dimostrato che le modificazioni corticali sono più correlate al grado di competenza raggiunto piuttosto che al fattore età. I ricercatori hanno osservato un gruppo di madrelingua italiani tra i 19 e i 50 anni che avevano studiato inglese a scuola dopo i 10 anni, raggiungendo un alto grado di competenza nel corso della vita con un uso frequente della lingua straniera (*high proficiency, late acquisition group*) e un gruppo

di Barcellona, ispano-catalani bilingui precoci (*high proficiency, early acquisition group*) di età compresa tra i 19 e i 27 anni. I partecipanti sono stati monitorati tramite PET mentre ascoltavano delle storie in L1 e L2 e i risultati hanno dimostrato che entrambi i gruppi, durante l'ascolto, attivavano le stesse aree corticali, in particolare aree temporali dell'emisfero sinistro, del giro medio-temporale e dell'ippocampo. Ciò dimostra che soggetti che possiedono un alto livello di competenza linguistica e un uso frequente della seconda lingua attivano le stesse aree corticali per la L1 e per la L2, indipendentemente dal periodo in cui le lingue sono state apprese (ossia indipendentemente dal cosiddetto periodo critico). Molto diversi, invece, sono i risultati che si ottengono osservando soggetti con scarsa competenza linguistica nella L2. In uno studio precedente, Perani *et al.* (1996), avevano osservato tramite PET un gruppo di madrelingua italiana di età compresa tra i 21 e i 32 anni.

Tutti i soggetti avevano studiato inglese a scuola per almeno 5 anni, non erano stati esposti alla seconda lingua prima dell'età scolare e non avevano trascorso lunghi soggiorni in paesi anglofoni. Nel corso della vita questi soggetti, pur possedendo un livello accettabile di comprensione, non erano stati esposti frequentemente alla lingua straniera. Rispetto all'attività corticale e alle aree coinvolte nella lingua madre i partecipanti all'esperimento hanno dimostrato l'attivazione di diverse aree corticali e con diversa intensità nelle attività di ascolto in lingua madre e nella lingua straniera:

Several other brain areas are shaped by early exposure to the maternal language, and are not necessarily activated when subjects are engaged in the processing of a second language, which they have learned through limited exposure later in life (Perani *et al.* 1996:2444).

Da questi studi emerge che i processi di plasticità neuronale conseguenti all'apprendimento delle lingue straniere oltre che al fattore età, sono riconducibili anche al tempo di esposizione alla lingua straniera, al livello di competenza raggiunto e al suo uso nel corso della vita. Mentre, infatti, nello studio di Perani e colleghi (1998) i soggetti analizzati ricorrono nell'abilità di comprensione orale all'attivazione dei medesimi circuiti neurali nella L1 e nella L2, ma indipendentemente dall'età possiedono lo stesso alto livello di competenza linguistica, nello studio del 1996 i soggetti possiedono un livello di competenza minore e ciò determina una diversa mappa dell'attività neurale rispetto alla lingua madre nello stesso tipo di compito linguistico.

è stata rilevata  
una correlazione  
significativa  
tra l'aumento  
della competenza  
nella lingua seconda  
e un aumento  
della densità  
della materia grigia

The main result is that, while listening to stories in L1 and L2 yields very different patterns of cortical activity in low proficiency subjects [...], no such major difference was found in high proficiency subjects [...], regardless of the age of L2 acquisition [...]. Hence, we must conclude that the degree of mastery of L2 is responsible for the observed differences between the groups (Perani *et al.* 1998:1845).

Certo è probabile che coloro che iniziano a studiare una lingua straniera in età adulta abbiano maggiori difficoltà – per motivi cognitivi, emotivi, motivazionali, socio-culturali, ecc. – a raggiungere un livello di *proficiency* tale da processare la seconda lingua con gli stessi circuiti neurali della lingua madre, senza dover ricorrere all'attivazione di ulteriori circuiti di sostegno. Tuttavia, gli studi descritti in precedenza inducono a non confondere la questione dell'età con l'incidenza del grado di competenza raggiunta rispetto al possibile positivo incremento del volume della materia grigia nelle aree corticali coinvolte. Le ricerche sopra descritte si basavano sull'osservazione della comprensione orale, tuttavia, risultati simili si possono osservare anche considerando altri aspetti del linguaggio. Perani e Abutalebi (2005), ad esempio, osservano come

in compiti di tipo grammaticale i soggetti bilingui attivino le stesse aree (area di Broca e gangli della base) per la L1 e per la L2, mentre in coloro che hanno imparato la lingua in età più avanzata, o con minore competenza linguistica, si osserva una attivazione più estesa delle stesse aree. Se dunque è innegabile che l'acquisizione precoce di una lingua presenti vantaggi rispetto all'apprendimento delle strutture morfosintattiche della L2 in età adulta, è altresì vero che tale profonda diversità non si riflette nell'uso di circuiti neurali distinti. Come osservano Perani e Abutalebi (2005:204):

Grammatical processing of L2 is acquired and carried out through the same computational brain devices underlying L1 grammatical processing. There are differences in terms of additional resource demands, but these are within the same neural system.

#### 4. Il ruolo della competenza linguistica

Vi sono due principali teorie rispetto all'attivazione dei circuiti neurali in L1 e L2 (Nichols, Joanisse 2016). La prima suggerisce che le differenze sono conseguenti alla diminuzione della plasticità neuronale. Nel caso dell'adulto e dell'anziano l'apprendimento della L2 richiede uno sforzo maggiore e ciò si riflette in un'attivazione maggiore di alcune aree neurali. Mentre, infatti, in coloro che apprendono la L2 nell'infanzia i circuiti utilizzati per la L1 sono simili a quelli utilizzati per la L2, in coloro che apprendono la lingua in età adulta l'attivazione coinvolge ulteriori aree neurali per sostenere l'apprendimento (Perani, Abutalebi 2005): in questa prospettiva il fattore età ha evidentemente un ruolo determinante.

Una diversa teoria sostiene, invece, che le differenze nell'attivazione dei circuiti neurali dipendono piuttosto dal diverso grado di competenza. Essendo questa minore nella L2, aumenta la richiesta di supporto neuronale e si attivano ulteriori circuiti. In questo caso, dunque, non è il fattore età a determinare i cambiamenti, ma il livello di *proficiency* raggiunto. Sul piano della ricerca spesso questi due aspetti sono stati confusi e, d'altronde, spesso appaiono integrati e difficilmente analizzabili separatamente. Tuttavia, come osservano Nichols e Joanisse (2016:16):

Early AoA [Age of Acquisition] does not always mean high proficiency and high proficiency does not always mean early AoA. Although it is well established that children acquire an L2 more easily than adults, adults are still capable of becoming highly proficient [...] factors such as motivation and environment also play a key role in successful L2 acquisition.

Nichols e Joanisse (2016) hanno condotto uno studio sia con risonanza magnetica funzionale (fMRI) sia con tensore di diffusione (DTI), su un gruppo di madrelingua cinese mandarino di età tra i 18 e i 35 anni che parlavano inglese come L2, acquisita tra i 4 e i 30 anni. Il gruppo di partecipanti aveva imparato l'inglese in



Cina, con poche opportunità di usare la lingua e dunque anche coloro che avevano iniziato lo studio nell'infanzia non presentavano un livello alto di competenza omogeneo. L'esperimento comprendeva compiti di decisione semantico-lessicale attraverso tecniche di associazione parola-immagine (*picture-word matching*). Scopo dello studio era osservare i cambiamenti strutturali e funzionali nella materia bianca relativi al fattore età e al livello di competenza in funzione dell'acquisizione della L2 rispetto alla L1. I dati analizzati rivelano l'esistenza sia di circuiti neurali dipendenti dal fattore età, ma indipendenti dal livello di competenza, sia di altri circuiti soggetti al grado di competenza, ma indipendenti dall'età. Lo studio di Nichols e Joanisse (2016) è il primo ad

indagare separatamente il fattore età e il grado di competenza e ha potuto dimostrare che esiste un processo di plasticità neurale nell'acquisizione della L2 che dipende in modo specifico dal fattore età, ma soprattutto che il successo dell'apprendimento di una seconda lingua si fonda in parte su processi dipendenti dall'età, in parte su altri processi che invece sono indipendenti da tale fattore.

### Conclusioni

Dal confronto degli studi citati è possibile trarre alcune implicazioni sul piano dell'educazione linguistica. Le modificazioni conseguenti alla plasticità neuronale nell'apprendimento di una lingua straniera non sono riconducibili al periodo critico. Esiste la possibilità di apprendere una lingua in ogni

## TROVIAMO RISORSE EXTRA AFFIDABILI!

Portali dedicati a ogni disciplina con risorse liberamente scaricabili.

- clil
- competenze
- didattica inclusiva
- francese
- inglese
- italiano per stranieri
- spagnolo
- tedesco



[www.loescher.it/portali](http://www.loescher.it/portali)



fase della vita e ciò dimostrato dalle modificazioni della densità corticale. Inoltre, l'intensità di tali modificazioni non dipende esclusivamente dal fattore età: diversi fattori, come il livello di competenza raggiunto e il tempo di esposizione alla lingua, possono favorire i processi di plasticità nelle aree predisposte al linguaggio. Se l'apprendimento di una lingua straniera utilizza i medesimi circuiti della L1 è possibile apprendere una lingua anche in età avanzata, purché il tempo di esposizione e di uso di essa sia adeguato. Lo studio di Mechelli *et al.* (2004), dimostra che l'aumento di volume della materia grigia avviene sia per i

è possibile apprendere una lingua anche in età avanzata, purché il tempo di esposizione e di uso di essa sia adeguato

bilingui precoci che per coloro che hanno appreso la lingua successivamente, ma ciò si comprova quando il grado di competenza è alto, mentre non vi sono variazioni rilevanti se il grado di competenza è basso. Sulla base di queste osservazioni risulta evidente, sotto il profilo

dell'educazione linguistica, che specifiche caratteristiche del corso di lingua sia di tipo organizzativo (numero e distribuzione delle ore frontali e di autoapprendimento, tempo di esposizione alla lingua, tempo concesso all'uso della lingua, ecc.), sia di tipo metodologico (approccio, sillabo, sviluppo delle abilità linguistiche, uso della lingua in contesti comunicativi, materiali didattici e condizioni psico-affettive adeguati), possono contribuire in modo importante a creare condizioni ideali per incrementare la materia grigia nelle aree del linguaggio e mantenerne la funzionalità ad ogni età.

#### Bibliografia

- BIRDSONG D. (2006) "Age Factor and Second Language Acquisition and Processing: A Selective Overview", in *Language Learning* 56, pp. 9-49.
- CARDONA M., LUISE C. (2018), *Gli anziani e le lingue straniere. Educazione linguistica per la terza età*, Pensa Multimedia, Lecce.
- DENES G. (2016), *Plasticità cerebrale*, Carocci, Roma,
- ELLIS, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- HAKUTA K. (2001), "A Critical Period for Second Language Acquisition?", in BAILEY D.B., BRUER J.T., SYMONS F.J., LICHTMAN J.W. (a cura di), *Critical Thinking About Critical Periods*, Brookes, Baltimora, pp. 193-205.
- HAKUTA K., BIALYSTOK E., WILEY E. (2003), "Critical Evidence: A Test of the Critical-Period Hypothesis for Second-Language Acquisition", in *Psychological Science* (1)14, pp. 31-38.
- HARLEY B. (1986), *Age in Second Language Acquisition*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- KRASHEN, S. (1973), "Lateralization, language learning, and the critical period", in *Language Learning* 23, pp. 63-74.
- KRASHEN, S.D. (1975), "The Critical Period for Language Acquisition and its Possible Bases", in AARONSON D., RIEBER R.W. (a cura di), *Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders*, Academy of Sciences, New York.
- KRASHEN S.D., LONG M.A., SCARCELLA R.C. (1979), "Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition", in *TESOL Quarterly* 13(4), pp. 573-582.
- LENNEBERG E. (1967), *Biological Foundation of Language*, Wiley, New York.
- LÖVDÉN M. *et al.* (2010), "Experience-dependent Plasticity of White Matter Microstructure Extends into Old Age", in *Neuropsychologia* 48, pp. 3878-3883.
- MAMIYA P.C., RICHARDS T.L., COE B.P., EICHLER E.E., KUHL P.K. (2015), "Brain White Matter Structure and COMT Gene Are Linked to Second-language Learning in Adults", in *PNAS* 113(6), pp. 7249-7254.
- MARINOVA-TODD S.H., BRADFORD M.D., SNOW C.E. (2000), "Three Misconceptions about Age and L2 Learning", in *TESOL Quarterly* 34(1), pp. 9-34.
- MÁRTENSSON J., ERIKSSON J., BODAMMER N.C., LINDGREN M., JOHANSSON M. (2012), "Growth of Language-related Brain Areas After Foreign Language Learning", in *Neuroimage* 63, pp. 240-244.
- MECHELLI A. *et al.* (2004), "Neurolinguistics: Structural Plasticity in the Bilingual Brain", in *Nature* 431, p. 757.
- MOHADES S.G., STRUYS E., VAN SCHUERBEEK P., MONDT K., VAN DE CRAEN P., LUYPAERT R. (2012), "DTI Reveals Structural Differences in White Matter Tracts Between Bilingual and Monolingual Children", in *Brain Research* 1435, pp. 72-80.
- NICHOLS E.S., JOANISSE M.F. (2016), "Functional Activity and White Matter Microstructure Reveal the Independent Effects of Age of Acquisition and Proficiency on Second Language Acquisition", in *Neuroimage* 1443, pp. 15-25.
- PENFIELD W., ROBERTS L. (1959), *Speech and Brain Mechanisms*, Princeton University Press, Princeton.
- PERANI D., ABUTALEBI J. (2005), "The Neural Basis of First and Second Language Processing", in *Current Opinion in Neurobiology* 15, pp. 202-206.
- PERANI D., DEHAENE S., GRASSI F., COHEN L., CAPPÀ S., DUPOUX E., FAZIO F., MEHLER J. (1996), "Brain Processing of Native and Foreign Languages", in *Neuroreport* 7, pp. 2439-2444.
- PERANI D., PAULESU E., GALLES N.S., DUPOUX E., DEHAENE S., BETTINARDI V., FAZIO F., CAPPÀ S., MEHLER J. (1998), "The Bilingual Brain. Proficiency and Age of Acquisition of the Second Language", in *Brain* 121, pp. 1841-1842.
- PLIATSIKAS C., MOSCHOPOULOU B., SADDY J.D. (2015), "The Effects of Bilingualism on the White Matter Structure of the Brain", in *PNAS* 112(5), pp. 1334-1337.
- SINGLETON D. (1989), *Language Acquisition: The Age Factor*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon.
- SINGLETON D. (2005), "The Critical Period Hypothesis: A Coat of Many Colors", in *IRAL* 43, pp. 269-285.
- STEIN M., FEDERSPIEL A., KOENIG T., WHIRT M., STRIK W., WIEST R., BRANDEIS D., DIERKS T. (2010), "Structural Plasticity in the Language System Related to Increased Second Language Proficiency", in *Cortex* 48, pp. 458-465.
- YANG J., GATES K.M., MOLENAAR P., LI P. (2015), "Neural Changes Underlying Successful Second Language Word Learning: An fMRI Study", in *Journal of Neurolinguistics* 33, pp. 29-49.



# INVALSI Inglese.

## Strategie efficaci per tutti

di Michele Daloiso e Cristina Farina  
Erickson, Trento 2019

*Recensione di Alessandra Bazzarello*

Nel panorama dei volumi ultimamente pubblicati dedicati alla prova INVALSI di inglese alla scuola primaria, si inserisce il quaderno operativo dal titolo *INVALSI inglese. Strategie efficaci per tutti. Percorsi operativi per la classe in presenza di alunni con DSA e altri bisogni linguistici specifici*. Si tratta di un volume che fa parte della collana BILS realizzata da Erickson in collaborazione con il Gruppo di ricerca DEAL ([www.gruppodeal.it/home](http://www.gruppodeal.it/home)) e che propone un percorso graduale e unitario che punta allo sviluppo delle *test-taking skills*. La proposta mira a sviluppare le strategie necessarie per affrontare la *reading* e la *listening comprehension* che compongono la prova INVALSI, attraverso dei percorsi didattici innovativi che vengono divisi in due moduli.

La peculiarità e l'originalità di questo lavoro risiede proprio nello sviluppo di alcune strategie

e tecniche che permettono agli alunni della scuola primaria, attraverso il lavoro proposto dai loro insegnanti, di affrontare in modo adeguato le difficoltà insite non solo nelle prove INVALSI, ma anche in molte altre situazioni di verifica formale.

Un ulteriore punto di forza di questo lavoro riguarda i destinatari della proposta, cioè gli allievi con BILS: si tratta infatti di una pratica didattica inclusiva attenta all'unicità e diversità di ogni singolo alunno, compresi quelli che hanno un bisogno linguistico specifico, che riportano cioè cadute significative nelle discipline di area linguistica, riscontrando difficoltà a livello linguistico-comunicativo, o psicolinguistico o ancora emozionale. Il lavoro risulta completo in quanto i due moduli di schede di lavoro da proporre ai bambini sono integrati da una efficace e competente guida didattica per l'insegnante; alla fine del

volume inoltre si forniscono anche le indicazioni sulla normativa vigente in materia di INVALSI, e un'appendice di FAQ sugli strumenti compensativi e dispensativi per la prova INVALSI curate da Flavio Fogarolo.

Appare chiaro fin dall'inizio come il focus di questo quaderno sia quello di insegnare agli alunni a essere "strategici" per affrontare le difficoltà che si possono incontrare in un compito linguistico. Nel primo dei due moduli di cui è composto il quaderno – il primo su *reading comprehension* e il secondo su *listening comprehension* – vengono proposte delle strategie trasversali che consentono di orientarsi di fronte a una prova. Queste strategie verranno richiamate anche nel modulo successivo, che risulta quindi fruibile anche separatamente. Spesso nella prassi quotidiana scolastica queste strategie

vengono tralasciate o date per scontate, invece è necessario esplicitarle e condividerle perché indispensabili e propedeutiche al lavoro scolastico. Sapere ad esempio che cosa richiede un esercizio, identificarne il format o saperne analizzare la consegna permettono di poter affrontare il test stesso. Il modulo affronta poi le strategie specifiche per la prova di *reading*: che cosa fare durante la prima e la seconda lettura, o come gestire le difficoltà linguistiche presenti nel testo nel tempo a disposizione, e si conclude con un percorso di autovalutazione, elemento costante a conclusione di ciascun modulo. Il secondo modulo, dopo aver richiamato le strategie trasversali relative al format che si ripete per entrambe le prove oggetto di test, propone un lavoro mirato sulle singole tipologie di ascolto e termina con l'autovalutazione finale e le mappe di riflessione metacognitiva che portano gli alunni a sistematizzare le strategie acquisite. Il filo conduttore che si evince dalla lettura di questo quaderno è che insegnare a gestire la



© Ridofranz/Stockphoto LP, 2019

performance durante un momento di valutazione formale significa insegnare agli alunni ad affrontare in modo strategico la prova, sapendo gestire le diverse variabili che incidono sulla performance, siano esse legate alla persona o al format o alla lingua, senza lasciarsi

prendere dal panico, ma attivando le risorse necessarie per rispondere correttamente. Il lavoro dei due autori si presenta dunque come un aiuto concreto per gli insegnanti a orientare la propria didattica nello sviluppo delle competenze e dell'inclusione.

Chiara Soldi

## Train up!

**STRATEGIE E MATERIALI PER IL NUOVO ESAME DI STATO  
AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO**

Un **testo semplice** e **inclusivo** che presenta materiali e offre suggerimenti per affrontare con successo le prove di inglese previste al termine della **Scuola Secondaria di Primo Grado**: lo scritto e l'orale del **nuovo Esame di Stato** e le **prove Invalsi**, esercitate su carta e al computer sulla stessa **piattaforma** utilizzata da Invalsi (**Tao**).



# Linguistica per insegnare.

## Mente, lingue e apprendimento

22

di Benedetta Baldi e Leonardo Maria Savoia,  
Zanichelli, Bologna 2018

*Recensione di Giulia Tardi*

*Università di Firenze*

Il recentissimo volume di Benedetta Baldi e Leonardo Maria Savoia vuole sottolineare ed esplorare il legame tra scienze linguistiche e glottodidattica: affronta quindi una serie di temi fondamentali relativi alle lingue e all'acquisizione delle lingue e, alla luce di questi temi, analizza l'insegnamento linguistico. Lo scopo è offrire a chi si occupa di insegnamento delle lingue un apparato di strumenti e di conoscenze sulle quali basare le scelte didattiche e glottodidattiche; l'oggetto e lo scopo sono sintetizzati dagli autori così:

per indagare questo processo acquisizionale [l'acquisizione di una L2] abbiamo discusso le diverse componenti interne ed esterne, descrivendone gli aspetti teorici e applicativi. Questa discussione corrisponde in sostanza a ciò che viene definito *linguistica educativa*, cioè l'analisi e la riflessione linguistiche indirizzate alla loro valenza educativa (p. 188).

I dieci capitoli che compongono il libro intrecciano numerosi fili conduttori che rispecchiano sia la complessità delle due discipline messe in relazione

– le scienze del linguaggio e la glottodidattica – sia la complessità delle realtà all'interno delle quali le lingue si usano e si imparano: troviamo quindi analizzati la struttura organizzativa della lingua – la sua morfosintassi – gli aspetti pragmatici, la componente fonologica e grafemica, la variazione linguistica (capp. 2, 3, 5, 6) ma anche i modelli e le teorie dell'apprendimento linguistico con particolare attenzione all'innatismo (cap. 1), il legame tra la lingua e la cultura (cap. 7). Uno spazio considerevole viene dato alla relazione tra l'acquisizione della lingua materna e l'acquisizione delle seconde lingue e all'influenza che la prima può esercitare sull'acquisizione delle seconde,

il volume offre  
a chi si occupa  
di insegnamento  
delle lingue  
un apparato di strumenti  
e di conoscenze  
alla base delle scelte  
glottodidattiche

in un discorso che si estende al bilinguismo (capp. 8 e 9), visto sia dal versante neurolinguistico e neurocognitivo, sia da quello sociale, culturale e identitario. Il volume si chiude con una panoramica di approcci, metodi, metodologie e modelli operativi prettamente glottodidattici, a completare il quadro della formazione oggi imprescindibile che deve fare parte integrante della professionalità di chi insegna lingue.

