

IL TESTO LETTERARIO PER L'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO COME LINGUA STRANIERA O SECONDA

di Veronica Bernardini

ABSTRACT

L'obiettivo di questo articolo è quello di studiare l'importanza dell'utilizzo dei testi letterari nell'insegnamento e nell'apprendimento dell'italiano come lingua straniera o seconda (LS/L2). In primo luogo, si intende effettuare un'analisi diacronica per determinare l'importanza che è stata data all'uso della letteratura nei vari approcci e metodi per l'insegnamento delle lingue. Per dare validità alle nozioni teoriche, si esporranno i dati derivanti da un questionario proposto sia a studenti stranieri che a docenti sull'utilizzo della letteratura nell'apprendimento della lingua italiana. Infine, si presenterà una proposta didattica: una semplificazione del primo capitolo del romanzo di Elena Ferrante 'L'amore molesto', compreso di attività didattiche.

1. L'USO DEI TESTI LETTERARI NEGLI APPROCCI E METODI PER L'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE

Gli approcci e i metodi per l'insegnamento delle lingue straniere che si sono susseguiti negli anni hanno dato diverso peso all'uso didattico della letteratura. Per il metodo tradizionale o *grammaticale-traduttivo* il testo letterario occupava un posto privilegiato in quanto gli apprendenti dovevano imparare a leggere, comprendere e scrivere imitando i classici (Diadori, Vignozzi 2011: 38). A cavallo tra Ottocento e Novecento, si sviluppano nuovi metodi – il metodo *diretto* di Berlitz e il *metodo audio-orale* – che favoriscono lo sviluppo delle abilità orali attraverso l'uso pratico della lingua e che non riconoscono alla letteratura alcuna funzione didattica, poiché i testi letterari sono considerati un modello di lingua lontano dal suo uso pratico. Anche gli approcci *umanistici* – che si sviluppano negli Stati Uniti dalla seconda metà del Novecento e che privilegiano la componente psicologica dell'apprendimento – hanno dato scarsa considerazione al testo letterario. In Europa, in quegli stessi anni, inizia a diffondersi l'approccio *comunicativo* che, da un lato, privilegia l'uso di testi che rispecchiano interazioni reali (al bar, alla stazione, a scuola oppure testi tratti dalla stampa quotidiana e dai programmi radio) e dall'altro, rifiuta l'utilizzo dei testi letterari poiché la lingua della letteratura è vista come lontana dalle espressioni utilizzate comunemente nel parlato quotidiano. Infine, nella seconda metà degli anni Novanta, si diffonde l'approccio *ermeneutico* proposto da Hans Hunfeld. Questo approccio – che è diventato parte integrante dei programmi di insegnamento nella Provincia di

Bolzano¹ – nasce come alternativa e superamento del tradizionale approccio *comunicativo*, per rispondere alle esigenze di una nuova realtà sociale e di una nuova era glottodidattica, quella del *post-comunicativo* (Magnani 2009: 113), dove il contatto con l'alterità – sia linguistica che culturale – è ormai un dato di fatto.

In un'intervista, svolta e tradotta dal tedesco da Silvia Serena, Hans Hunfeld dichiara che (2005: 43):

“l'insegnamento ermeneutico delle lingue straniere [...] si differenzia dall'approccio comunicativo dominante in quanto non parte dal presupposto che il fatto di conoscere la lingua e la cultura straniera conduca di per sé a comprendere lo straniero”.

E quale miglior strumento per avvicinare, conoscere e accogliere *l'elemento straniero*, se non la letteratura? Per elemento straniero Mirco Magnani (2006: 5) intende:

“tutto ciò che non appartiene alla nostra cultura o a noi come persone, tutto ciò che ci è fondamentalmente estraneo. Con ciò si intendono tutte quelle manifestazioni culturali e non che sfuggono alla nostra comprensione, e quindi anche tutte le prese di posizione, le opinioni, le abitudini di coloro che differiscono da noi”.