La ricchezza di studi, modelli, ricerche descritti, citati e commentati è accompagnata da un apparato di esempi, schemi esplicativi, rappresentazioni grafiche che rende il volume uno strumento di grande utilità e di facile consultazione per chiunque si occupi di insegnamento delle lingue, sia consapevole della natura complessa del linguaggio e delle lingue e si riconosca nell'affermazione che chiude l'introduzione degli autori: "oggi, l'educazione linguistica non può basarsi semplicemente sulla trasmissione dei saperi ma deve proiettarsi arditamente – e in modo costante – verso la ricerca e l'analisi critica".

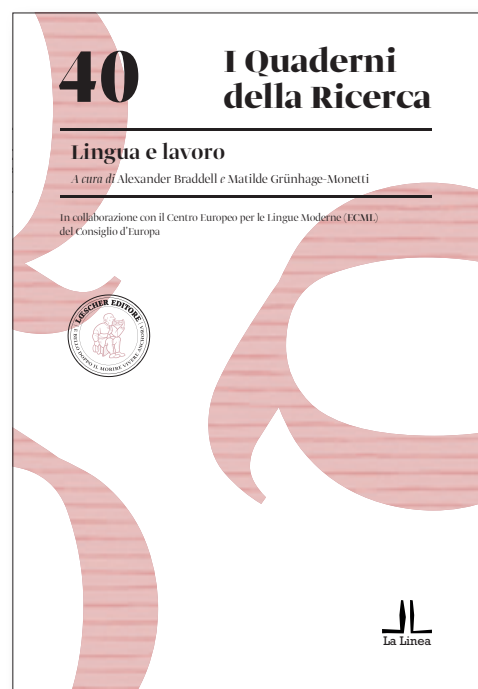
# Lingua e lavoro

In collaborazione con il Centro Europeo per le Lingue Moderne (ECML) del Consiglio d'Europa

A cura di Alexander Braddell e Matilde Grünhage-Monetti



**Vincitore del  
Label Europeo delle lingue 2018  
Ambito Formazione  
e Istruzione professionale**



Alessandro Borri, Fabio Caon,  
Fernanda Minuz, Valeria Tonioli

# Pari e dispari

Italiano L2 per adulti in classi  
ad abilità differenziate  
Pre A1 - B1



**Vincitore del  
Label europeo delle lingue 2018  
Settore Istruzione**



[www.loescher.it](http://www.loescher.it)

Il **Label Europeo delle Lingue** è un riconoscimento europeo di qualità, che viene assegnato ai progetti di apprendimento linguistico più innovativi in ogni Paese partecipante. In Italia tale riconoscimento viene conferito ogni due anni.



**La Linea  
Edu**



# I nuovi indicatori QCER e la scrittura creativa in tedesco attraverso le *Bildergeschichten*

Jenny Cappellin e Giuseppa Giangrande

ANILS Venezia - ANILS Palermo

24

## Abstract

Il saggio trae spunto dall'esperienza di un workshop proposto durante il Convegno Nazionale ANILS svoltosi a Treviso nel novembre 2018, il cui scopo è stato offrire delle proposte didattiche per sviluppare la scrittura creativa attraverso le *Bildergeschichten* (storie illustrate). A tal scopo, è stato preso in considerazione il curriculum di lingua tedesca sia nella scuola primaria che nella scuola secondaria.

This article is based on the workshop experience proposed during the ANILS national conference, that took place in Treviso in November 2018. The aim of the workshop was to illustrate some didactic proposals to develop creative writing through *Bildergeschichten* (illustrated stories). Both the primary school and secondary school German language curricula have been taken into account.

## 1. I nuovi indicatori del Common European Framework (CEFR) e le *Bildergeschichten*

Le *Bildergeschichten*, o vignette, possono divenire uno strumento molto utile da utilizzare nei vari gradi d'istruzione per sostenere l'apprendimento delle lingue straniere, in particolare per sviluppare la produzione scritta. Secondo i nuovi indicatori nel framework europeo, le vignette possono essere indicate come uno strumento per sviluppare la "mediation", accanto alle forme di interazione, ricezione e produzione. In un ambiente sempre più plurilingue come quello scolastico, le *Bildergeschichten* possono divenire un ottimo punto di incontro tra varie lingue: come esprimere quanto viene visto nelle immagini in inglese? E in tedesco? E in francese? Potrebbero nascere degli ottimi

punti di incontro e confronto tra le varie discipline linguistiche, nonché stimolare la riflessione metalinguistica e la meta cognizione (Steinig, Huneke 2015:189).

I nuovi indicatori puntano inoltre particolare attenzione ai "young learners", in quanto si distinguono gli apprendenti in due fasce di età: 7-10 e 11-15. L'insegnamento delle lingue dunque non deve essere pensato per un unico blocco di apprendenti, con uguali bisogni

le *Bildergeschichten*  
sono un ottimo  
strumento per sviluppare  
fantasia e creatività

e potenzialità, ma fin dalla tenera età è da differenziarsi e perfezionarsi considerando obiettivi diversi. Le vignette possono divenire uno strumento ideale per imparare il tedesco in questa prospettiva differenziale: attraverso le immagini, alle quali i bimbi sono avvezzi soprattutto nella scuola primaria, possono apprendere nuove parole, frasi ed espressioni in LS, possono essere stimolati a produrre semplici frasi e/o testi, possono essere guidati sia nella produzione scritta che orale. La facilitazione dell'apprendimento può essere continuata negli altri gradi scolastici, in un continuum didattico attraverso il prezioso strumento delle *Bildergeschichten*.

### 1.1. La scrittura creativa

Un elemento rinnovato dal framework è la scrittura creativa, che assieme alla scrittura

di *essays* e *reports* costituisce uno degli obiettivi della produzione scritta. La scrittura creativa vede l'espressione personale e immaginativa svilupparsi attraverso la stesura di testi di varia tipologia, che puntano all'originalità e alla personalizzazione. L'uso di tecniche di scrittura che possano rafforzare la creatività nello scrivere e lo sviluppo di modalità di espressione e di forme di comunicazione sono due elementi fondanti. Le vignette ben si inseriscono in questa panoramica, in quanto sviluppano la fantasia e la creatività: la traccia viene data dalle immagini, che devono essere interpretate e descritte dal proprio punto di vista, che può anche non coincidere con quello dell'insegnante o dei compagni. Inoltre, nello scrivere si devono utilizzare le forme espressive imparate in classe, ma anche cercare di esprimere attraverso le strutture che si conoscono nuovi costrutti e nuovi concetti, ancora non esplorati con l'aiuto del docente. Le vignette costituiscono quindi un punto di partenza interessante per lo sviluppo della scrittura creativa.

I concetti chiave, ai quali si fa riferimento nel framework per la scala dei livelli di produzione scritta, includono:

- aspects described, from simple everyday information, through a variety of subjects related to fields of interest to engaging stories and descriptions of experience;
- types of texts: from diary entries and short, imaginary biographies and simple poems, to well-structured and developed descriptions and imaginative texts;
- complexity of discourse: from simple words and phrases, through clear connected text, to following

established conventions of the genre concerned in clear, well-structured, smoothly flowing text;

- use of language: from basic vocabulary and simple sentences, to an assured, personal, natural style appropriate to both the genre adopted and the reader (Consiglio d'Europa 2018:76).

### 1.2. Dal livello A1 al livello B1

Le *Bildergeschichten* possono quindi essere un ottimo strumento per sviluppare la fantasia e creatività degli studenti, attraverso sia attività singole, ma anche a coppie o di gruppo (Rösler 2012). Analizzando con più precisione i nuovi indicatori del CEFR (Consiglio d'Europa 2018) per i livelli A1, A2 e B1, i quali generalmente sono posti come obiettivo per la fascia 7-15, possiamo ritrovare elementi che nuovamente possono ricondurre all'uso delle vignette. Abbiamo scelto alcuni indicatori che possono essere sviluppati attraverso l'uso delle *Bildergeschichten*.

Per il Livello A1, tra gli indicatori, si può leggere:

- can write simple phrases and sentences about themselves and imaginary people, where they live and what they do;
- can describe in very simple language what a room looks like;
- can use simple words and phrases to describe certain everyday objects (e.g. the colour of a car, whether it is big or small) (Consiglio d'Europa 2018:76).

Le immagini possono aiutare a scrivere semplici frasi su personaggi immaginari e sul loro vissuto, usando un linguaggio semplice. Le vignette ben si prestano anche a descrizioni, usando così un vocabolario di base, che generalmente si cerca di sviluppare per campi semantici (Balboni 2018:41): ad esempio colori e aggettivi possono essere usati per descrivere personaggi o oggetti presenti nei disegni. In questa maniera si sviluppa anche la memoria visiva e si aiuta a fissare le nuove funzioni linguistiche.



Per il livello A2 si evidenzia:

- can tell a simple story (e.g. about events on a holiday or about life in the distant future);
- can write an introduction to a story or continue a story, provided he/she can consult a dictionary and references (e.g. tables of verb tenses in a course book) (Consiglio d'Europa 2018:76).

In questo livello si richiede allo studente di riuscire a raccontare una semplice storia, dunque non più frasi ma un testo che si riferisca ad esempio a un fatto vissuto usando tempi verbali al passato o al futuro, o ancora si chiede di scrivere una introduzione a una storia o la continuazione di essa. Entrambe le voci possono essere sviluppate tramite le vignette: pensiamo a immagini dove si racconta una semplice storia che richieda l'uso di determinati tempi verbali, o una serie di vignette alle quali manca appositamente l'incipit o la fine. Lo studente viene invitato a sviluppare un racconto, la cui traccia sono le immagini, ma dalle quali può raccontare ciò che più ispira la sua fantasia (Rösler 2012:139). Per il livello B1 in particolare si legge:

- can clearly signal chronological sequence in

narrative text. (Consiglio d'Europa 2018:76).

Questa indicazione può essere sviluppata tramite le vignette, sia nella formulazione del testo ma anche e soprattutto creando l'ordine delle vignette. L'insegnante può infatti dare le immagini in maniera disordinata e lo studente deve trovare la sequenza cronologica degli avvenimenti. Non necessariamente l'ordine trovato dagli allievi corrisponde a quello previsto dalle *Bildergeschichten*, ma se il testo ha un senso logico e la scelta è ben giustificata, può portare a delle interessanti soluzioni, sulle quali discutere in classe.

## 2. Che cos'è una *Bildergeschichte*?

Le *Bildergeschichten* sono un punto di partenza stimolante per lo sviluppo della produzione scritta e si adattano a ogni livello di apprendimento: si possono usare immagini che sono la base per creare storie semplici, in particolare nella scuola primaria, fino a vignette che aiutano a esprimere concetti più complessi e strutturati, come indicato dal QCER. Gli studenti, attraverso le *Bildergeschichten* possono far emergere la loro creatività e originalità sia nei lavori singoli che di gruppo. Diverse sono

infatti le metodologie di lavoro che si possono attuare a seconda dell'età degli studenti.

Si hanno diverse definizioni relative alle *Bildergeschichten* – per esempio, nel dizionario Duden (2018) si può leggere la seguente definizione: “Geschichte in [betexteten] Bildern” – ma dalle differenti definizioni si può riassumere quanto segue: una *Bildergeschichte* è una storia illustrata che viene raccontata attraverso l'utilizzo di immagini, che diventano “parole”, dando vita così a un testo. Infatti, tali storie finiscono per diventare testi narrativi in cui la parola scritta si integra con le immagini, che “nascono” contestualmente al testo scritto: come affermano Blezza Picherle e Ganzerla (2012), “il significato della storia è creato e trasmesso attraverso l'interazione delle parole e delle immagini”. Una *Bildergeschichte* può essere definita anche come la forma di narrazione più semplice, come un testo che poggia sulla lingua delle immagini. Alla base di una *Bildergeschichte* vi sono degli input visivi che portano alla scrittura di un testo, il che dà grande spazio alla creatività e allo sviluppo di idee. Perché quindi le *Bildergeschichten* sono importanti per sviluppare la scrittura creativa? Quello della narrazione

Gabriella Montali, Daniela Mandelli, Nadja Czernohous Linzi

# START-UP DEUTSCH

- ✓ **COMPETENZE TRASVERSALI E PER L'ORIENTAMENTO**
- ✓ **IMPIEGO PROFESSIONALE DELLE COMPETENZE LINGUISTICHE**
- ✓ **NUOVI DESCRITTORI QCER**



www.loescher.it



è uno dei bisogni fondamentali dell'uomo; importante è la valenza educativa delle storie, tant'è vero che Paul Auster ne *L'invenzione della solitudine* (Einaudi 1998) afferma – anche in relazione ai bambini – che “il bisogno di storie [...] non è meno vitale del bisogno di cibo”; inoltre, come indicato anche nei nuovi indicatori CEFR, la scrittura creativa dà la possibilità di redigere diversi tipi di testi, che in base a età e livello di conoscenza di una lingua straniera, vanno dai semplici testi di un diario – anche semplici frasi – a testi più complessi e strutturati, con relativo e appropriato utilizzo di lingua, lessico e stile. Le *Bildergeschichten* favoriscono e danno spazio a creatività e originalità e nel lavoro con esse, gli allievi hanno un ruolo attivo nel processo di scrittura. Quando utilizzare le *Bildergeschichten*? Le storie illustrate possono essere utilizzate sia per le attività in lingua materna, sia in quelle di lingua straniera, per esempio il tedesco. Poiché l'espressione legata alla narrazione è importante a qualsiasi età da un punto di vista comunicativo, le *Bildergeschichten* possono essere utilizzate con allievi più piccoli, come quelli di scuola primaria: le storie dovrebbero stimolare il bambino a evidenziare le sue esperienze e a esprimere le sue sensazioni; attraverso le *Bildergeschichten*, egli impara a costruire il suo pensiero e a “trasferire” la sua identità nelle storie, nei testi redatti. Inoltre, le *Bildergeschichten* costituiscono una sorta di presupposto per la stesura di un testo, viene incentivato così il processo di scrittura creativa, messo in atto attraverso degli input visivi: gli input visivi utilizzati per il lavoro con i bambini conducono all'attività

alla base  
di una *Bildergeschichte*  
vi sono  
degli input visivi  
che portano  
alla scrittura di un testo

di scrittura creativa, anche solo con un “esercizio” come quello di mettere in ordine le immagini. Come raccontare comunque una *Bildergeschichte*? Possono essere proposte quattro possibili fasi:

1. fase dell'osservazione delle immagini;
2. l'osservazione porta a una prima fase di riflessione, messa in moto dalla domanda: “Cosa vedo nell'immagine?”;
3. durante questa fase, gli allievi devono trovare – a partire dalle immagini – tutti quegli elementi che possono contribuire allo sviluppo del testo, della storia: in questa fase possono essere distinte delle “sottofasi”:
  - introduzione: Chi? Dove? Quando? Cosa è successo prima?;
  - viene stimolata la fantasia: Che cosa può essere avvenuto?;
  - infine: cosa è successo dopo, nel momento in cui la storia per immagini si è interrotta?
4. l'ultima è la fase della riflessione, che conduce a stabilire quali sono gli aspetti particolari emersi nella storia raccontata.

È importante per il lavoro con le *Bildergeschichten* che esse rispondano a determinate caratteristiche:

- la “lingua” delle immagini deve essere chiara e semplice;
- le storie devono avere un riferimento al mondo delle esperienze degli allievi;
- la *Bildergeschichte* deve “offrire” la possibilità di avviare discussioni, riflessioni che possano aiutare nella stesura del testo.

### 3. Breve descrizione del percorso didattico attuato nella scuola primaria

I destinatari del percorso attuato con le *Bildergeschichten* alla scuola primaria sono stati alunni di una classe quinta che studiavano l'inglese – come previsto per la scuola primaria – e hanno avuto modo di approcciarsi alla lingua tedesca, nonché alla lingua francese; la lingua veicolare utilizzata in questo percorso è stata il tedesco. Il lavoro, come è stato indicato in precedenza, è stato suddiviso in quattro fasi ed è stato svolto in gruppi, attraverso l'utilizzo principalmente di materiale tratto da due testi: Resl (2014) e Widmann (2012). Si è cercato, nella prima fase legata all'osservazione, di dare agli alunni il tempo di riflettere su cosa volevano raccontare e quindi scrivere; in questo modo, si è dato spazio ai tempi di apprendimento dei bambini, anche per permettere loro di esprimere la loro creatività, la loro fantasia. A fungere da input sono state delle *Bildergeschichten*, le cui immagini hanno dato la possibilità di creare delle nuove storie, tradotte o nuovamente in immagini – per le quali gli alunni hanno attinto dalle loro esperienze personali – o in dei testi, che seppur semplici, hanno mostrato la capacità dei bambini di esprimere anche i loro pensieri e le loro esperienze.



#### 4. Le *Bildergeschichten* nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

L'uso delle vignette nella scuola secondaria può variare a seconda del gruppo classe e del livello linguistico: le immagini infatti devono essere adatte al pubblico e richiedere una produzione scritta adatta al loro grado di conoscenza della lingua.

Le *Bildergeschichten* usate in un livello base in una classe prima scuola superiore – tratte dalla guida per l'insegnante di Montali, Mandelli, Czernohous Linzi (2015) – avevano come personaggi due ragazzi che conversavano sui propri hobby. Le immagini sono state consegnate ritagliate in ordine misto e agli studenti è stato richiesto di riordinarle a coppie e creare quindi la storia seguendo la loro fantasia, utilizzando le funzioni linguistiche da loro studiate. Gli studenti hanno quindi creato dei semplici dialoghi tra i protagonisti, chi disegnando i fumetti, chi semplicemente scrivendo il testo sotto l'immagine.

Il dialogo è stato dapprima letto e corretto dall'insegnante e poi sperimentato in classe: le *Bildergeschichten* sono così diventate una traccia per un semplice *role-play*. Considerando il livello di conoscenza della lingua, si sono scelte delle immagini con degli input testuali già presenti: semplici parole che potevano aiutare nella decodifica delle azioni e guidare alla costruzione del dialogo in ordine logico; una semplice traccia quindi, che poteva aiutare a diminuire il filtro affettivo e l'ansia da prestazione, che per un livello di lingua basso poteva costituire un pericoloso ostacolo.

Per un livello B1, quindi classe terza scuola secondaria, si sono scelte invece delle *Bildergeschichten* che vedevano come protagonisti un padre e un figlio con poca voglia di studiare tratte dal testo di Plauen (2008). Sono state sviluppate tre tipologie di esercitazioni diverse, ma coordinate: una prima attività legata allo sviluppo del vocabolario, una seconda all'uso dei tempi verbali, e una terza alle congiunzioni temporali, e

dunque alla logicità del testo. L'insegnante ha aiutato gli studenti a creare la storia in un lavoro a coppie, dando le parole nuove che gli studenti dovevano usare per poter descrivere le immagini: ne è risultata quindi una storia semplice, rapportata al presente. Un secondo passaggio ha visto invece l'uso del passato e quindi la capacità degli allievi di cambiare e applicare in maniera autonoma un tempo verbale nel testo. Un'ulteriore attività di riscrittura ha visto invece gli studenti impegnati a usare le congiunzioni temporali che potessero dare logicità e quindi un ordine temporale alla storia. Si è così passati da una forma di racconto molto semplice a un racconto più articolato. Lo spirito critico degli studenti è stato stimolato soprattutto nella parte finale dove si richiedeva di esprimere un proprio giudizio sulle azioni dei protagonisti della storia. Inoltre si è richiesto agli studenti di pensare a come poteva continuare la storia, andando quindi oltre l'immagine visiva, e stimolando ulteriormente la fantasia.

#### Bibliografia

- AUSTER P. (1997), *L'invenzione della solitudine*, Einaudi, Torino.
- BALBONI P.E. (2018), *Fare educazione linguistica*, UTET, Torino.
- BLEZZA PICHERLE S., GANZLERLA, L. (2012), "Definizioni e classificazioni. Narrativa illustrata proviamo a metterci ordine", in *Il Pepeverde* 51, pp. 26-27.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*, Council of Europe, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- DUDEN (2018), *Duden online* [dizionario tedesco], <http://www.duden.de>.
- MONTALI G., MANDELLI D., CZERNOHOUS LINZI N. (2015), *Komplett, Risorse per l'insegnante*, Loescher, Torino.
- PLAUEEN, E.O. (2008), *Deutsch mit Vater und Sohn*, Hueber, Ismaning.
- RESL A. (2014), *Ich hab den Durchblick 2*, Bildgeschichten schreiben, G&G Verlagsgesellschaft mbH, Vienna.
- RÖSLER D. (2012), *Deutsch als Fremdsprache*, Metzler, Weimar.
- STEINIG W., HUNEKE H.W. (2015), *Sprachdidaktik Deutsch*, Erich Schmidt Verlag, Berlino.
- WIDMANN G. (2012), *Bildergeschichte, Aufsatz 4.- 5. Klasse*, Hauschka Lernhilfen, Heft 224, Hauschka Verlag, Monaco di Baviera.

#### Sitografia

- Di seguito si propone una selezione di risorse sitografiche alle quali fare riferimento per sviluppare una didattica sulla scrittura attraverso le *Bildergeschichten* in tedesco lingua straniera.
- [www.lernhelfer.de/schuelerlexikon/deutsch/artikhttps://el/bildergeschichte](http://www.lernhelfer.de/schuelerlexikon/deutsch/artikhttps://el/bildergeschichte)
  - [www.lernhelfer.de/schuelerlexikon/deutsch-abitur/artikel/kreativeschreiben-einfuehrung](http://www.lernhelfer.de/schuelerlexikon/deutsch-abitur/artikel/kreativeschreiben-einfuehrung)
  - [wegerer.at/deutsch/d\\_text\\_bild.htm](http://wegerer.at/deutsch/d_text_bild.htm)
  - [wegerer.at/deutsch/pdf\\_d/texte/bildgesch/Bildgeschichte.pdf](http://wegerer.at/deutsch/pdf_d/texte/bildgesch/Bildgeschichte.pdf)
  - [www.kidsnet.at/Deutsch/bildgesch\\_allgem.htm](http://www.kidsnet.at/Deutsch/bildgesch_allgem.htm)
  - [de.thefreedictionary.com/Bildergeschichten](http://de.thefreedictionary.com/Bildergeschichten)
  - [www.enzyklo.de/Begriff/Bildergeschichte/](http://www.enzyklo.de/Begriff/Bildergeschichte/)
  - [www.teachsam.de/deutsch/glossar\\_deu\\_b.htm](http://www.teachsam.de/deutsch/glossar_deu_b.htm)
  - [wiki.zum.de/wiki/Bildergeschichten](http://wiki.zum.de/wiki/Bildergeschichten)
  - [www.fachdidaktik-einecke.de/5.../bildgeschichten.htm](http://www.fachdidaktik-einecke.de/5.../bildgeschichten.htm)
  - [www.goethe.de/ins/it/de/lp/lhr/prk/jun/uma.html](http://www.goethe.de/ins/it/de/lp/lhr/prk/jun/uma.html)
  - [www.kreativesschreibenlernen.com/](http://www.kreativesschreibenlernen.com/)

# L'online interaction del Companion Volume del QCER in un progetto pilota italiano<sup>1</sup>

Letizia Cinganotto

Ricercatrice INDIRE

## Abstract

Il contributo muove dalla descrizione di alcune peculiarità della varietà linguistica definita CMC (*Computer Mediated Communication*), nata in seguito allo sviluppo sempre più rapido e massiccio delle tecnologie, della rete e dei social network. All'interno di questa cornice è stato pubblicato nel 2018 il Companion Volume del QCER con nuovi descrittori, tra cui l'interazione online, oggetto di un progetto pilota condotto da MIUR e INDIRE su un campione di scuole italiane. Il progetto viene descritto nelle sue fasi essenziali, anche attraverso le testimonianze e i commenti di alcuni docenti, e l'illustrazione di alcune attività.

The contribution starts from the description of some peculiarities of the linguistic variety called CMC (*Computer Mediated Communication*), born as a result of the increasingly rapid and massive development of technologies, the Internet and social networks. Within this framework, in 2018, the Companion Volume to the CEFR was published with new descriptors, including "online interaction", the specific subject of a pilot project conducted by MIUR and INDIRE on a sample of Italian schools. The project is described in its essential phases, also through some teachers' notes and comments, as well as the illustration of some activities.

## Introduzione

Lo sviluppo e la valutazione delle competenze linguistiche degli studenti del ventunesimo secolo sono profondamente cambiati rispetto a qualche decennio fa. A tal proposito Balboni (2015:5-6) afferma che:

La società attuale è complessa, è una rete che vive in uno spazio a tre dimensioni, non più a due. [...] In questa società dove quel che conta è un pensiero flessibile, divergente, multiplo, le lingue sono uno strumento essenziale, ma sapere una lingua è divenuto a sua volta un concetto flessibile.

Oltre alla capacità di leggere, scrivere e comunicare oralmente, diventa sempre più importante saper interagire anche negli ambienti virtuali, nei social network e nelle community online, che sono ormai sempre più entrate a far parte del vissuto quotidiano dei nostri studenti.

È dunque fondamentale per il docente conoscere le nuove modalità di interazione online e le principali caratteristiche della varietà linguistica utilizzata per comunicare in rete. Si tratta infatti di una nuova varietà, di un nuovo registro linguistico, a metà strada tra la lingua

scritta e la lingua orale, dalle quali mutua e adatta aspetti e tratti peculiari, realizzando forme di *mixing* e *meshing*, che rappresentano l'oggetto di studio del recente ramo della linguistica che Crystal (2011) chiama "internet linguistics". Si tratta della lingua dei nuovi media, descritta da Baron (1984; 2000) come una varietà di pidgin che potrà in futuro evolversi in un creolo elettronico. Yates (1996:46), citato da Orletti (2004:15), in un saggio presentato nel 1993 alla *Fourth International Pragmatics Conference* a Kobe, in Giappone, descrive le caratteristiche della

<sup>1</sup> Il contributo si ispira alla presentazione tenuta dall'autrice, in collaborazione con Gisella Langé e Fausto Benedetti (che si ringraziano), durante il Convegno ANILS, Treviso, 9-10 novembre 2018. Il contributo trae inoltre ispirazione dal volume a cura di INDIRE (Benedetti, Cinganotto, Langé 2019) in corso di pubblicazione, che raccoglie tutti i materiali relativi al progetto pilota.



© Stanislaw Mikulski/Shutterstock, 2019

CMC (*Computer Mediated Communication*) affermando che:

The mode of CMC, as a communications medium, is neither simply speech-like nor simply written-like. Though CMC bears similarities in its textual aspects to written discourse, it differs greatly in others, namely pronoun and modal auxiliary use. Taken together, these similarities and differences make clear the complexity of CMC as a mode of communication.

### 1. ELF e interazione online

Nella complessità della società della conoscenza, della globalizzazione e della modernità liquida (Bauman 2002), è indispensabile puntare alla “semiodiversità” (Halliday 2002) e alla valorizzazione della molteplicità delle risorse linguistiche e extra-linguistiche messe in campo dal parlante all’interno di un contesto interazionale.

All’interno di questa cornice si colloca il recente filone di ricerca sulla lingua inglese

denominato “English as a Lingua Franca” (ELF), un complesso paradigma linguistico che recepisce la multidimensionalità e la creatività dei parlanti durante uno scambio comunicativo, in base alle caratteristiche del contesto e degli interlocutori:

The English as a Lingua Franca (ELF) label has been adopted by diverse scholars, with considerable debate among them on the norms and identity of the language [...]. The model valorizes the creativity of non-native speakers by treating this norm as co-construction from multilingual norms (Canagarajah 2013:63-64).

Si legittimano in questo modo forme di “translanguaging and semiotic assemblage” (Pennycook 2017; Canagarajah 2018), che vanno ben al di là della lingua standard della *Received Pronunciation*. L’uso sempre più massiccio e pervasivo di internet ha contribuito dunque a modificare le caratteristiche della lingua standard, realizzando una

sorta di ibrido linguistico, caratterizzato anche da una forte spinta al multilinguismo:

The Internet may as yet have had only a limited role in fostering language change [...] The Internet offers a home to all languages [...] Its increasingly multilingual character has been the most notable change since its beginning as a totally English medium (Crystal 2011:78).

### 2. Comunicare online

L’uso della lingua per le interazioni online si caratterizza per una serie di tratti peculiari, strettamente correlati alle specificità del medium:

[T]he electronic medium constrains and facilitates human strategies of communication in unprecedented ways. Among the constraints are limited message size, message lag and lack of simultaneous feedback (Crystal 2011:33).

Susan Herring (2007) ha effettuato un interessante studio sulle caratteristiche dei testi prodotti attraverso l’uso del mezzo elettronico e a questo proposito parla di “facets”, distinguendo *technological facets* e *social facets*, di cui fornisce un dettagliato *repository*. Nello specifico, tra i *technological facets* dei testi online, si citano i seguenti:

- sincronicità;
- granularità;
- persistenza;
- lunghezza;
- identità;
- adattamento;
- format.

Sotto il profilo dei *social facets* si menzionano i seguenti aspetti:

- struttura partecipativa;
- caratteristiche dei partecipanti;
- scopo;
- attività;
- topic;
- tono;

- modo;
- norme organizzative;
- norme per l'appropriatezza sociale;
- norme linguistiche;
- codice.

Il lavoro di Herring rappresenta un utile strumento per la descrizione e la classificazione dei testi utilizzati per la comunicazione online.

Dal punto di vista sociale, è interessante notare come l'interazione online abbia un forte impatto anche sulle relazioni interpersonali e sul comportamento sociale, come illustra Crystal (2008:29): “the changes in our communicative behavior and in our expectations about the communicative behavior of others, are quite striking”.

Emerge infatti l'esigenza di essere costantemente connessi, di monitorare continuamente la ricezione di messaggi, email, tweet o “storie” di Instagram o altri *social network* che ci possono riguardare e a cui si sente l'esigenza di reagire immediatamente, per non ingenerare disillusioni, risentimenti o altre reazioni da parte degli autori dei post: “When unable to return a message right away, young people feel that a social expectation has been violated (Crystal 2008:29).

### 3. L'interazione online nel *Companion Volume*

La recente pubblicazione del *Companion Volume* (Consiglio d'Europa 2018) del Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue a cura del Consiglio d'Europa, ha aperto nuovi scenari per la progettazione e la valutazione di attività e percorsi finalizzati allo sviluppo delle competenze linguistiche degli apprendenti del ventunesimo secolo,

introducendo, tra le varie novità, proprio i descrittori relativi all'interazione online, recependo pienamente l'importanza della dimensione digitale, virtuale e multimodale della comunicazione linguistica attraverso il mezzo elettronico. Nel *Companion Volume* si legge la definizione della comunicazione online, che riprende alcune delle considerazioni sopra citate:

Online communication is always mediated through a machine, which implies that it is unlikely ever to be exactly the same as face-to-face interaction. There are emergent properties of group interaction online that are almost impossible to capture in traditional competence scales focusing on the individual's behaviour in speech or in writing. For instance, there is an availability of resources shared in real time. On the other hand, there may be misunderstandings which are not spotted (and corrected) immediately, as is often easier with face-to-face communication. Some requirements for successful communication are:

- the need for more redundancy in messages;
- the need to check that the message has been correctly understood;
- ability to reformulate in order to help comprehension, deal with misunderstanding;
- ability to handle emotional reactions (Consiglio d'Europa 2018:96).

l'uso della lingua per le interazioni online si caratterizza per una serie di tratti peculiari strettamente correlati alle specificità del medium

Da questa definizione dunque emergono le peculiarità della comunicazione in rete, non facilmente assimilabile alla comunicazione “face-to-face”, oppure alla comunicazione in forma scritta, soprattutto a causa della necessità che può spesso verificarsi di disambiguare fraintendimenti comunicativi dovuti proprio alle caratteristiche del mezzo elettronico.

Nella tabella 1 si presenta la scala dei livelli del descrittore “Online conversation and discussion”, che parte dal livello Pre-A1, una delle novità del *Companion Volume*.

La seconda scala, “Goal-oriented online transactions and collaboration” (V TAB. 2), punta l'attenzione sulla natura principalmente collaborativa delle interazioni online, che consentono di effettuare scambi comunicativi a distanza, collaborare alla realizzazione di progetti a più mani. La multimodalità delle interazioni è particolarmente evidenziata in questa scala, in quanto la comunicazione in rete si serve di una serie di espedienti che mirano a sopperire gli aspetti pragmatici, prosodici, prossemici tipici delle interazioni faccia a faccia, come gli *emoticons*, i segni grafici, l'uso dei segni di interpunzione, ecc. Nel *Companion Volume* si legge a questo proposito:

*Goal-oriented online transactions and collaboration*: This scale focuses on the potentially collaborative nature of online interaction and transactions that have specific goals, as a regular feature of contemporary life. A rigid separation between written and oral does not really apply to online transactions, where multimodality is increasingly a key feature and resource, and the descriptors therefore assume the exploitation of different online media and tools according to context. Key concepts



TABELLA 1 – IL DESCRITTORE “ONLINE CONVERSATION AND DISCUSSION” (CONSIGLIO D’EUROPA 2018:97)

ONLINE CONVERSATION AND DISCUSSION	
C2	<p>Can express him/herself with clarity and precision in real-time online discussion, adjusting language flexibly and sensitively to context, including emotional, allusive and joking usage.</p> <p>Can anticipate and deal effectively with possible misunderstandings (including cultural ones), communication issues and emotional reactions occurring in an online discussion.</p> <p>Can easily and quickly adapt his/her register and style to suit different online environments, communication purposes and speech acts.</p>
C1	<p>Can engage in real-time online exchanges with several participants, understanding the communicative intentions and cultural implications of the various contributions.</p> <p>Can participate effectively in live, online professional or academic discussion, asking for and giving further clarification of complex, abstract issues as necessary.</p> <p>Can adapt his/her register according to the context of online interaction, moving from one register to the other within the same exchange if necessary.</p> <p>Can evaluate, re-state and challenge arguments in professional or academic live online chat and discussion.</p>
B2	<p>Can engage in online exchanges, linking his/her contributions to previous ones in the thread, understanding cultural implications and reacting appropriately.</p> <p>Can participate actively in an online discussion, stating and responding to opinions on topics of interest at some length, provided contributors avoid unusual or complex language and allow time for responses.</p> <p>Can engage in online exchanges between several participants, effectively linking his/her contributions to previous ones in the thread, provided a moderator helps manage the discussion.</p> <p>Can recognise misunderstandings and disagreements that arise in an online interaction and can deal with them, provided that the interlocutor(s) are willing to cooperate.</p>
B1	<p>Can engage in real-time online exchanges with more than one participant, recognising the communicative intentions of each contributor, but may not understand details or implications without further explanation.</p> <p>Can post online accounts of social events, experiences and activities referring to embedded links and media and sharing personal feelings.</p> <p>Can post a comprehensible contribution in an online discussion on a familiar topic of interest, provided that he/she can prepare the text beforehand and use online tools to fill gaps in language and check accuracy.</p> <p>Can make personal online postings about experiences, feelings and events and respond individually to the comments of others in some detail, though lexical limitations sometimes cause repetition and inappropriate formulation.</p>
A2	<p>Can introduce him/herself and manage simple exchanges online, asking and answering questions and exchanging ideas on predictable everyday topics, provided enough time is allowed to formulate responses, and that he/she interacts with one interlocutor at a time.</p> <p>Can make short descriptive online postings about everyday matters, social activities and feelings, with simple key details.</p> <p>Can comment on other people's online postings, provided that they are written in simple language, reacting to embedded media by expressing feelings of surprise, interest and indifference in a simple way.</p> <p>Can engage in basic social communication online (e.g. writing a simple message on a virtual card for a special occasion, sharing news and making/confirming arrangements to meet).</p> <p>Can make brief positive or negative comments online about embedded links and media using a repertoire of basic language, though he/she will generally have to refer to an online translation tool and other resources.</p>
A1	<p>Can write very simple messages and personal online postings as a series of very short sentences about hobbies, likes/dislikes, etc., relying on the aid of a translation tool.</p> <p>Can use formulaic expressions and combinations of simple words to post short positive and negative reactions to simple online postings and their embedded links and media, and can respond to further comments with standard expressions of thanks and apology.</p>
Pre-A1	<p>Can post simple online greetings, using basic formulaic expressions and emoticons.</p> <p>Can post online short simple statements about him/herself (e.g. relationship status, nationality, occupation), provided he/she can select them from a menu and/or refer to an online translation tool.</p>

operationalised in the scale include the following:

- purchasing goods and services online;
- engaging in transactions requiring negotiation of conditions, in a

service as well as client role;

- participation in collaborative project work;
- dealing with communication problems (Consiglio d'Europa 2018:98).

In appendice al *Companion Volume*, in relazione all'interazione online, è riportata una tabella che specifica l'uso della lingua negli ambienti digitali e virtuali per i vari

TABELLA 2 – IL DESCRITTORE “GOAL-ORIENTED ONLINE TRANSACTIONS AND COLLABORATION” (CONSIGLIO D'EUROPA 2018:99)

GOAL-ORIENTED ONLINE TRANSACTIONS AND COLLABORATION	
C2	Can resolve misunderstandings and deal effectively with frictions that arise during the collaborative process. Can provide guidance and add precision to the work of a group at the redrafting and editing stages of collaborative work
C1	Can coordinate a group who are working on a project online, formulating and revising detailed instructions, evaluating proposals from team members and providing clarifications in order to accomplish the shared tasks. Can deal with complex online transactions in a service role (e.g. applications with complicated requirements), adjusting language flexibly to manage the discussion and negotiation. Can participate in complex projects requiring collaborative writing and redrafting as well as other forms of online collaboration, following and relaying instructions with precision in order to reach the goal. Can deal effectively with communication problems and cultural issues that arise in an online collaborative or transactional exchange by reformulating, clarifying and exemplifying through media (visual, audio, graphic).
B2	Can take a lead role in online collaborative work within his/her area(s) of expertise, keeping the group on task by reminding them of roles, responsibilities and deadlines in order to achieve established goals. Can engage in online collaborative or transactional exchanges within his/her area(s) of expertise that require negotiation of conditions and explanation of complicated details and special requirements. Can deal with misunderstandings and unexpected problems that arise in online collaborative or transactional exchanges by responding politely and appropriately in order to help resolve the issue.  Can collaborate online with a group that is working on a project, justifying proposals, seeking clarification and playing a supportive role in order to accomplish shared tasks.
B1	Can engage in online transactions that require an extended exchange of information, provided the interlocutor(s) avoid complex language and are willing to repeat and reformulate when necessary. Can interact online with a group that is working on a project, following straightforward instructions, seeking clarification and helping to accomplish the shared tasks.  Can engage in online collaborative or transactional exchanges that require simple clarification or explanation of relevant details, such as registering for a course, tour, event or applying for membership. Can interact online with a partner or small group working on a project, provided there are visual aids such as images, statistics and graphs to clarify more complex concepts. Can respond to instructions and ask questions or request clarifications in order to accomplish a shared task online.
A2	Can use formulaic language to respond to routine problems arising in online transactions (e.g. concerning availability of models and special offers, delivery dates, addresses, etc.). Can interact online with a supportive partner in a simple collaborative task, responding to basic instructions and seeking clarification, provided there are some visual aids such as images, statistics, or graphs to clarify the concepts involved.  Can make simple online transactions (such as ordering goods or enrolling on a course) by filling in an online form or questionnaire, providing personal details and confirming acceptance of terms and conditions, declining extra services, etc. Can ask basic questions about the availability of a product or feature. Can respond to simple instructions and ask simple questions in order to accomplish a shared task online with the help of a supportive interlocutor.
A1	Can complete a very simple online purchase or application, providing basic personal information (such as name, e-mail address or telephone number).
Pre-A1	Can make selections (e.g. choosing a product, size, colour) in a simple online purchase or application form, provided there is visual support.

livelli di competenza, con riferimento ai vari domini e ai contesti situazionali, nello specifico: personale, pubblico, lavorativo e educativo. S titolo esemplificativo, si riportano qui i livelli B1, B2 e B2+ (v. TAB. 3).

#### 4. Il contributo di “Techno-CLIL” alla validazione dei descrittori dell’interazione online

La *community* di Techno-CLIL (Cinganotto 2016a; 2016b; Cinganotto, Cuccurullo 2019), formatasi in occasione delle varie edizioni dell’omonimo MOOC gratuito moderato dall’autrice in collaborazione con Daniela Cuccurullo, ha contribuito nell’edizione del 2017 alla validazione degli indicatori dell’interazione online su richiesta di Brian North e del gruppo di Eurocentres che ha curato la consultazione e l’elaborazione del *Companion Volume* da parte del Consiglio d’Europa, attraverso la somministrazione di un questionario di autovalutazione e di validazione dello strumento<sup>2</sup>. Anche nel corso dell’edizione del 2018 il questionario è stato somministrato ai partecipanti, con l’obiettivo di raccogliere le impressioni e le reazioni in merito agli indicatori dell’interazione online, in corrispondenza della pubblicazione ufficiale del *Companion Volume* avvenuta proprio agli inizi del 2018. I 296 docenti che hanno risposto al questionario nel 2018 avevano livelli di competenza alquanto disomogenei, per la maggior parte intermedio (32,4% B2; 27,7% B1) e avanzato (26,4% C1), (v. FIG. 1). La reazione generale all’uso

dei descrittori dell’interazione online è complessivamente molto positiva: il 62,8% li definisce abbastanza chiari e il 30,7% molto chiari. (v. FIG. 2) Di seguito si riportano alcuni commenti dei partecipanti che confermano la percezione positiva dell’utilità e della spendibilità pratica della scala di valutazione dell’interazione online in una classe di lingua straniera.

Yes, it could be useful to assess my students' online interaction. Perhaps it could help us in assessment, because of their accurate descriptions. It is a very useful tool and I think it is also useful with secondary school students.

It can be useful to assess my students' online interaction. However, the grid should be more specific, as some descriptors are very similar and repeat themselves. I think that on the one hand it is fine to check students' online interaction because they are always connected now but on the other hand I firmly believe there should be more stops into their lives online. Yes it could be useful. We should classify our students according to the different levels and monitor their progress. I think it could be useful because the grid describes in detail the different behaviors required for interacting in online contexts, promoting a reflection on the peculiarity of these particular situations and on the competences that they need to develop.