In effetti, Hans Hunfeld crede nell'efficacia della letteratura nell'insegnamento delle lingue e l'approccio ermeneutico mira a ridarle voce propria lasciando che la letteratura parli di sé nell'incontro diretto e spontaneo con l'apprendente/lettore. In questo modo (Magnani 2006: 42):

“il testo diviene il luogo d'incontro con l'estraneo e lo spazio in cui interagire con l'estraneo stesso, formulare ipotesi, rivisitarle, costruire un apprendimento/conoscenza che si rinnova continuamente”.

L'approccio ermeneutico dunque, considera il testo letterario nella sua autenticità e fa leva su quegli aspetti che gli sono propri. La letteratura infatti, attiva la riflessione e genera pensiero che viene poi comunicato attraverso la lingua. La condivisione della propria lettura del testo permette all'allievo di vivere un'esperienza linguistica reale, più reale di quella che negli approcci precedenti (in particolar modo in quello comunicativo) si pretendeva ricreare attraverso l'utilizzo di testi estrapolati da situazioni di interazione quotidiana. Le diverse e molteplici interpretazioni di una stessa lettura, che scaturiscono durante il processo didattico in classe, non rappresentano per questo approccio un limite ma anzi una fonte di ricchezza che induce al confronto, alla comunicazione e pertanto all'uso reale della lingua.

Citando ancora Magnani (2009: 112):

“le interpretazioni dei discenti non avranno valore assoluto ai fini della corretta comprensione del testo: esse saranno impulso, pretesto se vogliamo, finalizzato allo sviluppo della comunicazione, nonché strumento di esercizio linguistico ed interpretativo, e verranno integrate dagli interventi dell'insegnante al momento opportuno”.

¹ <<http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/progetti/1978.asp#anc1981>>.

Dunque, dall'eccessivo uso della letteratura nel metodo tradizionale si è passati a un'emarginazione della stessa per poi rivalutarne l'importanza con l'approccio *ermeneutico*.

2. L'USO DIDATTICO DEL TESTO LETTERARIO

L'approccio *ermeneutico* ha rivalutato l'uso della letteratura come strumento didattico. Tuttavia, molti considerano i testi letterari difficili e demotivanti. Alcuni docenti reputano la lingua letteraria lontana dalla lingua reale, i contenuti letterari lontani dagli interessi degli allievi e i riferimenti religiosi, artistici e mitologici estranei alle loro conoscenze (Colombo 2012: 395). Pertanto impiegano questi testi solo in scarse occasioni e come pretesto per lavorare sul lessico e sulla grammatica. Talvolta, come afferma Floriana di Gesù (2004: 89), il disinteresse parte dagli stessi studenti, i quali considerano il linguaggio della letteratura poco consono alle loro aspirazioni – ovvero acquisire brevemente le capacità per comunicare con i madrelingua nelle situazioni quotidiane – e quindi vogliono che venga loro trasmesso l'uso colloquiale della lingua. La consapevolezza di questa problematica è stata il motore che ci ha spinti ad effettuare una ricerca sul campo per definire la situazione attuale e capire come viene utilizzata la letteratura nella didattica e qual è il suo impatto nell'insegnamento/apprendimento della lingua italiana come LS/L2.

2.1. IL PUNTO DI VISTA DEGLI STUDENTI E DEI DOCENTI DI ITALIANO LS/L2

Il testo letterario è un testo che ha valore artistico in quanto costituito da una lingua utilizzata con particolari tecniche e funzioni compositive al fine di provocare reazioni, emozioni e piacere nel lettore. Eppure, nonostante il valore dei testi letterari, il loro uso per l'apprendimento di una lingua straniera è ancora oggi fonte di dibattito: perché inserire la letteratura nelle classi di lingue? Come impiegare i testi letterari in aula? Cosa ci offrono come strumento didattico? Per rispondere a questa e ad altre domande, abbiamo pensato di intervistare i veri protagonisti del percorso didattico: gli studenti e i docenti di italiano come LS/L2.