FIGURA 1 – AUTOVALUTAZIONE DEL LIVELLO DI COMPETENZA LINGUISTICA

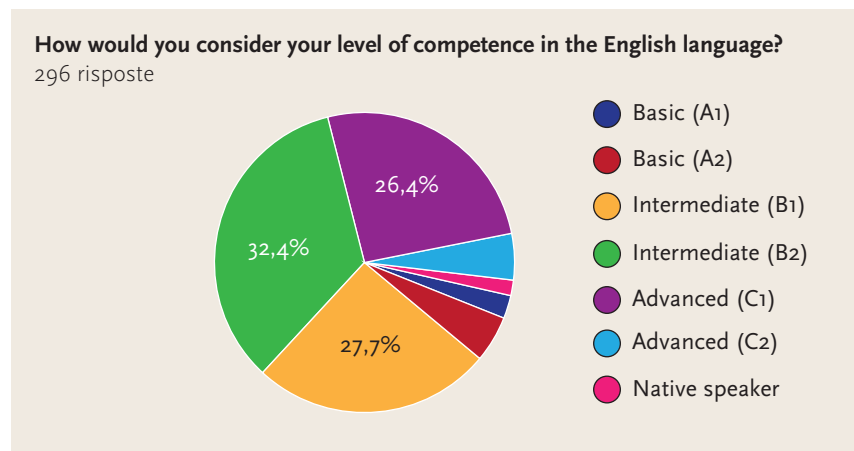
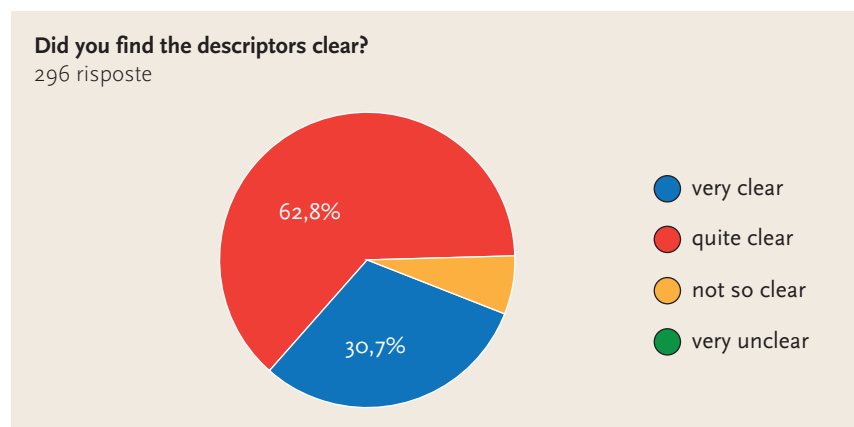


FIGURA 2 – PERCEZIONE DELLA CHIAREZZA DEI DESCRITTORI



<sup>2</sup> “Techno-CLIL 2017” è citato in Consiglio d’Europa 2018:181

TABELLA 3 – SITUAZIONI E RUOLI (CONSIGLIO D'EUROPA 2018:186)

ONLINE INTERACTION					
ONLINE CONVERSATION AND DISCUSSION		SITUATION (& ROLES)			
LEVEL	DESCRIPTORS	PERSONAL	PERSONAL	OCCUPATIONAL	EDUCATIONAL
B2+	Can engage in online exchanges, linking his/her contributions to previous ones in the thread, understanding cultural implications and reacting appropriately.	in a discussion on a social networking site.	as a participant in an online support group website for social or personal issues in a special interest online forum evaluating content and issues	in inter-departmental chat in a large corporation during a staff committee meeting held online to discuss working conditions, or as a participant in an online focus group meeting	in an online forum for students or teachers of the same discipline
B2	Can participate actively in an online discussion, stating and responding to opinions on topics of interest at some length, provided contributors avoid unusual or complex language and allow time for responses.	in a critical discussion of arts or music with friends online	in a public online discussion forum / comment thread held by a broadcasting / news agency	during a staff committee meeting held online to discuss working conditions, or as a participant in an online focus group meeting	
	Can engage in online exchanges between several participants, effectively linking his/her contributions to previous ones in the thread, provided a moderator helps manage the discussion.		making contact online with remote friends and / or family to catch up in detail on personal news and plans	as a contributor to a forum about a commercial software or gaming website as a participant in an online support group website for social or personal issues	during a staff committee meeting held online, or as a participant in an online focus group meeting
	Can recognise misunderstandings and disagreements that arise in an online interaction and can deal with them, provided that the interlocutor(s) are willing to cooperate.	in a discussion on a social networking site.	in a special interest online forum evaluating content and issues	in inter-departmental chat in a large corporation	
B1	Can engage in real-time online exchanges with more than one participant, recognising the communicative intentions of each contributor, but may not understand details or implications without further explanation.				
	Can post online accounts of social events, experiences and activities, incorporating embedded links and media and sharing personal feelings.	making contact online with remote friends and / or family to catch up in detail on personal news and plans	as a forum contributor to an events website connected to a public / cultural festival	as a contributor to a departmental online social events feed in a corporation	as a contributor to university student union social events feed
	Can comment on other people's online postings (including embedded links and media) and respond to further comments, provided interlocutors avoid complex language.			as a contributor to a professional development forum.	
	Can post a comprehensible contribution in an online discussion on a familiar topic of interest, provided that he/she can prepare the text beforehand and use online tools to fill gaps in language and check accuracy.		as a contributor to reviews and issues area of a commercial software or gaming website	as a participant in a simple online focus group meeting	
	Can make personal online postings about experiences, feelings and events and respond individually to the comments of others in some detail, though lexical limitations sometimes cause repetition and difficulty with formulation.		as a forum contributor to an events website connected to a public / cultural festival	as a contributor to a professional development forum	in an online forum for students studying the same subjects



Yes, it could be useful for all students because it is a motivating, funny and active methodology. Language learning should be directed towards enabling learners to act in real-life situations, expressing themselves and accomplishing tasks of different natures. The students use social networks and internet every day and they are part of their life. So I think that it could be useful to assess students' online interaction using a lot of weebtools in the learning process. It helps to develop educational principles and goals not only in the second foreign languages, but it also promotes plurilingual and intercultural education. It could be useful to orient teaching aims.

Dai commenti sopracitati emergono le potenzialità dei descrittori dell'interazione online per la valutazione e auto-valutazione delle competenze linguistiche degli studenti della scuola del ventunesimo secolo, costantemente esposti alle tecnologie e agli ambienti digitali e virtuali, per i quali l'interazione online rappresenta un dato ormai acquisito, entrato a far parte delle abitudini comunicative. Emerge anche l'utilità dello strumento ai fini della riflessione e della meta-cognizione del docente sulla sua prassi didattica, nell'ottica di un miglioramento continuo. Da alcuni commenti emerge tuttavia, anche la difficoltà di utilizzare questo strumento nella scuola primaria, dove le interazioni online sono meno frequenti e spesso mediate e facilitate dal docente all'interno di progetti di scambio europei come eTwinning o Erasmus Plus, come si evince di seguito:

I think is too difficult for my students in primary school.  
My students are from primary school, I think they may have difficulty in self-assessment.  
I teach in a primary school, where

online interaction is nor expected nor allowed. In this sense, the grid seems not to be very useful.  
I think that to assess students' online interaction isn't possible in the primary school.

### 5. Il progetto pilota MIUR-INDIRE

Nel mese di febbraio 2018 l'ispettrice Gisella Langè, in rappresentanza del MIUR, DG per gli ordinamenti scolastici e il gruppo di ricerca INDIRE (formato dall'autrice e da Fausto Benedetti, referente del Nucleo territoriale Centro) hanno avviato un progetto di ricerca finalizzato alla sperimentazione degli indicatori dell'*online interaction* su un campione pilota di scuole italiane. Il progetto è stato accompagnato da alcuni incontri di formazione e informazione a distanza attraverso la piattaforma per gli eventi sincroni dell'INDIRE, finalizzati a illustrare ai docenti e dirigenti coinvolti, le principali novità introdotte dal *Companion Volume* e gli obiettivi della sperimentazione. Nello specifico si chiedeva ai docenti di lingua straniera coinvolti, possibilmente in collaborazione con docenti di disciplina non linguistica, nell'ottica del "team CLIL", di progettare e implementare attività linguistico-comunicative nella lingua straniera, con approccio *task-based* o *project-based*, auspicabilmente all'interno di progetti di scambio elettronico come eTwinning, o di mobilità come Erasmus Plus. Il progetto prevedeva dunque l'interazione online in lingua straniera tra studenti della stessa classe o scuola, oppure di scuole diverse, sia italiane che straniere e al docente si chiedeva di osservare e monitorare le interazioni degli studenti in base ai criteri del *Companion Volume*.

### Di seguito le istruzioni fornite ai docenti nel documento di progetto MIUR-INDIRE:

The following steps are suggested to teachers:

- Identifying one or more descriptors in the area "ONLINE INTERACTION". Some more descriptors from other areas may be eventually chosen by the teacher, if considered relevant. The full set of descriptors is provided in the CEFR Companion Volume.
- Identifying, plan and implement an online task, possibly a collaborative project with students from other schools or other countries, according to PBL methodology (Project Based Learning), eTwinning projects or other exchange programmes represent the ideal setting. The task should be preferably a CLIL-oriented task.
- Taking part in the online meetings with the research team.
- Document the experience in progress (collecting online exchanges among the students, pictures, videorecording some moments etc.)
- Taking part in a final virtual focus group with the research team in order to collect outcomes, reactions, feelings, perceptions.
- Filling in the piloting report, sending all the material to the research team and contributing to the final report of the project.

Al termine della sperimentazione, durata da marzo a maggio 2018, ai docenti è stata richiesta la compilazione di un report conclusivo, adattato dal modello fornito da Brian North, di cui si riporta un estratto v. TAB. 4. Di seguito si menzionano alcuni commenti che mettono in luce il successo dell'iniziativa e la ricaduta della sperimentazione in termini di riflessione e meta-cognizione sia da parte degli studenti, che da parte dei docenti, confermando le riflessioni e le reazioni dei docenti della *community* "Techno-CLIL" precedentemente citate.

Piloting was successful because students have been able to work alone. As regard the Companion I can say that it has been a sort of encouragement for me to observe students in a different situation because they are more relaxed for two reasons at least: they are digital natives and they are used to handle electronic devices.  
I was amazed by the peer check done

by a student from Utah University, she focused on a group of students and they were given a very high level. It was successful because first of all it gave the students the chance to interact with online partners; then it contributes to foster the students' digital skills and and to cope with time management.  
Yes, I think that the descriptors fit in very well according to their levels.

It has made us focus on the quality of online communication.

Alcuni sporadici commenti rilevano invece un certo scetticismo e tradizionalismo, sollevando il confronto tra il digitale e il cartaceo in merito all'affidabilità delle valutazioni, come si legge in questo post:

TABELLA 4 – IL TEMPLATE PER IL REPORT DELLA SPERIMENTAZIONE PROPOSTO DA BRIAN NORTH

<b>1. Name</b>		<b>2. Institution</b>	
<b>3. Number of classes in the pilot</b>		<b>4. Educational sector:</b> Please see end note <sup>1</sup>	
<b>5. CEFR Level(s) in the pilot</b>		<b>6. Scale(s) piloted</b> Please see end note <sup>2</sup>	
<b>7. Please answer how you piloted the descriptors. What did you do ?</b> Please note : You are also asked to give a free description at the end, in Question 12			
a) What target language(s) were you teaching?		Please write here <input type="checkbox"/>	
b) Which language version of the descriptors did you use?	English	Please write here <input type="checkbox"/>	
	French	Please write here <input type="checkbox"/>	
	Other	Please write here <input type="checkbox"/>	
c) Did you collaborate with a colleague or colleagues?		Y / N	
d) Did you select descriptors to integrate into learning aims for a sequence / module of teaching/learning (e.g. for a half-semester). You can give more details at Question 12		Y / N	
e) What kind of activity/ies did the descriptors inspire you to develop/select? Please give a brief description on the line below.			
f) Did you integrate descriptors from different scales?		Y / N	
g) Were the descriptors used for:	planning teaching/learning		Y / N
	teaching		Y / N
	teacher assessment		Y / N
	self-assessment		Y / N
h) Did you carry out the activity/ies with class(es)?		Y / N	
i) Were you able to judge whether the students you focused on behaved as described in the descriptors?		Y / N	
j) If yes, how?			
k) If not, why not?			
l) Did you repeat the activity/ies or get a colleague to do so?		Y / N	
m) How many activities did you develop and pilot?		Please write here <input type="checkbox"/>	
n) Did you prepare/use documents for the activity/ies? If so, please send a copy		Y / N	
o) Afterwards, were you able to decide which descriptors to add to your curriculum aims		Y / N	
p) Did you adapt the descriptors during the process?		Y / N	
<b>8. How did the piloting go? Please indicate in the column on the right</b> (Very much) 4 3 2 1 (Not at all)			<b>Write below 4, 3, 2 or 1</b>
a) Would you say the piloting was successful?			
b) Did the students appear to appreciate the activity?			
c) Were the descriptors helpful?			
d) To what extent did the descriptors contribute to the success of the activity(ies)?			
e) Are you planning to report on the experience to your colleagues?			

Students proved to be not very reliable, we wonder if on paper they would perform better and in a more critical and personal way.

Più del 50% delle scuole hanno accettato la sfida con grande entusiasmo e l'hanno accolta come punto di partenza per successive sperimentazioni, non solo relativamente all'interazione online, ma anche eventualmente ad altri descrittori del *Companion Volume*: la diffusione, disseminazione e sensibilizzazione all'uso del *Companion Volume* sono stati obiettivi pienamente raggiunti. I seguenti commenti raccolgono alcune delle idee relative alle prossime sperimentazioni immaginate per i descrittori dell'*online interaction* o per altri descrittori e estese ad altre classi, oltre a quelle del progetto pilota.

Next school year we might plan to exploit the following descriptors: reading as a leisure activity and expressing a personal response to literature. We will be involved in other eTwinning projects next year and this will allow us to work using these descriptors. It will be easier

to evaluate the contribution of each student if we bear in mind and if we plan with the descriptor". Probably, next year we will simulate a technical briefing on Skype. My intention for the next school year is to organize and develop with other classes, activities related to these new descriptors, also choosing different levels, involving other foreign partners as well as my school and other Italian classes. I will also let students use other means of communication such as whatsapp, twinspace forums, facetime. Next school year we'd like to use the descriptors for further activities in the same areas but also for mediation. We intend to plan the cooperative activities on online and face to face interaction, involving students from different classes using the eTwinning platform, too.

### 6. Un esempio di attività<sup>3</sup>

Si riporta a titolo esemplificativo un esempio di attività svolta presso un istituto tecnico agrario della Sardegna<sup>4</sup>, nell'ambito di un progetto eTwinning, intitolato *Retail Trade Across Europe*, in collaborazione con scuole di Spagna, Slovenia, Estonia e Francia. Il tema principale era lo shopping, cui si correlavano altri argomenti, come l'allestimento delle

vetrine dei negozi in occasione di festività, i negozi storici della propria città, le attività commerciali ecosostenibili, ecc. All'introduzione dell'argomento, in plenaria, seguiva una discussione sulla tematica proposta e le idee degli alunni venivano, in genere, registrate e riportate su una mappa a coppie o in piccoli gruppi. Seguiva infine, la fase di condivisione dei prodotti alla classe in plenaria e l'*upload* nel *Twinspace*, lo spazio online della piattaforma eTwinning dedicato al progetto. In questo modo si rendeva possibile la condivisione con le altre scuole partner europee. In piattaforma era necessario interagire in inglese con i ragazzi degli altri paesi, utilizzando tutti gli strumenti a disposizione, tra cui *Forum*, *Padlet*, *Tricider*. Il progetto ha anche previsto l'organizzazione di videoconferenze, attraverso le quali si è cercato di offrire agli alunni l'opportunità di comunicare in lingua inglese direttamente con i partner e di interagire verbalmente in un contesto reale. L'osservazione delle attività dei ragazzi attraverso la "lente" degli indicatori dell'interazione online

<sup>3</sup> L'esempio è tratto e adattato dal volume a cura di INDIRE (Benedetti, Cinganotto, Langé 2019), in corso di pubblicazione che raccoglie i materiali relativi al progetto pilota.

<sup>4</sup> La docente è Cinzia Masia, che si ringrazia.

Italiano, inglese, francese, tedesco, spagnolo

## LAVORIAMO CON I TUTOR

Attraverso il volto di un tutor che pone domande, risponde, stimola il ripasso e la riflessione, ogni studente è guidato in maniera adattiva passo a passo nell'analisi o nella traduzione di un testo.

### L'INSEGNANTE PUÒ

- ▶ creare la classe virtuale
- ▶ assegnare le verifiche
- ▶ ottenere **report** automatici dei risultati

### LO STUDENTE PUÒ

- ▶ farsi **guidare** dal tutor che si adatta in modo dinamico e progressivo al suo livello
- ▶ avere un ottimo strumento per il ripasso individuale e l'autovalutazione

**WILL**  
tutor di inglese



ha permesso di prendere in esame alcuni aspetti come la motivazione, la partecipazione, la sicurezza degli studenti nell'uso della lingua per comunicazioni di tipo virtuale e digitale, come testimoniato dalla docente stessa:

Ciò non ha influenzato negativamente la motivazione degli alunni infatti, al termine del percorso, abbiamo potuto constatare che tutto il gruppo italiano, durante le videoconferenze, mostrava maggiore sicurezza nel comunicare senza timore di sbagliare" e commettere errori.

Di seguito il giudizio complessivo della docente sulla sperimentazione, che intreccia sapientemente l'uso di altri descrittori oltre a quelli dell'*online interaction*, in particolare *mediation*, *plurilingual and pluricultural competences*:

Dal confronto dei risultati, con i colleghi partner abbiamo notato quanto questa esperienza sia stata positiva per tutti gli alunni coinvolti poiché, anche se il livello di competenza linguistica degli studenti

era basso, siamo riusciti a creare in classi di istituti professionali, con situazioni molto difficili (di apprendimento e comportamentali), un'occasione in cui il "far scuola" si agganciava ad un contesto reale motivante dove gli alunni erano coinvolti in modo diretto e attivo e ben predisposti ad acquisire quanto proposto. Tutto ciò ha permesso di stimolare la loro creatività, ad essere propositivi, ma anche competitivi in senso positivo.

### Conclusioni

Il progetto pilota sul descrittore dell'interazione online del *Companion Volume* promosso da MIUR-INDIRE sulla base degli input offerti da Brian North ha permesso a docenti e studenti di riflettere sull'importanza della comunicazione in lingua straniera attraverso i canali digitali e multimediali, dimensione ormai connaturata agli studenti del ventunesimo secolo. Per i docenti si è trattato di ampliare la visione dello sviluppo e della valutazione delle competenze linguistiche, al di là delle classiche quattro *skills* (*listening, reading, writing, speaking*), nonché di

comprendere alcune delle peculiarità di questa nuova varietà linguistica. È dunque un nuovo approccio alla competenza linguistica, pienamente in linea con la società della conoscenza in cui ci troviamo e con il profilo dello studente delle nostre classi di lingua straniera.

Il progetto quindi ha confermato l'importanza e la validità della scala dei descrittori dell'interazione online, come già espresso dai docenti della *community* "Techno-CLIL" che l'avevano sperimentata in forma di autovalutazione ancora nella fase di definizione e validazione, nel corso dell'edizione del 2017.

### Ringraziamenti

Si ringraziano l'ispettrice del MIUR Gisella Langè, il referente del Nucleo Centrale INDIRE Fausto Benedetti per la collaborazione al progetto e alla presentazione in occasione del Convegno di Treviso, nonché il Direttore INDIRE Flaminio Galli e il Presidente INDIRE Giovanni Biondi per il supporto all'iniziativa. Un ringraziamento a Brian North.

### Bibliografia

- CONSIGLIO D'EUROPA (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*, Council of Europe, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- BALBONI P.E. (2015), *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- BARON N.S. (1984), "Computer-mediated Communication as a Force in Language Change", in *Visible language* 18(2), pp. 118-141.
- BARON N.S. (2000), *Alphabet to Email. How Written English Evolved and Where It's Heading*, Routledge, Londra e New York.
- BAUMAN Z. (2002), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari.
- BENEDETTI F., CINGANOTTO L., LANGÉ G. (2019), *L'interazione online nel Companion Volume del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Un progetto pilota italiano* (in corso di pubblicazione).
- CANAGARAJAH C. (2013), *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*, Routledge, Londra e New York.
- CANAGARAJAH C. (2018), "Materializing 'Competence': Perspectives from International STEM Scholars", in *The Modern Language Journal* 102(2), pp. 268-291.
- CINGANOTTO L. (2016a), "Content and Language Integrating Learning with Technologies: An Online Global Training Experience", in *The EuroCALL Review* 24(2), pp. 56-64.
- CINGANOTTO L. (2016b), "Lingue e linguaggi in un percorso di formazione internazionale su CLIL e tecnologie", in *Lingue e Linguaggi* 19, pp. 97-117.
- CINGANOTTO L., CUCCURULLO D. (2019), *Techno-CLIL: Fare CLIL in digitale, I Quaderni della Ricerca* 42, Loescher (in corso di pubblicazione).
- CRYSTAL D. (2008), *Txtng – the gr8 db8*, Oxford University Press, Oxford.
- CRYSTAL D. (2011), *Internet Linguistics: A Student Guide*, Routledge, New York.
- HALLIDAY M. (2002), *Linguistic Studies of Text and Discourse*, Continuum International Publishing, Londra e New York.
- HERRING S.C. (2007), "A Faceted Classification Scheme for Computer-Mediated Discourse", in *Language@Internet* 4, 2007.
- ORLETTI F. (2004), *Scrittura e nuovi media*, Carocci, Roma.
- PENNYCOOK A. (2017), "Translanguaging and Semiotic Assemblages", in *International Journal of Multilingualism* 14(2), pp. 1-14.
- YATES, S. (1996), "Oral and Written Aspects of Computer Conferencing", in *Computer Mediated Communication, Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam e Philadelphia.



Albi illustrati e *silent**books* per l'italiano L2

40

Monica Bertolo

**Abstract**

L'articolo sottolinea l'importanza di predisporre dei percorsi di riflessione linguistica a partire da narrazioni iconiche. Lo stupore suscitato dallo sfogliare un libro illustrato mette in moto l'attività immaginativa degli alunni, che iniziano a interrogarsi e a cercare risposte tanto dalle parole quanto dalle immagini nei *picture books*, e dalle sole immagini nei *silent books*. Il coinvolgimento facilita poi la comprensione delle strutture grammaticali dell'italiano, specie per chi è alle prese con il suo apprendimento come L2.

The article emphasizes the importance of linguistic reflection on iconic narratives. The amazement aroused by leafing through an illustrated book can trigger the imaginative activity of the students, who begin to wonder and seek answers both in words and pictures, in picture books, and in silent books. The involvement can also facilitate the comprehension of the grammatical structures of Italian language as L2

**1. Introduzione**

Il nostro sistema scolastico, operando sempre di più in realtà a forte processo migratorio, è impegnato in vari modi nell'attivazione di progetti volti a realizzare l'integrazione degli alunni stranieri, la cui presenza può diventare un'opportunità e un'occasione di cambiamento solo in una prospettiva interculturale, che promuova il dialogo e il confronto tra culture e dove la classe diventi il luogo dello scambio e della costruzione identitaria di tutti gli alunni, attraverso l'ascolto, il dialogo, la comprensione e la cooperazione. È quindi fondamentale sviluppare un contesto che possa favorire la partecipazione di tutti ai processi di costruzione delle conoscenze, dove l'attivazione di laboratori di alfabetizzazione non si concentrino solo sul recupero degli alunni immigrati percepiti come un problema, ma coinvolgano l'intera classe. L'acquisizione

della lingua quindi, che è uno strumento fondamentale per il processo di comunicazione e di integrazione, soprattutto nel caso di alunni che si trovano a confrontarsi con una realtà scolastica per molti aspetti diversa da quella d'origine, deve coinvolgere tutto il gruppo classe di inserimento. È importante, pertanto, costruire un "contesto facilitante" che generi un clima di fiducia, attraverso la creazione di motivazione – gratificazione, di spazi di lavoro flessibili, di materiali scolastici (testi, dispense, ecc.) facilmente fruibili e uso di canali comunicativi diversi: da quello verbale a quello iconico e anche multimediale.