Lo strumento della ricerca utilizzato è un questionario. Agli studenti d'italiano L2 è stato fornito un questionario cartaceo composto da 8 domande a risposta aperta. Invece, ai docenti d'italiano LS e L2 è stato somministrato un questionario *online* costituito da 9 domande a risposta chiusa più uno spazio libero nel quale indicare 'eventuali considerazioni personali sull'uso della letteratura come strumento didattico'. L'obiettivo di questa analisi è verificare la percezione della letteratura come strumento utile ai fini dell'apprendimento/insegnamento della lingua italiana.

2.2. PROFILO DEI PARTECIPANTI: GLI STUDENTI

Il questionario è stato somministrato a 43 studenti dei corsi di lingua italiana di livello intermedio (B2) e di livello avanzato (C1.1), erogati dal Centro linguistico dell'Università degli Studi di Napoli, L'Orientale (CILA).

Sia i corsisti di livello intermedio, 31, che quelli del livello avanzato, 12, erano di varia nazionalità, europei ed extraeuropei, di età media 23 anni. Nel livello intermedio vi era una lieve predominanza di studenti cinesi.

2.2.1. ANALISI DEI DATI

Le prime tre domande del questionario mirano a determinare l'interesse degli studenti verso la letteratura in generale e, in particolare, verso la lettura di testi letterari direttamente in lingua italiana:

- 1) *Nella tua lingua, ti piace leggere testi letterari sia di autori del tuo paese che stranieri?*
- 2) *Ti piace leggere testi letterari in lingua italiana?*
- 3) *Credi sia difficile leggere testi letterari in italiano e perché?*

Dall'indagine risulta che la letteratura è una pratica importante nella vita degli studenti intervistati. Infatti, solo il 6% dei corsisti del livello B2 ha risposto che non ama leggere mentre, alla maggior parte degli allievi (58% livello B2; 83% livello C1.1) piace leggere testi letterari sia di autori del proprio paese che stranieri. Segue la passione per la lettura di testi letterari di autori del proprio paese (23% livello B2; 9% livello C1.1) e infine quella per la lettura di autori stranieri (13% livello B2; 8% livello C1.1).

Le risposte date al secondo quesito dimostrano che l'interesse dei corsisti per la lettura si estende anche alla letteratura in lingua italiana: il 45% degli allievi di livello B2 e il 75% di livello C1.1 è propenso a leggere testi letterari direttamente in lingua italiana. Tuttavia, risulta abbastanza alta anche la percentuale degli studenti che dichiara di non essere interessato (39% livello B2; 25% livello C1.1) perché pensa che leggere direttamente in italiano sia difficile. Solo nel caso del livello B2, il 16% degli intervistati mostra incertezza e risponde 'non so' oppure 'così così'. Quest'ultima risposta è giustificata dal fatto che non hanno mai letto testi letterari direttamente in lingua italiana.

Confrontando i dati ottenuti dalle prime due domande possiamo notare che, alla prima, il 71% degli studenti di livello B2 e il 91% di quelli di livello C1.1 ha affermato che ama leggere testi letterari di autori stranieri o di autori stranieri e del proprio paese. Tuttavia, alla seconda domanda, solo il 45% degli studenti di livello B2 e il 75% di quelli di livello C1.1 ha dichiarato che preferisce leggere direttamente in lingua italiana, lingua straniera studiata. Da ciò si evince che il contatto diretto con il testo letterario in lingua originale spaventa i lettori/apprendenti di una lingua straniera, soprattutto quelli di livello intermedio.

Le risposte al terzo quesito confermano quanto analizzato per le due domande precedenti: molti corsisti (87% livello B2; 92% livello C1.1) confessano, infatti, che è difficile leggere testi letterari in italiano. I principali problemi (figura 1) da loro

riscontrati risiedono nella mancanza del vocabolario adeguato per affrontare il testo (55% livello B2; 56% livello C1.1). Per molti ciò comporta un uso eccessivo del dizionario che causa continue interruzioni e ritardi nella lettura. La grammatica spaventa soprattutto i corsisti di livello B2 (25% livello B2; 11% livello C1.1). Essi temono di non comprendere soprattutto il passato remoto: tempo verbale che si incontra di frequente nei testi letterari. La differenza dalla propria L1, invece, spaventa soprattutto i corsisti di livello C1.1 (5% livello B2; 22% livello C1.1). È rilevante che, in entrambi i casi, gli studenti che hanno dato questa motivazione sono allievi di nazionalità cinese. I riferimenti culturali preoccupano allo stesso modo gli allievi di entrambi i livelli (15% livello B2; 11% livello C1.1).