**2. Narrazione verbale e iconica**

La competenza narrativa, intesa come capacità di padroneggiare il linguaggio orale e scritto cui attingiamo sia quando abbiamo bisogno di organizzare le nostre attività e i nostri pensieri, sia

quando entriamo in relazione con le persone e gli artefatti della nostra contemporaneità, si consolida attraverso un processo di acquisizione lento e graduale ed è quindi fondamentale, come sostiene Bruner (2007), incentivarne lo sviluppo, soprattutto a scuola, attraverso la frequentazione assidua di storie, fiabe popolari, miti e racconti tradizionali, attività che aiuta i bambini a strutturare e a nutrire la loro identità e ne stimola allo stesso tempo l'immaginazione.

L'invenzione narrativa stimola l'immaginazione. Trovare un posto nel mondo, per quanto implichi l'immediatezza di una casa, di un compagno o di una compagna, di un lavoro e di amici, è in ultima analisi un atto di immaginazione (Bruner 2007:54).

Pertanto la proposta di "buoni" libri, connotati da ricchezza polisemica e qualità estetica, dovrebbe diventare una pratica

scolastica irrinunciabile proprio per creare una sensibilità narrativa nei bambini e nei ragazzi e permettere loro di familiarizzare anche con gli elementi fondanti il discorso narrativo (ambientazione, caratterizzazione dei personaggi, concatenazione degli eventi...). E se alla narrazione verbale si affiancasse quella iconica come succede negli albi illustrati con poche parole o nei *silent books* dove le parole addirittura non ci sono? La ricaduta educativa diventerebbe addirittura più significativa:

La presenza delle immagini infatti faciliterebbe il coinvolgimento e la partecipazione dei bambini e/o ragazzi alla pratica della lettura e amplierebbe le possibilità di accesso alla trama narrativa. Le figure infatti potrebbero offrire alla vita della classe un nuovo spazio di fruizione e libera discussione in cui tutti, anche i più svantaggiati, compresi i bambini e/o ragazzi provenienti da altri Paesi, alle prese con l'apprendimento e/o il consolidamento di una nuova lingua, potrebbero intervenire con rinnovato interesse (Campagnaro, Dallari 2013:51).

L'impiego delle immagini diventerebbe, per questi alunni soprattutto, uno strumento di mediazione immediatamente comprensibile e non fraintendibile, a differenza di una testualità esclusivamente verbalizzata "insignificante" e/o ancora "poco significativa": un racconto per immagini, ma solo se di pregio artistico, genererebbe infatti parole nel pensiero di chi le guarda, e potrebbe essere capito e interpretato solo pensando parole (Campagnaro, Dallari. 2013:30); come scrive Faeti (2004:9):

Il sapere vedere si dimostra con le parole, perché ogni opera di interpretazione si compie unicamente quando le parole si stringono alle

la narrazione iconica,  
facendo leva  
su immaginazione  
e conoscenze pregresse  
universali, facilita  
la comprensione da  
parte di tutti  
gli apprendenti,  
compresi gli stranieri  
e i meno attrezzati

immagini che solo allora esistono, in quanto solo allora sono viste.

Le abilità di *visual literacy*, ovvero di alfabetizzazione visiva, intesa come la capacità di leggere, comprendere e interpretare immagini (il testo iconico) per creare conoscenza ed elaborare nuove modalità di rappresentazione, contribuirebbero ad arricchire il bagaglio di competenze emozionali, cognitive ed estetiche degli alunni, inducendoli, in seguito allo stupore e alla meraviglia suscitati dall'incontro con albi illustrati e/o *silent books*, ad approfondire e ad ampliare le esperienze di lettura, anche a fronte di evidenti difficoltà o sacrifici (Campagnaro, Dallari 2013:51-52).

Inoltre i libri illustrati – contrariamente a quanto accade con la maggior parte dei programmi televisivi, dei videogiochi e dei dvd caratterizzati da una modalità di fruizione rapida e immediata – solleciterebbero i giovani lettori a tempi di attenzione e pause riflessive più lunghe, necessari per porsi domande e ricercare specifiche piste interpretative (Campagnaro, Dallari 2013:52). I *picture books* sono infatti caratterizzati da un codice composito verbo-visuale e da un rapporto dialettico

fra parole e immagini, che si giustappungono e si palleggiano il racconto: laddove le une descrivono e specificano, le altre evocano e aggiungono, in un'alternanza che crea una storia da interpretare, ariosa e dinamica per occhi, orecchie e respiro (Terrusi 2012:94-95). I *wordless picture books* sono invece connotati dal vuoto delle parole e dalle provocazioni visive che chiedono al lettore di completare il senso nelle lacune, nelle distanze e nei "bianchi" fra le cose (Terrusi 2017:34). La narrazione iconica, facendo leva su immaginazione e conoscenze pregresse universali, faciliterebbe in questo modo la comprensione da parte di tutti gli apprendenti, compresi gli stranieri e i meno attrezzati, di più di un codice linguistico complesso e astratto dato preliminarmente (Polita 2016). Destando interesse, curiosità e coinvolgimento, essa fungerebbe quindi da "esca" per catturare dapprima l'attenzione dei bambini e dei ragazzi e creare così le premesse su cui innestare poi la riflessione linguistica, in modalità soprattutto cooperativa e ludica.

### 3. Dalla narrazione iconica alla riflessione linguistica: una proposta di lavoro su *silent book*

L'insegnante propone la lettura dall'albo silenzioso figurativo *Chiuso per ferie* di Maja Celija (2006), edizioni Topipittori, che racconta che cosa succede nelle nostre case quando andiamo in vacanza.

**Destinatari:** classe seconda della scuola primaria, formata da 24 bambini, di cui 5 non italofoni di livello A1-A2.

#### Obiettivi sociali:

1. Migliorare le capacità relazionali nel cooperare con il gruppo e con il singolo.

2. Sviluppare la predisposizione all'ascolto.
3. Esprimere il proprio punto di vista, confrontandolo con quello dei compagni.

#### Obiettivi cognitivi:

1. Affinare lo spirito di osservazione.
2. Sviluppare la capacità



- di verbalizzare un contenuto iconico.
3. Potenziare le capacità logico-interpretative.
4. Apprendere in modo cooperativo.

#### Obiettivi glottodidattici:

V. TAB. I.

#### 3.1. Prima fase: la visione dell'albo

L'insegnante volta le pagine o le videoproietta, mentre il testo passa di mano in mano tra i bambini, meglio se disposti in cerchio, cosicché tutti, specie quelli più svantaggiati linguisticamente, possano sentirsi parte del rituale e intervenire attivamente (Terrusi 2017:47).

#### 3.2. Seconda fase: la conversazione e la discussione partecipata

L'insegnante, durante questa fase, si rende disponibile a rallentare, soffermarsi, tornare indietro per confrontare o rivedere le figure, al servizio di chi guarda e può, durante l'atto dello sfogliare le pagine, coinvolgere i lettori con delle domande aperte (*Chi? Cosa? Dove? Quando? Perché?*) per incoraggiare la conversazione e l'ascolto reciproco delle letture e delle interpretazioni personali (Terrusi 2017:47). Nella tabella alla pagina seguente (v. TAB. 2) abbiamo riportato, per ognuna delle pagine del libro, degli esempi di domande-stimolo per avviare il dialogo e il confronto.

TABELLA 1

Nativi	Stranieri
1. Consolidare l'espressione orale attraverso lo scambio comunicativo, formulando messaggi chiari, pertinenti e adeguati al contesto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Rispondere a semplici domande anche solo con parole olofrastiche.</li> <li>■ Usare vocaboli ed espressioni di uso comune, già note, per denominare ed indicare.</li> </ul>
2. Riconoscere la funzione del verbo come "azione" del soggetto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Verbalizzare in L2 e/o nella lingua materna il maggior numero di elementi figurativi.</li> <li>■ Identificare le categorie grammaticali di appartenenza.</li> <li>■ Distinguere le parole che esprimono azione.</li> <li>■ Individuare, tra le parole categorizzate come verbi, l'azione più importante per immagine.</li> </ul>
3. Arricchire il lessico, riformulando le parole-azione riconosciute con altre di significato simile o opposto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Abbinare alle parole non note e/o ritenute poco perspicue una riformulazione con funzione chiarificatrice.</li> </ul>
4. Costruire e riconoscere la frase minima (soggetto + predicato).	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Individuare, tra le parole categorizzate come nomi, chi è/sono il/i protagonista/i dell'azione più importante dell'immagine.</li> </ul>
5. Costruire frasi semplici utilizzando le principali espansioni: diretta (che cosa?), e/o di luogo (dove?) e/o di tempo (quando?) e/o di modo (in che modo?) e/o di causa (perché), ecc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Comporre una frase semplice di senso compiuto riordinando singoli segmenti linguistici.</li> </ul>
6. Riconoscere la differenza tra azioni passate, presenti e future.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Individuare se le azioni riformulate in tempi diversi sono al passato, presente o futuro.</li> </ul>
7. Riformulare la medesima azione in una collocazione temporale differente.	
8. Applicare tra le parole gli accordi morfologici di genere, numero e persona.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Riconoscere l'azione compiuta da uno o più soggetti.</li> </ul>
9. Padroneggiare e applicare in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Produrre in autonomia brevi frasi semplici.</li> </ul>

### 3.3. Terza fase: la verifica delle ipotesi

L'insegnante accoglie tutte le risposte possibili, anche trascrivendole alla lavagna, le ripete e le elenca prima di rimandare alla verifica definitiva del testo, che da solo corregge e seleziona le ipotesi avanzate (Terrusi 2017:48). Dalla discussione emerge che quasi tutto l'albo è incentrato sulle azioni compiute da personaggi di vecchie fotografie (nonni, bisnonni, trisavoli, bambini), figurine in bianco e nero e vestite secondo la moda del loro tempo, che si concedono un periodo di meritato riposo dopo essere stati imbalsamati per tanti mesi all'anno dentro delle cornici, trascorrendo così qualche giorno a esplorare, come in una grande caccia al tesoro, ogni angolo – dal ripiano della cucina al ripostiglio – della casa lasciata vuota nel periodo delle vacanze. Al rientro dalle ferie qualcosa inevitabilmente non sarà più dove si trovava prima.

### 3.4. Quarta fase: la riflessione linguistica sui verbi-azione

L'insegnante, dopo una prima parte di esplorazione del testo

per comporne il significato, impronta un lavoro di riflessione linguistica sui verbi, visto che, come in un affresco, ogni tavola è il racconto di differenti azioni. (v. TAB. 3)

### 4. Conclusioni

Si tratta questo di un lavoro esemplificativo che può essere proposto, con albi differenti, anche agli alunni delle classi successive, diversamente modulato in base agli obiettivi didattici, alla fisionomia della classe e modificato in corso d'opera tenendo conto delle rilevazioni e delle esigenze degli alunni. Tuttavia è fondamentale che gli insegnanti dapprima operino un'attenta e accurata selezione di albi illustrati per bambini e adolescenti tra i molti che l'industria culturale produce, propendendo per narrazioni iconiche insolite, stupefacenti e originali che sappiano colpire la mente, l'immaginazione e i bisogni di senso degli alunni (Blezza Picherle 2013; Grilli 2012). Inoltre, in particolare durante l'atto di lettura, il docente, in qualità di mediatore, deve attivare delle strategie affinché tutti i bambini e i ragazzi si sentano attivi e liberi di

rispondere alle sollecitazioni del testo, attingendo anche alla loro personale "enciclopedia" o background, all'insieme delle convinzioni, delle esperienze, delle idee, dei sentimenti latenti nella loro mente e che vengono attivate per capire, valutare, esprimere un'opinione e/o risolvere un problema (Blezza Picherle 2013:91). Solo così è possibile destare una tensione esplorativa, che induce i bambini a trasformarsi in esploratori attenti e capaci di percorrere il testo, anche dal punto di vista della riflessione linguistica, con atteggiamento curioso, come dei vagabondi senza una meta precisa, che ritornano sui loro passi e si fermano davanti ai punti panoramici che la loro memoria testuale ha costruito (Blezza Picherle 2013:91). La scelta di una letteratura per l'infanzia e l'adolescenza stilisticamente originale, con un linguaggio figurato non banale e non scontato, può stimolare infatti, più di una di scadente qualità, il pensiero laterale dei giovani lettori, inducendoli a procedere per associazioni curiose, fantasiose ed esteticamente interessanti (Blezza Picherle 2013:106).

#### Bibliografia

- BLEZZA PICHERLE S. (2013), *Formare lettori, promuovere la lettura*, FrancoAngeli, Milano.
- BRUNER J. (2007), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- CAMPAGNARO M., DALLARI M. (2013), *Incanto e racconto nel labirinto delle figure*, Erickson, Trento.
- CELIJA M. (2006), *Chiuso per ferie*, Topipittori, Milano.
- FAETI A. (2004), "L'erba del cambiamento", in *Hamelin* 10, pp. 7-15.
- GRILLI G. (2012), *Libri nella giungla. Orientarsi nell'editoria per ragazzi*, Carocci, Roma.
- POLITA M. (2016), "L'insegnamento grammaticale nella scuola primaria attraverso l'albo illustrato", in *Italiano LinguaDue* 8(1), pp. 328-340.
- TERRUSI M. (2012), *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci, Roma.
- TERRUSI M. (2017), *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*, Carocci, Roma.

#### Sitografia

- [www.icbosco.gov.it/decreto-n-336/?aid=9514&sa=](http://www.icbosco.gov.it/decreto-n-336/?aid=9514&sa=) Progetto di prima alfabetizzazione e di integrazione degli alunni stranieri dell'Istituto scolastico comprensivo statale "San Giovanni Bosco" di S. Salvatore Telesino.
- [www.icpiero dellafrancesca.gov.it/index.php?option=com\\_content&view=article&id=72:interazione-culturale&catid=18&Itemid=258](http://www.icpiero dellafrancesca.gov.it/index.php?option=com_content&view=article&id=72:interazione-culturale&catid=18&Itemid=258) Progetto di interazione culturale dell'Istituto comprensivo "Piero della Francesca" di Firenze, nella parte in cui si parla delle strategie per l'integrazione e l'apprendimento plurilingue.
- [www.itals.it/lavorare-sulle-immagini-sviluppare-la-produzione-linguistica](http://www.itals.it/lavorare-sulle-immagini-sviluppare-la-produzione-linguistica) Saggio sull'importanza di lavorare sulle immagini per sviluppare la produzione linguistica, dal momento che esse stimolano la fantasia e fanno parte di un linguaggio universale.
- <https://www.radicelabirinto.it/chiuso-per-ferie/> Recensione dell'albo *Chiuso per ferie* di Maja Celija, la cui lettura viene consigliata per riesplorare, col potere della fantasia, le mappe delle nostre case chiuse per le vacanze.



## TABELLA 2

44

- Quanti e quali personaggi ci sono in questa prima tavola? Che cosa fanno? Perché?
- Dove sono?
- Quando avvengono i fatti? Da che cosa si intuisce?
- Quali altre cose si vedono?



Tav. 1

- Rispetto alla prima immagine, che cosa è cambiato?
- Che cosa comunica questa immagine?

**Descrizione immagine:** Dopo la partenza, la casa è vuota. Il silenzio regna sovrano. Gli unici elementi presenti sono delle piante e dei portaritratti su un comò in un angolo.

Tav. 2

- Improvvisamente che cosa succede?
- Chi sono i personaggi di questa terza immagine?
- Che cosa li rende diversi da quelli di prima?
- Che cosa fanno?



Tav. 3

- Appena usciti dalle cornici, in che modo si divertono?

**Descrizione immagine:** Gli antenati trovano in una scarpiera dei pattini che usano come macchinine, mentre una pallina da tennis rimbalza a terra e rincorre una di loro.

Tav. 4

- Che cosa fanno con la camicia?

**Descrizione immagine:** Una camicia legata a una sedia diventa una rete da pallavolo. Alcuni degli antenati ci giocano utilizzando una ciliegia al posto della palla. Altri fanno da spettatori e uno, il più anziano, da arbitro.

Tav. 5

- Che cosa diventa il lavello della cucina?
- E qui che cosa fanno?



Tav. 6

- E la pianta in che cosa si trasforma?

**Descrizione immagine:** I rami di una pianta floreale diventano gli attrezzi su cui alcuni degli antenati si esibiscono in esercizi acrobatici.

Tav. 7

<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Che cosa diventa il forno a microonde? Che cosa ci fanno dentro?</li> </ul>	 <p>Tav. 8</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Che cosa succede al cane?</li> </ul>	<p><b>Descrizione immagine:</b> Il cagnolino antenato si imbatte in un nugolo di insetti che iniziano a rincorrerlo e a punzecchiarlo, mentre lui tenta di scappare.</p> <p>Tav. 9</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Che cosa vedono i bambini?</li> <li>■ In che stanza si trovano?</li> </ul>	<p><b>Descrizione immagine:</b> I bambini antenati guardano con meraviglia e stupore i giocattoli, che appaiono come dei giganti, nella stanza dei balocchi.</p> <p>Tav. 10</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Che cosa fanno i bambini col giocattolo?</li> </ul>	<p><b>Descrizione immagine:</b> Tra i giocattoli, i bambini antenati scelgono di aggrapparsi a un draghetto a righe gialle e rosse e con le rotelle, che viene trascinato in una corsa sfrenata dal loro cagnolino.</p> <p>Tav. 11</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Che cosa fanno sui fornelli della cucina?</li> </ul>	<p><b>Descrizione immagine:</b> Dopo le varie attività, giunge l'ora di pranzo: seduti sui fornelli della cucina, gli antenati cuociono, con un lungo cucchiaio-mestolo, dei croccanti popcorn.</p> <p>Tav. 12</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ In che cosa si trasformano i gomitoli di lana?</li> </ul>	<p><b>Descrizione immagine:</b> Gli antenati si assopiscono in colorati gomitoli di lana, sparpagliati su un tappeto.</p> <p>Tav. 13</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Che cosa succede qui?</li> </ul>	<p><b>Descrizione immagine:</b> Il sopraggiungere di rumori, avvertiti dal cagnolino, allerta gli antenati che corrono e si ricollocano nelle rispettive cornici.</p> <p>Tav. 14</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Che cosa vedono al ritorno i proprietari della casa?</li> </ul>	<p><b>Descrizione immagine:</b> Rientrata dalle vacanze, la famiglia si accorge che qualcosa è cambiato: il draghetto che ha fatto divertire i bambini antenati li accoglie all'ingresso. Non è più nella stanza dei balocchi.</p> <p>Tav. 15</p>

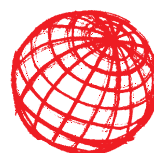
Lua Albano, Flavio Barreiro, Daniela Bossa

## DANIELINA E IL MISTERO DEI PANTALONI SMARRITI

- ✓ CORSO DI ITALIANO A FUMETTI
- ✓ PER BAMBINI
- ✓ LIVELLO: A1-A2



[www.bonaccieditore.it](http://www.bonaccieditore.it)



**Bonacci**  
editore



TABELLA 3

Attività	Modalità di svolgimento	Materiali utilizzati	Verifica degli apprendimenti
<p><b>Riconoscimento e trascrizione su cartoncini dell'azione principale raccontata attraverso ogni immagine.</b></p> <p>Es. Tav. 1: partire, andare in vacanza.</p> <p><b>Breve descrizione:</b> I bambini dialogano e si confrontano sull'azione prevalente raffigurata. Aiutato dai compagni di gruppo e dall'insegnante facilitatore, il bambino straniero:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ nomina gli elementi figurativi che vede, utilizzando la L2 o la lingua materna per le parole che non conosce;</li> <li>■ scrive e traduce in lingua italiana, con l'aiuto di schede lessicali illustrate, le parole, evocate dalle immagini, su striscioline di carta e le incolla vicino alle immagini corrispondenti in fotocopia del silent book;</li> <li>■ distingue, tra le varie parole trovate, quelle che esprimono un'azione da quelle che non la esprimono, categorizzandole attraverso una griglia (nomi, aggettivi e verbi);</li> <li>■ evidenzia tra le parole-azioni quella portatrice del significato della tavola.</li> </ul>	<p>Piccoli gruppi eterogenei (3 alunni, di cui uno straniero in alcuni).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Tavole dell'albo proiettate alla LIM e/o una copia dello stesso per gruppo.</li> <li>■ Schede lessicali illustrate su aree semantiche significative cui rinvia il silent book (persona, famiglia, casa, abbigliamento, azioni quotidiane).</li> <li>■ Cartoncini rossi.</li> <li>■ Cartellone.</li> <li>■ Quaderni.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Discussione e confronto sui verbi trovati da ogni gruppo dopo che i cartellini colorati sono stati incollati su cartellone nella forma di una mappa concettuale a stella.</li> <li>■ Selezione condivisa, fra i proposti, dei verbi adatti per ogni immagine.</li> </ul>
<p><b>Gioco sui sinonimi con proposta, quando possibile, da parte dei gruppi, di verbi sinonimi pertinenti e adeguati al contesto.</b></p> <p>Es. Tav. 6: remare-vogare-pagaiare. Es. Tav. 8: abbronzarsi-prendere il sole-scurirsi-dorarsi.</p> <p><b>Breve descrizione:</b> I bambini dei vari gruppi fanno a gara per trovare il maggior numero possibile di parole dal significato simile ai verbi azione individuati nella prima parte dell'attività. Riformulano, supportati dall'insegnante, una definizione semplificata delle parole difficili trovate da fornire al bambino straniero, che deve poi procedere correttamente con gli abbinamenti.</p>	<p>Piccoli gruppi eterogenei (3 alunni, di cui uno straniero in alcuni).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Dizionario della lingua italiana anche online.</li> <li>■ Vocabolari di base in lingua italiana illustrati.</li> <li>■ Quaderni.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Riscrittura alla lavagna interattiva multimediale (LIM) e/o alla lavagna di alcuni dei verbi sinonimi trovati dai vari gruppi.</li> <li>■ Selezione condivisa, fra i proposti, di quelli adeguati.</li> <li>■ Ricopiatura dei verbi sinonimi selezionati sui quaderni.</li> </ul>
<p><b>Gioco sui contrari con proposta, quando possibile, da parte dei gruppi, di verbi contrari pertinenti e adeguati al contesto.</b></p> <p>Es. Tav. 8: schiarirsi, impallidire.</p> <p><b>Breve descrizione:</b> I bambini dei vari gruppi fanno a gara per trovare il maggior numero possibile di parole dal significato opposto ai verbi azione individuati nella prima parte dell'attività. Riformulano, supportati dall'insegnante, una definizione semplificata delle parole difficili trovate da fornire al bambino straniero, che deve poi procedere correttamente con gli abbinamenti.</p>	<p>Piccoli gruppi eterogenei (3 alunni, di cui uno straniero in alcuni).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Dizionario della lingua italiana e/o quello online</li> <li>■ Quaderni.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Riscrittura alla LIM e/o alla lavagna di alcuni dei verbi contrari trovati dai vari gruppi.</li> <li>■ Selezione, fra i proposti, di quelli adeguati.</li> <li>■ Ricopiatura dei verbi contrari selezionati sui quaderni.</li> </ul>
<p><b>Trascrizione, per ogni tavola dell'albo, su cartoncini blu, dei soggetti ai quali si riferiscono le azioni già individuate e scrittura di una frase minima (soggetto + verbo), che dia il senso generale di ciò che l'immagine suggerisce e sia al presente.</b></p> <p>Es. Tav. 1: una famiglia parte.</p> <p><b>Breve descrizione:</b> I bambini rintracciano il protagonista e/o i protagonisti coinvolti nell'azione espressa dal verbo. Il bambino straniero collabora, scegliendo, tra i nomi inseriti precedentemente nella griglia, la parola che secondo lui indica il soggetto.</p>	<p>Piccoli gruppi eterogenei (3 alunni, di cui uno straniero in alcuni).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Tavole dell'albo proiettate alla LIM.</li> <li>■ Cartoncini blu.</li> <li>■ Quaderni.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Riscrittura alla LIM e/o alla lavagna di alcune delle frasi minime elaborate dai vari gruppi e correzione condivisa delle proposte.</li> <li>■ Ricopiatura delle frasi corrette sui quaderni.</li> </ul>

Attività	Modalità di svolgimento	Materiali utilizzati	Verifica degli apprendimenti
<p><b>Aggiunta, per ogni tavola, su cartoncino di altri colori, di una e/o più espansioni che rispondano alle domande (Chi? Che cosa? Di chi? Quando? Dove? Come? Da chi? Perché?...) e che chiariscano meglio ciò che viene raccontato con l'immagine.</b></p> <p>Es. Tav. 1: una famiglia parte per le vacanze.  <b>Breve descrizione:</b>  I bambini elaborano delle espansioni da aggiungere alla frase minima e aiutano il bambino straniero a riordinare i segmenti linguistici proposti in modo che la frase sia corretta dal punto di vista sintattico e rappresenti un'unità di senso.</p>	<p>Piccoli gruppi eterogenei (3 alunni, di cui uno straniero in alcuni).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Tavole dell'albo proiettate alla LIM.</li> <li>■ Cartoncini di vari colori.</li> <li>■ Quaderni.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Riscrittura alla LIM e/o alla lavagna di alcune delle frasi con espansione elaborate dai vari gruppi e correzione condivisa delle proposte.</li> <li>■ Ricopiatura delle frasi corrette sui quaderni.</li> </ul>
<p>Costruzione collettiva di una linea del tempo su cartellone e riscrittura, in gruppo, delle frasi già corrette e al presente anche al passato e al futuro, per comprendere che le azioni non avvengono tutte nello stesso momento, ma che sono collocate nel tempo.</p> <p>Es. Tav. 1:  Una famiglia è partita per le vacanze (ieri).  Una famiglia parte per le vacanze (oggi).  Una famiglia partirà per le vacanze (domani).  <b>Breve descrizione:</b>  I bambini riscrivono le frasi, già al presente, anche al passato e al futuro e il bambino straniero indica per ciascuna se l'azione è, secondo lui, di ieri, oggi o domani.</p>	<p>Piccoli gruppi eterogenei (3 alunni, di cui uno straniero in alcuni).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Materiali per la costruzione di una linea del tempo.</li> <li>■ Quaderni.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Correzione condivisa di alcune delle frasi rese al passato e al futuro dai vari gruppi e attaccate poi, con quelle già corrette al presente, sulla linea del tempo a titolo esemplificativo.</li> </ul>
<p><b>Individuazione per ogni tavola, quando possibile, sia di azioni compiute da singoli personaggi che da più personaggi insieme per riflettere sulle persone del verbo e sugli accordi morfologici.</b></p> <p>Es. Tav. 1:  La mamma e il bambino prendono le ultime valigie.  La bambina scende le scale con uno scatolone in mano.  <b>Breve descrizione:</b>  Tutti i bambini insieme cerchiano, quando possibile, sulle immagini delle tavole in fotocopia soggetti singoli e soggetti plurimi che compiono le azioni; ne ritagliano le figure e le attaccano su un foglio scrivendoci a fianco l'azione specifica opportunamente coniugata. Il bambino straniero riporta intanto solo l'azione all'infinito.</p>	<p>Piccoli gruppi eterogenei (3 alunni, di cui uno straniero in alcuni).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Quaderni.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Riscrittura alla LIM e/o alla lavagna di alcune delle azioni individuate dai vari gruppi e correzione condivisa delle proposte.</li> <li>■ Trascrizione degli esempi corretti sui quaderni.</li> </ul>
<p><b>Disegnare e verbalizzare, con una frase a una e/o più espansioni, un albo personale con le azioni immaginate dagli avi dei bambini della classe quando sono fuori casa o vanno in vacanza.</b></p> <p><b>Breve descrizione:</b>  I bambini disegnano la propria storia e per ogni immagine creano una frase semplice, più o meno articolata, applicando le conoscenze apprese.</p>	<p>Lavoro individuale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Fogli e occorrente per il disegno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Correzione in itinere ed esposizione dei lavori a lavoro ultimato.</li> </ul>



# Peanuts e The Simpsons: Il fumetto come strumento didattico nello studio della lingua inglese

Vincenzo Addio

## Abstract

Oggi molti insegnanti progettano attività educative sfruttando i punti di forza dei fumetti. Il fumetto utilizza un linguaggio visivo accessibile e il messaggio viene ampliato utilizzando i codici grafici, linguistici, sonori ed emotivi. In questo articolo sono stati scelti e messi a confronto due fumetti americani: *Peanuts* e *The Simpsons*, con il fine di esplorare le modalità in cui queste due strisce possano essere utilizzate come strumento educativo nell'insegnamento della lingua inglese.

Nowadays, many teachers take advantage of comics in projecting educational activities. Comics use an accessible visual language, and the message is expanded using graphic, linguistic, sound and emotional codes. In this article, two American comic strips – *Peanuts* and *The Simpsons* – are compared, with the aim of exploring how they can be used in teaching English as foreign language.

## 1. Introduzione

Perché utilizzare i fumetti per insegnare? Il mondo dei *comics* appassiona da sempre i ragazzi di ogni età, proprio perché, rispetto ai libri, possiedono una marcia in più, ovvero la componente visuale, un linguaggio molto più vicino ai ragazzi rispetto al semplice testo scritto. Sono tanti i docenti e educatori che credono che i fumetti possano migliorare le competenze di lettura e scrittura, far comprendere più facilmente concetti complessi, avvicinare (se non addirittura appassionare) alla lettura, favorendo così i processi di apprendimento negli studenti. Oggi molti insegnanti progettano attività educative nel tentativo di sfruttare i punti di forza educativi dei fumetti e diverse organizzazioni e editori in Europa e negli Stati Uniti hanno pubblicato fumetti

educativi in diverse materie, come storia, letteratura, chimica e lingue straniere. Nella fattispecie, questo lavoro si propone di fornire degli esempi pratici su come strutturare delle unità di apprendimento e come adattare alle complesse realtà delle classi, sfruttando la forza iconico-espressiva dei fumetti.

## 2. Perché insegnare con i fumetti

Il fumetto si presta a molte attività didattiche che vanno dalla comprensione di un testo, alla memorizzazione di strutture, alla stimolazione all'apprendimento linguistico. I fumetti aiutano gli studenti a migliorare le competenze di lettura e scrittura, a comprendere più facilmente concetti complessi e ad avvicinarsi alla lettura. Dai primi anni Quaranta,

negli Stati Uniti, molti educatori hanno condotto studi sull'uso dei *comic books* in ambito educativo, ricavando dati circa la loro utilità (Sones 1994). D'altro canto, altri scienziati dell'educazione consideravano i fumetti dannosi per l'alfabetizzazione e alla fine l'impulso degli educatori pro-fumetti si fermò per qualche decennio. Nel 1970 c'è stata una ripresa nell'utilizzo dei fumetti da parte di insegnanti, in un crescendo via via più forte fino al raggiungimento di un importante traguardo: nel 1992, il libro a fumetti *Maus* di Art Spiegelman<sup>1</sup>, dedicato

<sup>1</sup> *Maus: A Survivor's Tale* è un romanzo a fumetti di Art Spiegelman, ambientato durante la Seconda guerra mondiale e incentrato sulla tragedia della Shoah, sulla base dei racconti del padre dell'autore, un sopravvissuto al campo di concentramento di Majdanek e a quello di Auschwitz.

alla tragedia dell'Olocausto, vinse il premio Pulitzer.

I fumetti possono catturare e mantenere l'interesse del lettore grazie alla sollecitazione visiva delle immagini; inoltre, la "persistenza visiva" è una caratteristica unica dei fumetti perché il tempo avanza al ritmo del lettore, a differenza di film e animazioni. Il fumetto funge anche da ponte verso discipline e concetti difficili, sviluppando le capacità analitiche e critiche del pensiero.

La ricerca presume che l'uso dei fumetti come strumento educativo possa apportare dei benefici concreti, soprattutto a studenti delle scuole superiori di secondo grado che abbiano difficoltà con paragrafi testuali molto lunghi, e che possa contribuire ad affinare un tipo di scrittura "efficiente", ovvero far esercitare la competenza di esprimersi efficacemente all'interno di uno spazio limitato. L'utilizzo dei fumetti non sostituisce i tradizionali libri di testo, ma può aiutare gli insegnanti a coinvolgere maggiormente i loro studenti, utilizzando un linguaggio più accessibile e più vicino a loro.

### 3. Come comunica il fumetto

Il fumetto nasce dall'integrazione tra immagine e parola, incrociando tra loro non solo due linguaggi ma anche due differenti strategie comunicative.

Oggi il fumetto è considerato allo stesso tempo una forma narrativa, un mezzo di comunicazione di massa e una forma d'arte contemporanea. È una forma letteraria perché narra delle storie servendosi di linguaggi letterari e, insieme e oltre a essi, di molti altri linguaggi fra cui quello dell'illustrazione e della sequenza impaginata di immagini.

il fumetto nasce dall'integrazione tra immagine e parola, incrociando tra loro non solo due linguaggi ma anche due differenti strategie comunicative

Il fumetto, dunque, ha una natura multimediale, perché oltre al disegno e al testo aggiunge una serie di co-linguaggi adattati al fumetto, tratti da altri settori della narratività e della rappresentazione come ad esempio il cinema, il teatro, la televisione, la pittura. Il fumetto è un intreccio fittissimo di linguaggi sovrapposti e fusi gli uni agli altri che vanno a comporre (Pellitteri 1998: 13-14) "una sorta di *superlinguaggio* che ancora non è stato studiato e compreso in tutte le sue diramazioni e chiavi di lettura".

### 4. La scelta di *Peanuts* e *The Simpsons*

La scelta di utilizzare strisce tratte da *Peanuts* e *The Simpsons* è dettata dal fatto che questi due fumetti hanno avuto grandi riscontri presso il pubblico e anche da parte della critica. A distanza di anni dalla loro comparsa continuano a riscuotere enorme successo da parte di un pubblico d'élite, oltre che da un pubblico di semplici "profani".

Entrambe le serie discendono dal genere fumettistico delle *family strips*, anche se poi hanno seguito diramazioni diverse. Cambia, invece, la collocazione storica: ambientati a partire

dagli anni Cinquanta i *Peanuts*, nati verso la fine degli anni Ottanta *The Simpsons*.

È chiaro che le motivazioni e i messaggi espressi in maniera più o meno esplicita sono diversi. Anche il linguaggio fumettistico durante il lasso di tempo che separa le due *strips* è cambiato: si è evoluto, integrando e inglobando al proprio interno altri linguaggi che provenivano principalmente dal cinema, dalla televisione, dal teatro e dalla pittura, fondendosi in una interessante sinergia di linguaggi che si riscontra in *The Simpsons*, definito a ragione un fumetto *multimediale*. Come verrà evidenziato di seguito, la lettura del fumetto, e in particolare delle due tipologie di fumetti scelte, non è solo una semplice attività passiva ma richiede al lettore una serie di conoscenze pregresse e di rimandi al contesto sociale, storico e politico, sia attuale che non.

Nella nostra proposta, oggetto di studio e di analisi da parte degli studenti saranno i testi linguistici all'interno dei *balloons*, i suoni onomatopeici e i suoni inarticolati.

### 5. I punti di forza dell'uso dei fumetti in didattica

Il punto di forza dei fumetti rispetto ai libri è la componente visuale, un linguaggio molto vicino ai ragazzi, vista la quantità crescente di tempo che passano a contatto con media di tipo visivo, dalla televisione, ai videogiochi e alla fotografia, che è ormai diventata il loro mezzo di comunicazione privilegiato soprattutto sui social network.

Il fumetto permette di valorizzare meglio le abilità degli alunni che altrimenti si troverebbero limitati a un solo codice di trasmissione dei

concetti (quello linguistico). Un altro punto di forza risiede nel linguaggio più diretto e più semplice rispetto a testi di difficile interpretazione con lunghe subordinate e strutture complesse. Per tale motivo si può affermare che il fumetto favorisce l'aspetto comunicativo della lingua.

In ultima analisi, i fumetti possono supportare non solo l'esercizio delle abilità linguistiche, ma anche la riflessione e lo sviluppo del pensiero critico. Non bisogna dimenticare che sono tante le tematiche sociali affrontate nei fumetti, come l'inclusione, i diritti civili, la diversità di genere, soffusa di leggera malinconia nei *Peanuts* e con irriverente ironia in *The Simpsons*.

## 6. Il testo linguistico nel balloon

Il testo posto all'interno della nuvoletta, il *balloon*, serve a riportare i dialoghi dei personaggi oppure i loro pensieri o ancora i loro stati d'animo. Quando i vocaboli sono scritti con caratteri più grandi, o in neretto, sottolineano gli stati d'animo o le emozioni dei personaggi.

Le serie fumettistiche *Peanuts* e *The Simpsons* hanno contribuito ad arricchire il linguaggio testuale, e non solo, dei fumetti. I *Peanuts* lo hanno fatto trasferendo su carta un linguaggio verbale prezioso, ma nello stesso semplice, com'è nella natura stessa del fumetto, senza disprezzare qualche tuffo nello *slang*. Un linguaggio, quello della striscia di Schulz, capace di comunicare anche in assenza di parole scritte, un linguaggio atto a contenere

tematiche interiori che non sempre appartengono al mondo dei bambini anche se, tuttavia, sono presenti molti elementi tipici del linguaggio infantile<sup>2</sup>.

Il tutto poi è supportato da un disegno scarno, ridotto all'essenziale, che adopera un linguaggio visivo relativamente povero e che indirizza in questo modo l'interesse dell'interlocutore "all'ascolto" dei suoi piccoli eroi.

Il linguaggio verbale di *The Simpsons* è a loro misura, un linguaggio spesso spinto, volgare, in cui sono presenti modi gergali e alcune sgrammaticature che rientrano nell'uso quotidiano e che sono necessari affinché il linguaggio possa rappresentare al meglio il modo di porsi dei personaggi. In *The Simpsons* la comprensione di modi gergali come *I dunno* – forma slang di *I don't know* – o *whatta ya talkin'about*, è legata, oltre a una profonda conoscenza della lingua, anche alla presenza di elementi iconografici nella vignetta e alla conoscenza del fumetto in questione. Alcuni tipi di slang presente in *Peanuts* utilizzano un linguaggio colloquiale di facile comprensione e non richiedono per la loro comprensione particolari rimandi esterni: le forme gergali *waddyathink*, *I'm out here for* e *c'mon* non costituiscono un ostacolo per la comprensione del lettore (v. FIG. 2).

Le forme colloquiali in *Peanuts* sono molto più semplici rispetto a quelle che troviamo in *The Simpsons*. Alcune parole, o meglio, alcune espressioni sono diventate caratteristiche della serie: ad esempio ci si rivolge spesso a Charlie Brown

in modo sarcastico definendolo *good ol' Charlie Brown*, oppure si vedano il ricorrente *good grief* e l'intercalare *rats*, usato dai protagonisti in situazioni poco piacevoli.

In *The Simpsons* le parole che ricorrono con una certa frequenza servono a caratterizzare un personaggio che le pronuncia e in qualche modo sono "creative" dal punto di vista linguistico. Bart Simpson usa in modo ricorrente la frase-insulto *eat my short*, resa in italiano con *ciucciami il calzino*. La parola "chiave" di Mr. Burns è *excellent*, unita a un particolare movimento delle mani. Le parole chiave degli altri protagonisti della serie si alternano a suoni inarticolati. Per Bart *aye*, *carumba* rappresenta un grido di battaglia, mentre per Homer la parola chiave è un suono inarticolato, *d'oh*, pronunciato quando i suoi progetti vanno male.

È evidente che i tipi di riferimento presenti nel registro simpsonianiano sono di natura più complessa e varia rispetto a quella presente nella serie di Schulz, in virtù del fatto che la narrazione all'interno di un episodio dei *The Simpsons* crea una fitta rete di situazioni e avvenimenti che forniscono maggiori elementi narrativi al lettore.

### 6.1. Le onomatopee

La lingua inglese è ricca di vocaboli la cui origine è spiegabile in termini di imitazione di suoni che si ritrovano in natura. In questa lingua, infatti, si possono trovare molti verbi fonosimbolici come ad esempio *to ring* (suonare il campanello),

<sup>2</sup> Per tale motivo, questo tipo di fumetto può essere facilmente utilizzato fin dalla Scuola primaria.

FIGURA 1



© Kapitosh/Shutterstock, 2019

to crash (scoppiare), to smash (sfasciare), to slam (sbattere la porta), e molti altri ancora<sup>3</sup>. Tale espediente può essere utilizzato per sfruttare, a fini didattici, l'associazione tra immagine e suono che favorisce la memorizzazione stimolando le diverse intelligenze degli alunni. Solitamente nei fumetti i suoni onomatopeici vengono disegnati con diverse gradazioni di colore e di *lettering* particolari; ad esempio, il suono onomatopeico *crash*, che solitamente sta a indicare il frantumarsi di qualcosa, ha spesso un colore rosso o giallo e il *lettering* usa caratteri di varia grandezza che suggeriscono il propagarsi del suono intorno. In ambedue le serie fumettistiche le onomatopee sono poste graficamente al di fuori dei *balloon*, com'è consuetudine nei *comics*.

## 6.2. I suoni inarticolati

Accanto ai suoni onomatopeici nel linguaggio dei fumetti figurano altri tipi di suoni non verbali, detti di *reazione*, o *suoni inarticolati* il cui uso serve a sottolineare il comportamento dei personaggi e le loro particolari reazioni. La loro funzione si avvicina

molto a quella delle onomatopee; la differenza sta nel fatto che i suoni inarticolati hanno sempre origine nel canale fonatorio, mentre i suoni onomatopeici hanno origine nell'ambiente esterno. Molti di questi suoni sono entrati a far parte del lessico popolare, a dimostrazione del potere "persuasivo" e di penetrazione del fumetto: alcuni dei più conosciuti sono *gulp*, *umph*, *mumble*, che tradotti indicano rispettivamente una sorpresa, un contrattempo e il borbottio, da cui deriva il verbo inglese *to mumble*, borbottare per l'appunto. Anche in questo caso, l'analisi dei suoni inarticolati può rivelarsi un valido aiuto per la comprensione della fonetica della lingua inglese. In entrambe le serie fumettistiche, l'utilizzo di tali suoni è elevato. Nella serie *The Simpsons* alcuni di questi suoni inarticolati sono diventati una caratteristica peculiare della striscia, come ad esempio l'ormai leggendario *d'oh*, oppure i vari suoni come il famoso *burp*, solitamente emesso da un altro personaggio molto amato in questa serie, l'alcolista non tanto anonimo Barney, oppure ancora il suono inarticolato emesso da Ned Flanders *aye-diddly-do* equivalente al vezzeggiativo italiano "uccio ino ino".

## 7. Attività progettuale

I fumetti sono testi autentici. L'autenticità trae origine dalla corrispondenza di obiettivi tra l'autore e il fruitore del testo, dalla condivisione di norme accettate di tipo socioculturali che devono essere veicolate e

illustrate dal docente di lingua straniera. Questo fattore rappresenta una grande fonte di motivazione per gli alunni. Dopo aver guidato gli alunni alla conoscenza delle particolari caratteristiche dei fumetti (che cos'è il fumetto, come si articola) e dopo aver analizzato con loro i diversi stili e la differente collocazione storica dei due fumetti presi in esame (*Peanuts* e *The Simpsons*), si può proporre l'attività sotto descritta.

### 7.1. Sintesi dell'attività

Titolo dell'attività: *Teaching by Comics: Slang Forms and Onomatopoeic Sounds*. Questa attività incentrata sui fumetti è stata pensata per studenti del 2° anno di Liceo Linguistico, di età compresa tra i 14 e i 15 anni, sia nativi sia di diverse provenienze tra cui Asia e Africa, di livello linguistico B1- B2; il periodo di realizzazione è la fine del secondo quadrimestre. Il percorso si articola in tre lezioni di 2 ore ciascuna di cui due ore si svolgeranno in laboratorio, più 4 ore di lavoro a casa.  
 Fase 1: presentazione dell'argomento e motivazione;  
 Fase 2: svolgimento esercizi e ricerca;  
 Fase 3: presentazione dei lavori di gruppo;  
 Fase 4: lavoro di sintesi finale da svolgere a casa.

#### Fase 1: lezione (2 h)

Attraverso l'utilizzo della LIM si proietta la prima vignetta raffigurante le onomatopee più conosciute. Si apre un dibattito su cos'è una onomatopea e perché sono così utilizzate nel fumetto in lingua inglese, attraverso una fase di confronto si cerca di arrivare alla

<sup>3</sup> Alcune teorie sull'origine del linguaggio hanno attribuito molta importanza alle onomatopee. La teoria *bow-wow*, ad esempio, sostiene che il linguaggio fonetico sia dovuto alle onomatopee in quanto il suono è imitativo delle cose che significa. Molti linguisti, come Coseriu, hanno offerto il loro contributo nello studio dei suoni onomatopeici. Sua è la definizione di onomatopea come "imitazione indiretta mediante l'immagine fonica" (Coseriu 1971:111).