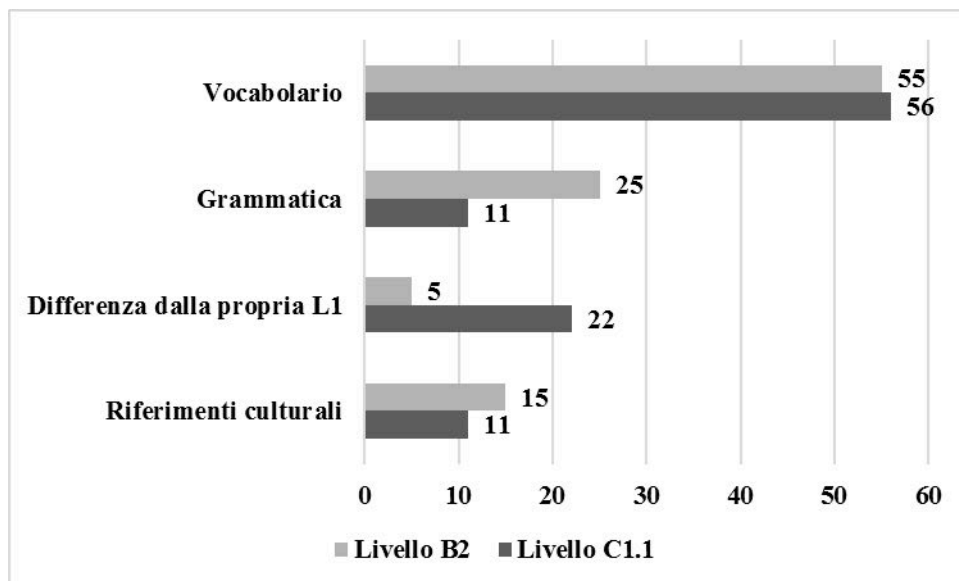


Fig. 1. Tipi di difficoltà per livello, % sul totale studenti di livello B2 (n. 31) e % sul totale studenti di livello C1.1 (12).

Con i successivi quesiti abbiamo cercato di individuare quali sono i testi letterari preferiti dai discenti e quali quelli considerati più accessibili:

- 4) *Che tipo di testo letterario preferisci? Romanzo, teatro o poesia?*
- 5) *Quale consideri più facile da capire? E quale più difficile? Perché?*

Dall'indagine risulta che i corsisti prediligono soprattutto il romanzo (84% livello B2; 92% livello C1.1). Per i corsisti del livello B2, segue la poesia (16%), mentre nessuno ha menzionato il teatro. Tra gli allievi del livello C1.1, invece, il restante 8% afferma che preferisce tutti e tre i tipi di testi letterari. Alcuni corsisti di livello intermedio hanno giustificato la propria risposta. Una studentessa giapponese, ad esempio, indica che sceglie il romanzo perché stimola l'immaginazione e perché riesce a identificarsi con i personaggi; un'altra studentessa giapponese afferma che preferisce la prosa degli ultimi cinquant'anni, in particolar modo le opere di Moravia e Tabucchi. Infine, un'allieva russa pensa che la letteratura, come la lingua, cambi con il tempo e che se vogliamo parlare bene nel Ventunesimo secolo dobbiamo leggere più letteratura moderna.

Successivamente, abbiamo chiesto quale di questi testi è più facile da capire in lingua italiana. Dall'analisi (figura 2) si evince che il romanzo è il testo letterario più accessibile (95% livello B2; 89% livello C1.1) per i seguenti motivi: lo stile è semplice, parla della vita e di realtà vicine ai lettori, grazie al contesto è possibile capire anche il significato delle parole che non si conoscono. Segue il testo teatrale (62% livello B2; 29% livello C1.1). Tra le motivazioni più ricorrenti risulta che i personaggi usano un vocabolario orale, il testo si struttura sotto forma di dialoghi vicini al parlato colloquiale. Solo al terzo posto troviamo la poesia (5% livello B2; 0% livello C1.1). Molti dei corsisti intervistati considerano il linguaggio poetico complicato anche nella propria lingua perché polisemico, astratto, ricco di metafore e di altre figure retoriche.

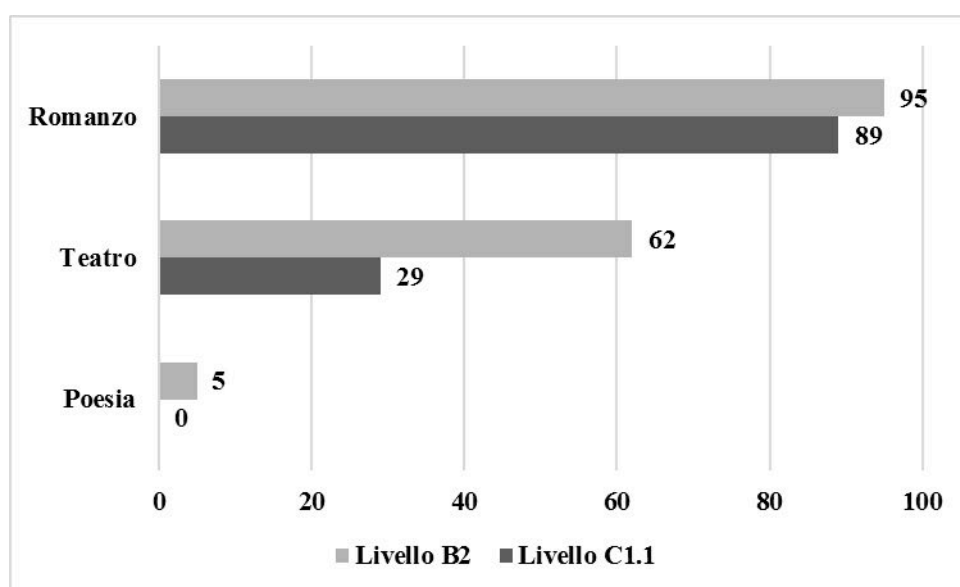


Fig. 2. Tipologia di testo più facile da capire, % sul totale studenti di livello B2 (n. 31) e % sul totale studenti di livello C1.1 (12).

Con i successivi quesiti abbiamo cercato di capire l'impatto che i testi letterari hanno sugli studenti come strumento didattico:

- 6) *Il tuo docente d'italiano usa testi letterari in classe?*
- 7) *Credi che l'utilizzo dei testi letterari per l'apprendimento dell'italiano contribuisca alla tua formazione linguistica e culturale? In che modo?*

I dati evidenziano che i testi letterari sono utilizzati in classe dai docenti (58% livello B2; 73% livello C1.1). Essi evidenziano, inoltre, che per i corsisti di ambedue i livelli la letteratura contribuisce alla loro formazione linguistica e culturale (94% livello B2; 100% livello C1.1). La maggior parte degli studenti si preoccupa soprattutto della propria formazione linguistica e considera la lettura un modo per conoscere nuove espressioni e per ampliare il proprio vocabolario. Dalle risposte fornite, essi hanno dimostrato di essere inoltre consapevoli che, attraverso la letteratura, si può conoscere anche la storia e la cultura italiana. Uno studente di livello C1.1 sostiene che i testi letterari aiutino a immaginare, descrivere, esprimersi. Una studentessa

cinese, di livello B2, afferma che i testi letterari descrivono la vita e quindi dentro c'è tutto: lingua, civiltà e cultura.