FIGURA 2



motivazione (v. FIG. 2). Viene chiesto agli studenti quale fra le onomatopee mostrate conoscono e qual è il loro significato. In un secondo momento viene mostrata loro una ulteriore immagine con due vignette tratte dai fumetti di *Peanuts* e *The Simpsons* (v. FIGG. 3 e 4).

Attraverso un confronto riguardante gli stili di questi due fumetti, si chiede loro di osservare, ad esempio, quale ha i disegni a linee più semplici, qual è di più facile lettura e perché. Per quanto riguarda la FIG. 4, attraverso attività di *brainstorming*, verrà chiesto agli studenti di tradurre il testo scritto per poi giungere alla spiegazione del gioco di parole. Successivamente si mostrerà la frase *Gotta go home*, forma gergale di *I have got to go home* e verrà chiesto agli studenti di tradurla nella forma "corretta". Si potranno evidenziare ulteriori esempi per rafforzare il concetto di forme gregali all'interno dei fumetti.

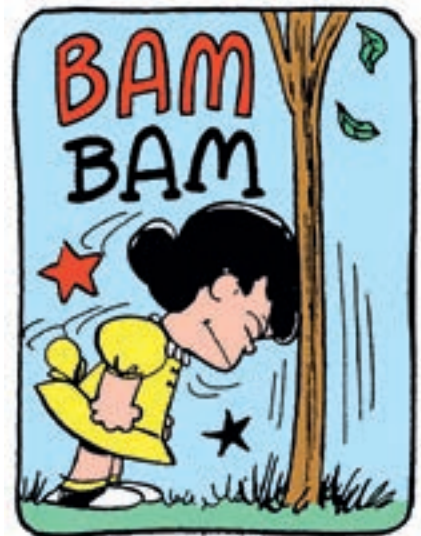
In questa fase, risulterà fondamentale stimolare la curiosità dei ragazzi e, al contempo, fornire loro delle chiavi di lettura efficaci per

affrontare, successivamente, l'analisi del suddetto testo. La *prise de parole* da parte degli allievi potrà essere favorita da alcune domande tipo *What does these words make you think?* e *Do you know other slang forms?*. Le riflessioni scaturite da tali domande introdurranno la fase successiva della lezione.

#### Fase 2: Svolgimento di esercizi e ricerca (2 h)

Nella prima delle due ore verranno distribuite agli alunni fotocopie che riportano alcune vignette con degli spazi vuoti; soltanto una parte del testo, compreso di forme slang,

FIGURA 3

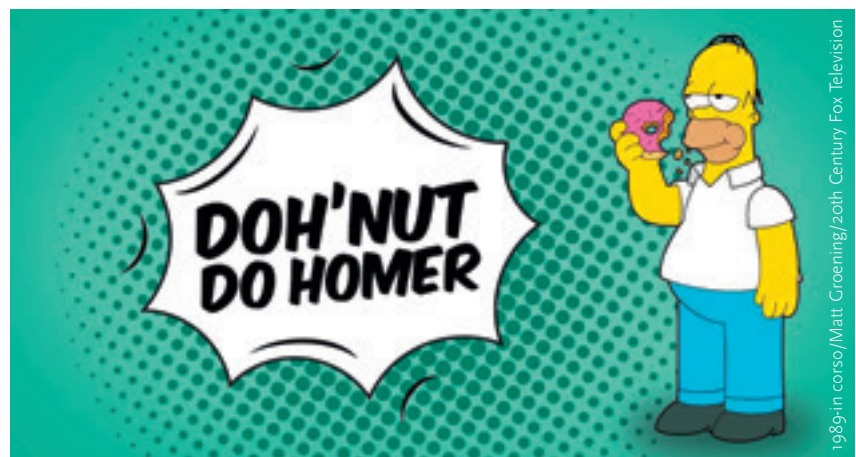


Charles M. Schulz/Peanuts World Wide LLC

è completa per permettere una contestualizzazione che favorisca la comprensione. A questo punto, si propongono delle attività di riempimento di spazi chiedendo agli alunni di inserire i "suoni" nelle vignette: motori di automobili, versi di animali, scoppi, tonfi, cadute e di riscrivere le forme verbali corrette.

Nella seconda ora, partendo da un elenco di soli rumori – tipo *VROOM*, *SCREECH*, *SBAM*, *SOB*, oppure *KNOCK*, *IIIEEECH*, *SLAM*, *OUCH* – si chiede agli alunni di immaginare la situazione nella quale possono essere utilizzati e di trascriverla

FIGURA 4



1989-in corso/Matt Groening/20th Century Fox Television

in forma discorsiva.

Per questa attività si può proporre la formazione di gruppi per favorire un apprendimento cooperativo. L'esercizio può essere proposto su tablet per gli alunni che presentano problemi relativi alla disgrafia e/o attraverso esercizi semplificati, come questionari a scelta multipla.

L'assegnazione degli argomenti per l'attività successiva potrà essere effettuata facendo estrarre a sorte a ogni gruppo dei biglietti con gli argomenti da trattare, naturalmente in lingua inglese. Gli argomenti sorteggiati, oggetto di un lavoro da effettuare a casa, prevedono uno o più dei seguenti compiti:

- breve storia a fumetti con sole onomatopee;
- una ricerca sui fumetti *Peanuts* e *The Simpsons* e sui loro autori;
- una ricerca sulle forme *slang*, sui suoni onomatopeici e inarticolati nei fumetti *Peanuts* e *The Simpsons*;
- una di ricerca sugli *enfants terribles* della tradizione fumettistica;
- una ricerca sui comics che hanno satireggiato l'*American Way of Life*.

#### Fase 3: Presentazione dei lavori di gruppo (2 h)

In questa fase gli studenti procederanno in gruppi all'esposizione dei propri lavori. Ogni elemento all'interno dei gruppi è invitato a prendere parola, mentre gli alunni degli altri gruppi sono tenuti a prendere appunti da utilizzare nella fase successiva.

#### Fase 4: Elaborazione e sintesi del lavoro con produzione scritta (2 h)

Nel lavoro conclusivo, ogni alunno scriverà una sintesi a partire dalla propria ricerca integrandola con le informazioni raccolte durante l'esposizione generale degli

altri gruppi. Ogni alunno dovrà essere consapevole che sia l'esposizione orale sia la sintesi scritta saranno oggetto di valutazione personale.

Per le griglie di valutazione, si veda la pagina seguente

### 8. Conclusioni

L'utilizzo dei linguaggi del fumetto nella lezione di inglese ha messo l'accento sulla profonda integrazione tra linguaggio iconico e linguaggio verbale e su come ciascuno dei codici sia strettamente funzionale all'altro. Gli alunni hanno potuto appurare, infatti, che se all'interno del fumetto non si verifica una adeguata integrazione fra testo scritto e immagini, il fumetto non riesce a sviluppare le proprie potenzialità.

Grazie alla multimedialità del fumetto, si sono favoriti i processi metacognitivi e creativi degli studenti, grazie alle attività di osservazione, costruzione ed elaborazione, oltre a una maggiore acquisizione di consapevolezza linguistico-culturale.

Nella classe alla quale è stata proposta questa unità didattica, come riportato sopra, sono presenti nazionalità diverse: questa situazione ha favorito la responsabilizzazione di ogni studente nel suo percorso di apprendimento e ha permesso una partecipazione assidua.

la scelta di utilizzare i *Peanuts* e *The Simpsons* è dettata dal fatto che questi due fumetti hanno avuto grandi riscontri presso il pubblico e da parte della critica.

Dopo una breve analisi del linguaggio iconico nel laboratorio linguistico, ci si è soffermati sul testo linguistico vero e proprio, andando a toccare i vari aspetti della lingua come l'uso di forme gergali. Gli interventi del docente sono stati volti a determinare e a dirigere, di volta in volta, gli studenti in funzione delle loro domande. Con le attività di gruppo e laboratoriali, gli studenti hanno potuto interagire con il fumetto e trarne, secondo le proprie attitudini e sensibilità, vantaggi linguistici, comunicativi e in generale conoscitivi.

La scelta di esaminare i fumetti delle serie *Peanuts* e *The Simpsons* è legata alla volontà di comprendere come i linguaggi di due fumetti così distanti tra loro, non solo in senso temporale, si siano sviluppati attraverso l'introduzione di nuovi codici comunicativi. In *Peanuts* la presenza di un linguaggio sia testuale sia iconografico ridotto all'essenziale ha fornito la chiave di comprensione di molte delle dinamiche inconsce che vengono attivate durante la lettura. La novità del linguaggio di *The Simpsons* è aver coniugato codici già presenti nel fumetto con linguaggi derivati principalmente dal cinema e dalla televisione, rendendo appunto il fumetto una sorta di ipertesto multimediale.

### Letture consigliate

Per una più approfondita conoscenza e per una più ampia panoramica sul fumetto, le sue origini, l'evoluzione dei suoi linguaggi e tutto ciò che riguarda questa forma d'arte, è possibile consultare una ricca bibliografia; sul sito ANILS all'indirizzo [http://www.anils.it/wp/rivista\\_selm/materiali-integrativi-articles-selm/](http://www.anils.it/wp/rivista_selm/materiali-integrativi-articles-selm/) è reperibile un elenco di testi sull'argomento.

## 1. VALUTAZIONE DELLA COMPrensIONE E DELLA PRODUZIONE ORALE

INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	DISCRETO	BUONO	OTTIMO
1	2	3	4	5

INDICATORI	DESCRITTORI	PUNTI
Comprensione generale dell'orale	Comprende le istruzioni delle attività	/5
	Comprende testi orali anche trasmessi da media, quali per es. canzoni, trasmissioni televisive	/5
Totale		/10
Interazione orale	Comprende gli argomenti dell'interlocutore	/5
	Utilizza un tono adeguato	/5
	Ascolta e riformula l'argomento dell'interlocutore	/5
	Contribuisce a rilanciare l'argomento	/5
Totale		/20
Produzione orale	Formula un argomento in maniera pertinente	/5
	Si rivolge in modo adeguato ad un pubblico	/5
	Usa i connettori	/5
	Rifiuta argomentando o tratta un argomento proposto dal pubblico	/5
Totale		/20
TOTALE		/50

## 2. VALUTAZIONE DELLA COMPrensIONE E DELLA PRODUZIONE SCRITTA

INDICATORI	DESCRITTORI	PUNTI
Comprensione generale del testo scritto	Comprende semplici testi letterari	/5
	Sa leggere semplici istruzioni	/5
	Sa reperire informazioni specifiche da un testo lungo o da diversi testi brevi	/5
Totale		/15
Produzione scritta	Sa trasmettere per iscritto le proprie idee in maniera chiara	/5
	Sa descrivere dettagliatamente esperienze o eventi per iscritto	/5
	Sa rielaborare per iscritto le informazioni acquisite	/5
	Usa un lessico adeguato	/5
	Rispetta le regole morfosintattiche	/5
Totale		/25
TOTALE		/50

**Bibliografia**

- COSERIU E. (1971), *Teoria del linguaggio e linguistica generale*, Laterza, Bari.
- PELLITTERI M. (1998), *Sense of Comics*, Roma Castelvechi.
- SONES W.W.D. (1944), "The Comics as an Educational Medium", in *The Journal of Educational Sociology* 18(4), dicembre, pp. 232-240.

Deborah Ellis

# WHITE SPACES

Culture, literature and languages



## MAKING SPACE FOR CULTURE

White Spaces Compact Edition

con Barbara De Luca

**L'**intreccio di letteratura e società, arte e film. I grandi momenti di svolta della storia europea. L'attualità del passato, la storicità del presente. Personaggi noti, gente comune. L'aiuto di percorsi di apprendimento accuratamente costruiti, graduali, che sviluppano competenze di cultura e di lingua e che invogliano a saperne di più.

Lo spazio creato dalla possibilità di scegliere tra tradizione e innovazione, scegliere dove focalizzare le attenzioni. Spazio agli stili di insegnamento e di apprendimento.



*L'emozione del testo.  
Il piacere di insegnare la cultura.*



# Carolina Pironti e Vernon Lee: la traduzione come tecnica di apprendimento delle lingue straniere

Sole Alba Zollo

Università degli studi di Napoli "Federico II"

## Abstract

Attraverso l'analisi del *Parassitismo della donna* di Carolina Pironti, traduzione del saggio *The Economic Dependence of Women* di Vernon Lee, l'articolo propone alcune attività didattiche al fine di identificare i possibili vantaggi della traduzione come tecnica/metodo di apprendimento all'interno di un percorso di acquisizione della lingua straniera, in particolare per gli studenti di madrelingua italiana che studiano inglese a livello universitario.

Through the analysis of *Parassitismo della donna* by Carolina Pironti, translation of the essay *The Economic Dependence of Women* by Vernon Lee, this paper suggests some didactic activities in order to identify the possible benefits of translation as a learning technique within a foreign language acquisition path, especially for Italian native speakers who study English at university.

## 1. Il ruolo della traduzione a livello universitario

Per molti anni la traduzione non è stata consigliata in didattica perché si recriminava il fatto che lo studente, dovendo tradurre frasi isolate, non avesse un contatto diretto con la lingua e il contesto. Il Quadro Comune di Riferimento per le lingue pare non abbia sollecitato un ritorno alla traduzione in classe a scopo didattico, visto che descrive i vari livelli in base a quattro abilità (scrivere, leggere, ascoltare e parlare), senza far alcun riferimento alla traduzione (Leonardi 2010). Tuttavia, i più recenti studi sull'apprendimento hanno dimostrato che non si può eliminare completamente la lingua madre quando si apprende una lingua straniera poiché il passaggio di espressioni dalla L1 alla L2 avviene in modo inconsapevole nella mente dell'apprendente

(Salmon e Mariani 2008): la rivalutazione della traduzione in classe quindi è una conseguenza del fatto che si è cominciato a considerare la traduzione un'attività spontanea, e di conseguenza non si può imparare un'altra lingua senza far riferimento alla lingua madre.

La recente riforma universitaria ha visto il proliferare di corsi di laurea in mediazione il cui obiettivo è creare nel discente una competenza comunicativa

la traduzione  
può diventare  
uno stimolo critico  
di ricontestualizzazione  
e anche  
di negoziazione  
storicoculturale

interculturale. Si è dato forse più spazio alla traduzione come competenza professionalizzante da acquisire per eventuali sbocchi lavorativi in particolare nel campo della traduzione e dell'interpretariato, mentre non vengono messi in risalto i lati positivi che la stessa potrebbe avere in classe come tecnica di apprendimento, soprattutto alla luce della glottodidattica contemporanea (Balboni 2006) che pone attenzione alle interrelazioni tra le lingue e le culture che rappresentano. Si dovrebbe riconsiderare il suo uso applicativo nell'ambito dell'apprendimento/insegnamento delle lingue straniere: già Freddi (1999), infatti, sosteneva il ruolo cruciale della traduzione nell'apprendimento linguistico definendola "quinta abilità" accanto al comprendere, parlare, leggere e scrivere.



© psphotograph/iStockphoto LP, 2019

## 2. La traduzione letteraria

Negli ultimi anni in ambito accademico si è preferito lavorare soprattutto su testi non letterari creando un ricco filone di traduzione specialistica (legale, medico, economico, ecc.) a discapito di quella letteraria. Il testo letterario, invece, può ancora essere uno stimolo per gli studenti e funzionale all'apprendimento, in quanto in testi dove prevale la funzione poetica, data la sua complessità, lo studente è costretto a interpretare e poi codificare il messaggio nella lingua di arrivo interpellando tutte le funzioni del linguaggio, da quella emotiva, conativa, fatica, metalinguistica e referenziale. Dunque, il testo letterario permette allo studente di acquisire molte competenze utili a raggiungere la padronanza nella comunicazione. Se un testo presenta significati

connotativi oltre che denotativi, si presta a varie interpretazioni. Lo studente, pertanto, non può limitarsi a una lettura passiva e a una semplice traduzione letterale, ma la traduzione può diventare uno stimolo critico di ricontestualizzazione e, come vedremo nel testo in esame, anche di negoziazione storico-culturale.

Ad esempio, come vedremo nei paragrafi successivi, un primo elemento è dato dall'analisi delle figure retoriche usate con valore connotativo come strumento stilistico: la retorica è presente in ogni atto comunicativo, dalla conversazione tra due amici a una poesia, quindi per tradurre si deve aver consapevolezza di artifici retorici, quali metafore, antitesi, ripetizioni, esclamazioni, ecc., e capire poi a quale dimensione culturale appartengono. Il primo esercizio da parte dello studente consiste

proprio nell'individuare e comprendere la connotazione così come i diversi tipi di stili (letterario, colloquiale, saggistico, divulgativo, religioso, ecc.). Il testo preso in esame offre molti spunti didattici a tal proposito, visto che non solo è ricco di figure retoriche ma presenta anche una forte mescolanza di stili.

## 3. Vernon Lee e Carolina Pironti: "The Woman Question"

Prima di avviare un qualsiasi processo o analisi di traduzione, è indispensabile identificare il contesto storico-culturale di un'opera e conoscere la vita e la formazione dell'autore o autrice. Lo studio prevede due scrittrici a confronto: l'inglese Vernon Lee, autrice di una recensione del libro *Women and Economics* di Charlotte Perkins Gilman Stetson (1898) realizzando un

lungo ed elaborato saggio dal titolo *The Economic Dependence of Women* (1902), e la napoletana Carolina Pironti, che tradusse il saggio della Lee in italiano con il titolo *Il parassitismo della donna* (1912)<sup>1</sup>.

L'idea centrale in *Women and Economics* è che l'indipendenza è essenziale per l'emancipazione delle donne. In *The Economic Dependence of Women* Vernon Lee sottolinea con forza che le donne devono cambiare le loro identità culturali e invita con convinzione alla lettura del testo della Gilman:

I believe that *Women and Economics* ought to open the eyes and, I think, also the hearts, of other readers, because it has opened my own to the real importance of what is known as the Woman Question (Lee 1902: 71).

Francese di nascita, inglese di nazionalità e italiana di adozione, Vernon Lee, pseudonimo di Violet Paget, nacque nel 1856 da genitori aristocratici inglesi. Ebbe una formazione culturale di ampio respiro europeo e ben rappresenta il passaggio dall'età vittoriana al modernismo. Una donna di grande cultura, poliedrica, grande conoscitrice di arte, politica e dai mille interessi, dalla psicologia all'economia alle scienze sociali. Scrisse libri, racconti, saggi affrontando molteplici tematiche anche piuttosto delicate per i suoi tempi. Carolina Pironti, intellettuale napoletana, femminista nel promuovere la questione della donna, pedagogista nella difesa dei diritti del fanciullo, fu scrittrice e traduttrice. Figlia di Michele Pironti, esponente del

lo studio prevede due scrittrici a confronto: l'inglese Vernon Lee, autrice di *The Economic Dependence of Women* (1902), e la napoletana Carolina Pironti, che tradusse il saggio della Lee in italiano

Risorgimento italiano, crebbe negli ideali risorgimentali. Si suppone che durante una sua permanenza a Firenze sia entrata in contatto con la Lee, dalla quale fu invogliata a tradurre il suo saggio. Per lo studente, dunque, sarà fondamentale avere consapevolezza del contesto storico culturale in cui si muovevano Vernon Lee e Carolina Pironti, conoscere le loro biografie e opere, il tipo di rapporto che avevano ed eventuali ragioni che hanno spinto l'una a scrivere un saggio sul testo della Gilman, e l'altra a fornirne una traduzione in italiano. Per un quadro di insieme più completo, potrebbe essere d'aiuto anche identificare le caratteristiche peculiari della traduzione letteraria tra fine Ottocento e inizio Novecento. Nella fase di analisi del testo della Lee, emergerà la complessità della prosa, caratterizzata da innumerevoli artifici retorici (metafore, similitudini, allitterazioni, ecc.). Si potrebbe, inoltre, concentrare l'attenzione dello studente sul

carattere dialogico del saggio: Vernon Lee, infatti, cerca costantemente di instaurare un rapporto intimo con il proprio lettore attraverso l'uso di pronomi personali, espressioni colloquiali, ripetizioni, aggettivi, superlativi, strategie persuasive tipiche del linguaggio politico o propagandistico. L'individuazione delle strategie discorsive e retoriche usate dalla Lee per convincere i suoi lettori sia a leggere il testo della Gilman sia, indirettamente, ad abbracciare le sue idee sulla questione femminile, e l'analisi del modo in cui queste strategie vengono poi rese dalla Pironti potrebbero essere tra gli obiettivi dell'esercitazione in classe. I traduttori generalmente riscrivono e manipolano il testo al fine di renderlo fruibile a una platea diversa, quindi usano la lingua come mediatore culturale. Simon (1996:7), infatti, definisce la traduzione come un "process of mediation which does not stand above ideology but works through it". Un'analisi comparativa può permettere di identificare le strategie di traduzione della Pironti, influenzate inevitabilmente dal suo background socio-culturale e come quindi le differenze culturali, storiche e sociali si riflettano nella lingua. Vista la complessità e la ricchezza della prosa della Lee – piena di elementi retorici al fine di diffondere il suo punto di vista sulla questione della donna – la critica traduttiva può diventare uno strumento per vedere come lo stesso argomento viene trasposto linguisticamente, concettualmente e culturalmente. Lo studente in

<sup>1</sup> Il saggio di Vernon Lee è facilmente scaricabile da internet (<https://archive.org/details/jstor-25119274>), mentre purtroppo non esiste online la traduzione della Pironti. L'edizione menzionata in bibliografia (Lee 1912) è disponibile presso la biblioteca nazionale di Napoli. Sul sito dell'OPAC sono indicate le altre biblioteche in Italia in cui è possibile trovarne una copia.

questo modo acquisirà maggiore competenza linguistica nel saper individuare e usare in modo appropriato strategie retoriche, stili, registri, oltre a proporre delle alternative che si adattano forse maggiormente alla società contemporanea. Il fatto che quella della Pironti sia l'unica traduzione ufficiale pubblicata può essere uno stimolo per gli studenti a fornire un'alternativa "moderna".

#### 4. Discussione e proposta pedagogica

Una delle critiche mosse all'uso della traduzione in classe è che questa non è contemplata tra le abilità di base e anzi può ostacolare il loro sviluppo. Questa sezione si propone, pertanto, di suggerire alcune attività didattiche sui testi di Vernon Lee e Carolina Pironti al fine di dimostrare che la traduzione potrebbe diventare, invece, un valido strumento per potenziare le quattro abilità di apprendimento della lingua inglese.