Con l'ultimo quesito si è cercato di individuare l'utilità della semplificazione come strumento per rendere più accessibile un testo letterario agli studenti stranieri:

8) *Preferisci leggere testi letterari semplificati al tuo livello di competenza oppure autentici?*

Dall'indagine (figura 3) si evince che i corsisti di livello B2 preferiscono leggere testi letterari semplificati al proprio livello di competenza (71% livello B2; 17% livello C1.1) mentre gli studenti del livello avanzato, nonostante siano consapevoli delle difficoltà, scelgono di leggere testi letterari autentici (75% livello C1.1; 23% livello B2).

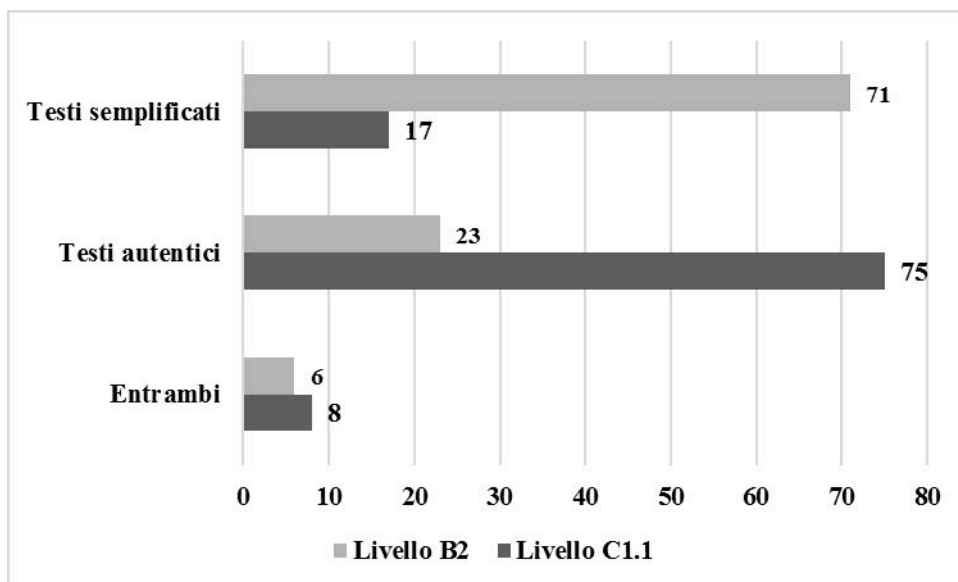


Fig. 3. *Tipi di testi letterari preferiti, % sul totale studenti di livello B2 (n. 31) e % sul totale studenti di livello C1.1 (12).*

2.3. PROFILO DEI PARTECIPANTI: I DOCENTI DI ITALIANO LS E L2

Il questionario rivolto ai docenti è stato realizzato attraverso il programma *Google Moduli* ed è stato inviato a diverse scuole d'italiano in Italia e all'estero e agli Istituti Italiani di Cultura nel mondo.

Hanno partecipato al sondaggio 40 docenti: 18 prestano servizio in scuole private o IIC in paesi appartenenti all'Unione Europea; 10 sono docenti di italiano L2 in Italia; 7 insegnano italiano in IIC in paesi Extra UE e 5 non hanno specificato l'area geografica dove insegnano.

2.3.1. ANALISI DEI DATI

Con i primi tre quesiti si intende determinare l'utilità e l'effettivo uso dei testi letterari nella didattica della lingua italiana:

1. *Crede che sia utile utilizzare testi letterari nell'insegnamento dell'italiano?*
2. *Utilizza i testi letterari per la didattica dell'italiano a stranieri?*
3. *Che tipo di testi letterari utilizza?*

Il 100% degli intervistati ritiene utile adoperare i testi letterari nell'insegnamento dell'italiano a stranieri e il 92% afferma di utilizzarli in aula. Rispetto ai tipi di testi impiegati, tra teatro, romanzo e poesia predomina il romanzo (45%). Molti docenti hanno risposto che tutti i tipi di testo sono adatti come strumento didattico (40%). Successivamente, abbiamo posto una serie di domande tese ad individuare l'impatto che i testi letterari hanno sullo sviluppo delle competenze e sulla formazione linguistica e culturale degli allievi:

4. *Quali delle seguenti competenze crede che si sviluppino lavorando con i testi letterari? Comunicativa, grammaticale, lessicale, lettura?*

L'85% dei docenti ritiene che, lavorando con i testi letterari, gli studenti sviluppino tutte e quattro le competenze elencate. Tuttavia, la principale competenza è quella lessicale (8%), segue quella comunicativa (5%) e infine quella di lettura (2%).

5. *Crede che l'utilizzo dei testi letterari per l'apprendimento dell'italiano contribuisca alla formazione linguistica degli allievi di italiano?*
6. *Crede che l'utilizzo dei testi letterari per l'apprendimento dell'italiano contribuisca alla formazione culturale degli allievi di italiano?*

Il 100% dei docenti afferma che l'uso dei testi letterari nella didattica ha un impatto positivo sulla formazione sia linguistica che culturale degli allievi.

Infine, le ultime tre domande mirano a identificare che tipo di difficoltà possono incontrare gli allievi nel leggere testi letterari direttamente in lingua italiana; a che livello è giusto introdurre la letteratura in aula e quale tipo di testo è consigliabile adoperare: testi autentici oppure semplificati al livello di competenza degli allievi:

7. *Che tipo di difficoltà possono incontrare gli alunni nella lettura dei testi letterari in lingua straniera?*
8. *Crede che si possa lavorare con i testi letterari già dal livello iniziale?*
9. *Preferisce lavorare con testi letterari autentici oppure semplificati al livello di competenza degli allievi?*

Dai dati analizzati (figura 4) emerge che i docenti considerano che i problemi lessicali e i riferimenti culturali (33% e 17%) siano le principali difficoltà che gli alunni possono incontrare nella lettura dei testi letterari in lingua italiana; segue quella grammaticale (5%). Tuttavia, per ben il 45% dei docenti, se il testo presentato agli allievi non è correttamente didattizzato presenta tutti e tre i tipi di difficoltà.

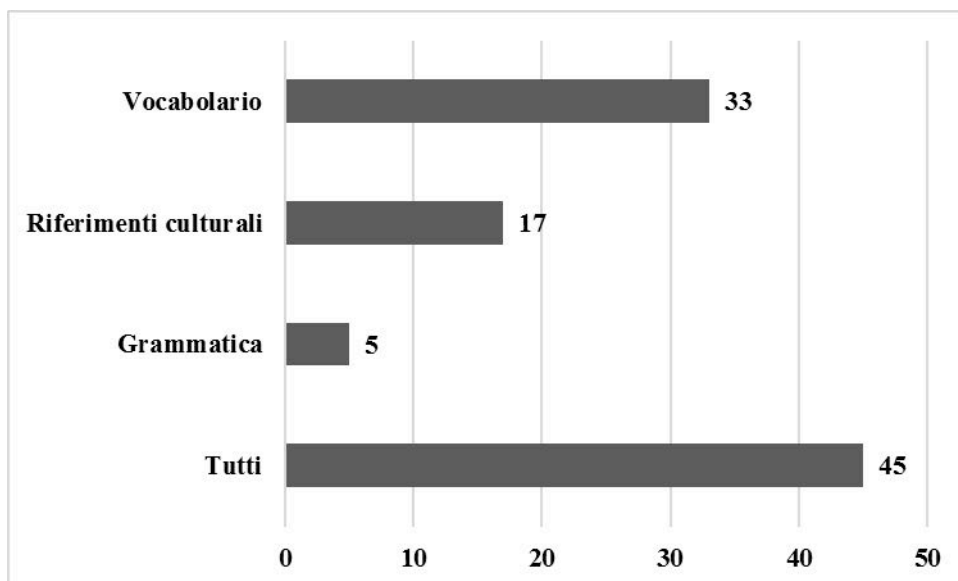


Fig. 4. Tipi di difficoltà, % sul totale docenti (n=40).

Il 63% dei docenti intervistati crede che si possa lavorare con testi letterari già dal livello iniziale, mentre il 22% ha risposto negativamente.