Prima di sottoporre agli studenti i due testi sarebbe opportuno fornire una breve panoramica del contesto storico-culturale e una riflessione sulla vita e sulle opere delle due autrici, tanto distanti ma con diversi punti di convergenza. Potrebbe essere anche utile un'attività di riepilogo sulle più diffuse strategie retoriche e linguistiche. Una volta che lo studente ha preso consapevolezza del contesto, si passa all'analisi del testo L1. Si potrebbe organizzare una lezione nel seguente modo:

##### Fase 1. *Skimming, scanning e intensive reading*

Si può iniziare con le strategie di lettura invitando gli alunni a capire il senso generale del testo

(*skimming*) e lavorare per una comprensione più dettagliata (*scanning*) per potersi quindi preparare alla traduzione, andando a individuare le parti più complesse da un punto di vista linguistico e culturale. Dal saggio molto lungo, si potrebbe individuare un estratto e chiedere agli studenti di fare una prima lettura veloce, di guardare al titolo, di soffermarsi sull'inizio e sulla fine di ogni paragrafo e di esprimere l'idea generale. Poi, il docente/facilitatore presenterà delle domande di comprensione e nella fase di *scanning* gli studenti dovranno individuare solo le risposte alle domande tralasciando il resto. Infine, si passa alla *intensive reading* per verificare le risposte e, solo in questa fase, ci si comincia a interrogare sul significato di parole nuove o di strutture sintattiche complesse. Se invece di focalizzarsi subito sulla traduzione si punta su questi aspetti, si evita il pericolo di scoraggiare gli studenti, in quanto sarà poi più semplice per loro il processo traduttivo, e si sviluppa un maggiore spirito critico.

##### Fase 2. *Analisi linguistica e discorsiva*

In questa fase si chiede agli studenti di individuare le strategie retoriche presenti nel testo/sezione del testo soffermandosi sulla loro funzione persuasiva. Il docente/facilitatore farà notare la natura dialogica del saggio e come Vernon Lee cerchi continuamente di coinvolgere il lettore. Se ci troviamo in una classe non troppo numerosa, questa fase può essere usata per potenziare *speaking* e *listening* chiedendo di leggere alcuni passaggi ad alta voce e di commentarli insieme, invitando gli studenti ad argomentare il proprio punto di vista.

##### Fase 3. *Traduzione e/o analisi contrastiva*

Questa fase può essere caratterizzata da due attività distinte a seconda del livello di inglese degli studenti. Con un livello di partenza B2 si può chiedere agli studenti di tradurre, individualmente o a piccoli gruppi, il brano scelto, confrontarsi poi con i propri compagni mantenendo così l'interazione con la classe, e infine confrontare il testo di partenza e la propria traduzione con quella della Pironti. In questo modo, lo studente affinerà le sue capacità traduttive e creative, perché non sarà influenzato dalla traduzione ufficiale. Confrontando poi le traduzioni con il testo di partenza, si può avviare un ulteriore dibattito sulle strategie traduttive adottate dalla Pironti e sulle proprie, individuando analogie e diversità, dovute all'evoluzione linguistiche e culturali per il diverso momento storico, ed eventualmente fornire una versione "moderna" della traduzione della Pironti. In classi con un livello di inglese B1, si può invece fare un'analisi comparativa mettendo in risalto alcuni aspetti retorici presenti nel saggio di Vernon Lee e vedere in che maniera sono stati resi dalla Pironti. Spesso, ad esempio, troviamo un elenco di tre parole (nomi, aggettivi o verbi), cosiddetta "list of three" (Atkinson 1984), che è una tecnica persuasiva comunemente usata nei discorsi dei politici o nelle pubblicità sia per avere approvazione ma anche per dare un senso di unità al testo. Gli estratti 1 e 2 mostrano ciò e la Pironti riesce a mantenere questa strategia retorica: invitando gli studenti a leggere queste frasi ad alta voce sia in L1 che L2, si può far notare come si ha l'impressione



di sentire un discorso di propaganda politica.

1. the **universal, chaste, spiritual fact of humanness**, of Homo as distinguished from mere Vir and Femina, was lost sight of (p. 72).

il fatto spirituale e casto, universale, umano (dell'*Homo*, cioè ben distinto del *Vir ac Foemina*), vien perfettamente perduto di vista (p. 12).

2. he sees her **attack** him, **grapple** with him, **destroy** him, in her capacity not of **human being**, of **competitor**, of **enemy**, but in her capacity of **woman**, of **mistress** or **wife** (p. 83).

vede come la donna lo **aggredisce**, si **avvicchia** a lui, lo **distrugge**, non con le forze di un **essere umano**, di un **concorrente** o di un **nemico**, ma nella sua capacità di **femmina**, di **amante**, di **moglie** (p. 33).

Troviamo, inoltre, molti esempi di allitterazione al fine di attirare

l'attenzione e dare ritmo alla frase. In questo caso, invece, possiamo far notare agli studenti che Carolina Pironti sceglie di non tener conto di questa figura (v. estratti 3 e 4), forse perché ha preferito una traduzione letterale per rimanere più fedele possibile al testo di partenza in termini di contenuto piuttosto che di ritmo. Alla luce dell'attività preparatoria dedicata al contesto storico-culturale e alla vita delle autrici, si può stimolare un dibattito chiedendo di formulare ipotesi in merito alle ragioni di questa scelta. Venendo meno l'allitterazione, il testo tradotto in realtà perde in termini di ritmo e allora si potrebbe qui fare un tentativo per vedere se gli studenti hanno delle alternative che permettano di combinare il livello semantico con quello fonologico.

3. **evaded** and **avoided** (p. 71).  
**evitata** e **schivata** (p. 9).

4. **disconnected** and **disjointed** personalities (p. 72).

personalità **squilibrata** ed **anormali** (p. 11).

Richiederà più tempo l'analisi delle metafore o similitudini; infatti esistono molte metafore nel linguaggio quotidiano che creano una specie di "metaphorical framing" (Bloor e Bloor 2007), strutture mentali che agiscono inconsciamente nella nostra mente e che modellano il nostro modo di vedere la realtà. Usiamo metafore in ogni discorso e a volte non ce ne rendiamo conto perché sono state completamente assorbite nel linguaggio di tutti i giorni. Le metafore servono a far capire concetti astratti o emozioni e spesso vengono usate dagli esperti di persuasione (Borchers 2005). Nel testo di Vernon Lee le metafore ricoprono un ruolo importante perché il



loro obiettivo principale non è solo di rendere il contenuto più interessante ma anche di rendere più accessibili alcuni concetti filosofici come ad esempio il ruolo della donna nella società. La scrittrice spesso paragona la vita a una lotta. Gli estratti 5 e 6 sono un esempio di “fight metaphors”, ampiamente analizzate dai linguisti, principalmente da Lakoff (1993), che descrive la metafora concettuale “life is a war”. Il potere del lessico è completato dalla forza di queste metafore. Nella traduzione della Pironti è interessante far notare agli studenti che la traduttrice enfatizza il linguaggio metaforico aggiungendo altre parole (ad esempio “horrible danger” diventa “un danno ed un pericolo orribile”) o frasi intere quando alla fine dell’estratto 6 aggiunge “da questa miserabile costola di Adamo”. Inoltre, Carolina Pironti cambia l’ordine delle parole nell’estratto 5, comportando forse un leggero cambiamento di significato e della percezione cognitiva nel lettore, ulteriormente rinforzato dall’aggiunta del diminutivo “bestioline”. Interessante potrebbe essere vedere come questi cambiamenti vengono interpretati dagli studenti.

5. **these sirens, these man-destroying monsters**, do everything to make themselves agreeable; **these dangerous wild beasts** are, alas! charming (p. 83).  
**questi mostri, queste sirene divoratrici d’uomini** fanno di tutto per rendersi amabili e (come negarlo?) **queste pericolose bestioline selvagge** sono deliziose! (p. 34).
6. he sees in her a **horrible danger** to man’s moral progress; he sees her **attack** him, **grapple** with him, **destroy** him [...]; the creature made

in God’s image must be saved from this **diseased piece of its own flesh** (p. 83).

egli vede in essa **un danno ed un pericolo orribile** nel progresso morale dell’uomo: vede come la donna lo **aggredisce**, si **avvicchia** a lui, lo **distrukge** [...]; la creatura fatta ad immagine e somiglianza di Dio deve essere salvata **da questo lembo ammorbido della sua propria carne, da questa miserabile costola di Adamo!** (p. 33).

Nella fase di riflessione sulla natura dialogica del testo si sottolineerà il fatto che Vernon Lee costantemente menziona i suoi lettori cercando di costruire con loro un rapporto intimo. Spesso si rivolge a loro direttamente, facendo percepire che tiene in grande considerazione il loro ruolo. Crea interazione ponendo domande dirette, come “How do you propose to remedy it? By what arrangement do you expect to make the wife the economic equal of her husband, the joint citizen of the community?” (Lee 1902:87). In questo modo fa sentire il lettore un protagonista attivo invitandolo a riflettere e a prendere apertamente una posizione sulla questione della donna. Al contrario, nella traduzione (vedi estratti 7 e 8) il lettore viene raramente coinvolto direttamente, il più delle volte non è neppure menzionato o il pronome “you” diventa un impersonale “il lettore”. La traduzione perde la natura dialogica creata dalla Lee, ma forse l’uso della forma impersonale nella lingua italiana si mostra la soluzione traduttiva più efficace e coerente.

7. In recommending Mrs. Stetson’s *Women and Economics*, through the help of this Review, **to my Anglo-Saxon readers**, I am accomplishing the duty of a convert (p. 71).

Nel raccomandare il libro americano, di cui questa è una traduzione, io compio il dovere di una convertita (p. 9).

8. “Such honesty as remains over! Sacrifice of the community to the wife and children!” **you exclaim** (p. 85).  
 “Quel tanto di onestà che gli avanza! [...] Sacrificio degli interessi della comunità agli interessi della moglie e dei figli!” **esclama il lettore** (p. 36).

Lee esprime apertamente il suo punto di vista quando, ad esempio, dice che ha evitato per lungo tempo la questione della donna prima di imbattersi nel testo della Gilman. L’uso di espressioni colloquiali (vedi estratti da 9 a 11) contribuisce a creare empatia con il lettore. La traduttrice invece rimane invisibile lasciando ad esempio delle frasi in inglese (estratto 10), ma diventa visibile nell’estratto 11 quando esprime la sua opinione come traduttrice. Lasciare in francese le citazioni di autori francesi presenti nel testo della Lee è abbastanza giustificabile, perché all’epoca in Italia la lingua francese era più conosciuta dell’inglese. Più difficile è ipotizzare il perché della scelta di lasciare in inglese alcune espressioni come “Women are over-sexed” (estratto 10). Questa frase è una sorta di *leitmotiv* del testo della Gilman. Non traducendola, forse, suscita nel lettore italiano un rimando immediato all’autrice americana, oppure una traduzione in italiano avrebbe implicato una parafrasi che avrebbe fatto perdere l’immediatezza del “complex noun phrase” che suona invece come una sorta di slogan femminista. Anche questo aspetto potrebbe essere uno spunto di riflessione sul processo traduttivo, ma anche un input per un dibattito

più ampio sulla questione femminile, favorendo anche in questo caso lo *speaking*.

9. **Alas! alas!** (p. 72).

Ahimè (p. 11).

10. **Women over-sexed! Over-sexed!** (p.81).

Women are over-sexed (p. 28).

11. It is altogether impossible to translate into English the particular words which either Michelet or Dumas (**I forget which**) has coined as expressive of the intimate nature of womankind (p. 83).

È impossibile **citare** in inglese (**e spero che non sia così facile parafrasare in italiano**) le parole speciali che Michelet o Dumas, **non so più quale dei due**, han coniato per esprimere l'intima natura della femminilità (p. 32).

#### Fase 4. Follow-up

In questa fase si può chiedere agli studenti di livello B2 di tradurre altri estratti a casa per poi confrontarli in classe nella lezione successiva e spiegare le proprie scelte traduttive e le difficoltà incontrate. Oppure agli studenti di livello B1 di fornire un commento scritto sulla traduzione della Pironti messa a confronto con il testo di partenza. In questo modo, si va a potenziare l'abilità di *writing*. Tra le altre critiche mosse nei

non è necessario rifiutare la traduzione, ma piuttosto impostare correttamente questa tecnica all'interno del processo di apprendimento

confronti della traduzione in classe c'è anche quella che vede la traduzione come un'attività individuale e quindi che si può correggere solo in modo frontale. Invece, creando, ad esempio, dei gruppi di lavoro in cui si traducono solo dei brani e poi si mettono a confronto le varie versioni, oppure stimolando continuamente la discussione, si può rendere la tecnica della traduzione dinamica e interattiva.

#### Conclusioni

Non è necessario rifiutare la traduzione, ma piuttosto impostare correttamente questa tecnica all'interno del processo di apprendimento. La traduzione come tecnica di apprendimento è ancora oggetto di ricerca e di accese e contrastanti discussioni. Questo studio si propone di dare un contributo al dibattito mostrando che alcune attività didattiche di critica traduttiva

potrebbero essere utili a livello pedagogico.

Se ben integrato nelle attività giornaliere il processo traduttivo può aiutare gli studenti a migliorare le quattro abilità oltre alla grammatica e al lessico. Potrebbe essere utile in qualsiasi classe dove si apprende la lingua inglese e soprattutto a livello universitario potrebbe aiutare a migliorare la competenza linguistica oltre a prendere consapevolezza delle implicazioni ideologiche di un testo. In entrambi i testi analizzati, ad esempio, le strategie retoriche vengono utilizzate come strumento di propaganda politica dalle due autrici al fine di diffondere le loro idee "radicali" sulla questione della donna e invitare il lettore a combattere la visione tradizionale della donna considerata una "sightless and speechless doll". Inoltre, visto che dopo quella della Pironti, non ci sono state altre traduzioni ufficiali del lavoro della Vernon Lee, potrebbe essere da stimolo per gli studenti, attraverso dei lavori di gruppo, proporre una traduzione alternativa meno legata ai principi traduttivi degli inizi del XX secolo. La critica traduttiva, dunque, potrebbe diventare un efficace strumento pedagogico di ricontestualizzazione e negoziazione storico-culturale.

#### Bibliografia

- ATKINSON J.M. (1984), *Our Masters' Voices: The Language and Body Language of Politics*, Routledge, Londra.
- BALBONI P. E. (2006), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- BLOOR T., BLOOR M. (2004), *The Functional Analysis of English: A Hallidayan Approach*, Arnold, Londra.
- BORCHERS T.A. (2005), *Persuasion in the Media Age*, McGraw-Hill, Boston.
- FREDDI G. (1999) *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, UTET, Torino.
- LAKOFF G. (1993), "The Contemporary Theory of Metaphor", in ORTONY A. (a cura di), *Metaphor and Thought*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 202-251. Seconda edizione.
- LEE V. (1902), "The Economic Dependence of Women", in *The North American Review* 175 (548), pp. 71-90.
- LEE V. (1912), *Il parassitismo della donna*, S. Lapi, Città di Castello, trad. it. di Carolina Pironti.
- LEONARDI V. (2010), *The Role of Translation in Second Language Acquisition. From Theory to Practice*, Peter Lang, Berna.
- PERKINS GILMAN STETSON C., (1898), *Women and Economics*, Small, Maynard & Company, Boston.
- SALMON L., MARIANI M. (2008), *Bilinguismo e traduzione. Dalla neurolinguistica alla didattica delle Lingue*, FrancoAngeli, Milano.
- SIMON S. (1996), *Gender in Translation: Cultural identity and the Politics of Transmission*, Routledge, New York.







# Seminario

## Dal romanzo gotico al fantastico

64

Firenze, 11 dicembre 2018

Clara Vella

ANILS Firenze

Martedì 11 dicembre 2018 si è svolto, presso il Liceo “Leonardo da Vinci” di Firenze, il seminario *Dal romanzo gotico al fantastico*. Obiettivo del seminario era quello di celebrare il bicentenario della pubblicazione di *Frankenstein* (la cui prima edizione risale al 1818) di Mary Shelley, ultimo romanzo gotico sulla scia del filone inaugurato da Horace Walpole con *The Castle of Otranto*, mostrando anche una linea di continuità con il romanzo “fantastico” in Francia: *Horla* di Guy de Maupassant e *L'uomo della sabbia* di Ernst Theodor Amadeus Hoffman. Chi scrive introduce Mary Shelley, mettendo ne in evidenza la formazione e l'ambiente familiare: figlia di Mary Wollstonecraft, autrice di *Memoirs of a Vindication of the Rights of Woman* e del filosofo radicale William Godwin, moglie del poeta P.B. Shelley. Si sottolinea l'appassionata rivendicazione di Mary Wollstonecraft per i diritti delle donne, l'ardente pensiero della filosofia radicale di Godwin, che aveva entusiasmato giovani intellettuali e poeti del tempo, fra cui Shelley, il cui sogno di libertà contro ogni tirannide e l'auspicio della “rigenerazione dell'umanità” trovano espressione e diventano messaggio in *Ode to the West Wind*.

Anna Maria Aiazzi nel suo intervento spiega che il termine “gotico”, in letteratura, segna il passaggio dagli ideali neoclassici di ordine e disciplina a un gusto romantico per il sogno, il fantastico, l'immaginario; in ambito filosofico dominano i concetti di “orrore” e “terrore”, teorizzati da E. Burke e legati al raggiungimento della condizione di “sublime”. *Frankenstein* si sviluppa attraverso il diario di Walton, personaggio-cornice, a cui sia Victor che il mostro “narrano” la loro storia, entrambi mossi dal desiderio di superare i limiti del sapere scientifico: la novità apportata dalla Shelley risiede nella reazione di orrore di Victor alla vista di ciò che ha creato, e la descrizione della creatura che prende vita dall'assemblaggio di membra morte dovrebbe provocare nel lettore l'effetto di sublime. Il dottor Frankenstein non sarà vittima di forze malefiche esterne, ma della creatura da lui stesso generata; il mistero nel racconto non è il soprannaturale,

c'è una linea di continuità tra il romanzo gotico inglese e il romanzo fantastico francese

ma risiede nel principio vitale che è stato alterato: come può Victor Frankenstein infondere una “scintilla vitale” in un “assemblaggio di membra cadaveriche”?

Luisa Puttini parla invece di Ann Radcliffe e del libro *The Mysteries of Udolpho* (1794). Peculiarità della Radcliffe non è solo il raccontare “vicende misteriose” in castelli o ambienti “gotici”, ma di ambientarle in Italia o Francia, paesi da lei mai visitati. Arrighetta Casini presenta invece due autori italiani: Igino Ugo Tarchetti (1839-1869), appartenente alla scapigliatura e autore di *Fosca*, e Francesco Mastriana (1815-1891), autore di *La cieca di Sorrento*.

Eliana Terzuoli e Stefania Chiari illustrano il ruolo e le caratteristiche del romanzo fantastico in Francia che si sviluppa nel periodo romantico, influenzato da Hoffman e in seguito da Poe.

Gianni Bausi presenta *L'uomo della sabbia* di Hoffmann, evidenziando la tecnica narrativa del libro, basata sull'espedito del malinteso che crea interesse e suspense. Il libro si sviluppa attraverso una serie di lettere: misteri e sinistre corrispondenze si sviluppano per tutta la narrazione creando angoscia e inquietudine nel lettore. Dopo un ampio dibattito con i docenti presenti, il seminario si è concluso alle ore 18.

# LA webTV



*Video di tutte le materie per lezioni più coinvolgenti*



[webtv.loescher.it](http://webtv.loescher.it)

**L**a webTV della Casa editrice mette a disposizione video di tutte le discipline accompagnati da **schede attività** per:

- ▶ offrire **spunti** per le lezioni
- ▶ approfondire le **spiegazioni in classe**
- ▶ aiutare il **ripasso individuale**

I video possono essere usati con o senza **sottotitoli** ed essere inseriti in **playlist** personalizzate.

Oltre ai videocorsi, alle interviste e agli estratti da film, sono presenti anche **rubriche tematiche**.

**NOVITÀ**

## LA PIATTAFORMA AUDIO



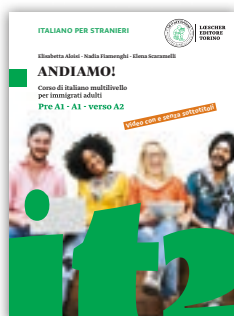
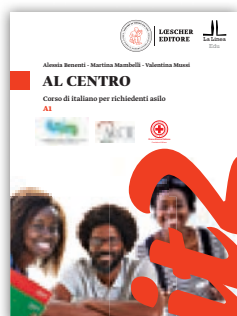
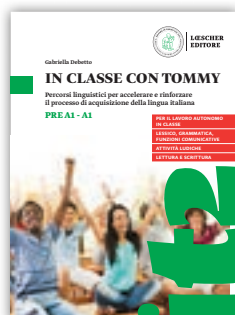
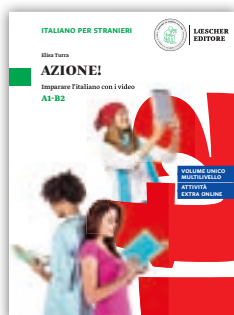
[webaudio.loescher.it](http://webaudio.loescher.it)



*La webAUDIO: esercizi, audiolibri e brani letterari, interviste e pezzi musicali con versione karaoke.*





# LOESCHER e BONACCICI EDITORI

*Insieme con passione per insegnare l'italiano*

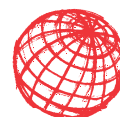


 [www.loescher.it/italianoperstranieri](http://www.loescher.it/italianoperstranieri)  
 [www.loescher.it/newsletter](http://www.loescher.it/newsletter)

 [www.facebook.com/LoescherEditore.ItalianoPerStranieri](https://www.facebook.com/LoescherEditore.ItalianoPerStranieri)  
 [https://twitter.com/Loescher\\_itaL2](https://twitter.com/Loescher_itaL2)

**LOESCHER EDITORE**

Via Vittorio Amedeo II, 18 - 10121 Torino • Tel. +39 011 56 54 111 - Fax +39 011 56 54 200  
[www.loescher.it](http://www.loescher.it) - [mail@loescher.it](mailto:mail@loescher.it)



**Bonacci editore**