Per quanto riguarda la scelta del tipo di testo letterario, dai dati (figura 5) emerge che il 48% preferisce lavorare con testi autentici, mentre il 35% con testi semplificati al livello di competenza degli allievi. Il restante 17% ha risposto 'entrambi'. Essi considerano che la scelta dipende dal livello di competenza degli allievi e che i testi originali sono adatti soprattutto ai livelli avanzati.

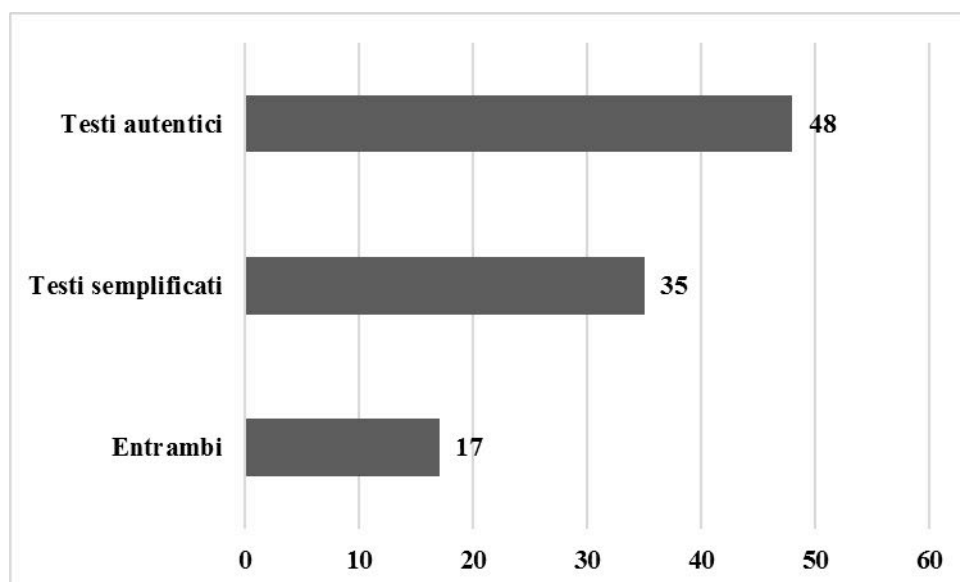


Fig. 5. Tipi di testi letterari preferiti, % sul totale docenti (n=40).

Dieci docenti che hanno partecipato al sondaggio hanno fornito un ulteriore e prezioso contributo a questa indagine, compilando anche lo spazio libero in cui si chiedeva di indicare 'eventuali considerazioni personali sull'uso della letteratura come strumento didattico'. Riportiamo alcune delle considerazioni più interessanti.

Un docente presso una scuola d'italiano per stranieri in Toscana, afferma che, in base alla propria esperienza, ha potuto constatare che *la letteratura è uno strumento molto utile che desta sempre particolare interesse*. Sostiene, inoltre, che *agli studenti piacciono soprattutto i romanzi perché sentono di entrare nel vivo della lingua, di coglierne le sfumature, i dialetti e di poter conoscere i diversi spaccati dell'Italia*.

Allo stesso modo, un insegnante di un Istituto Italiano di Cultura ritiene che i testi letterari non sono solamente un ottimo strumento per lessico, strutture grammaticali o riferimenti culturali, ma spesso *aiutano lo studente a immedesimarsi in altri personaggi e situazioni, scordandosi così di paure e iniziando a pensare direttamente in lingua italiana*.

Tuttavia, c'è anche chi pensa che la letteratura sia parte integrante della formazione solo se essa risponde effettivamente a una motivazione culturale dello studente. Al contrario, l'utilizzo di testi letterari (o eventuali semplificazioni) è dispendioso ai livelli iniziali o in presenza di una mera motivazione strumentale all'apprendimento dell'italiano.

Anche una docente dell'IIC di Buenos Aires sostiene che la letteratura sia utile, ma *solo ai livelli intermedi-avanzati*. Per una questione di etica professionale e rispetto per l'opera, la docente crede che letteratura e lingua non debbano essere così agevolmente mischiate e afferma che è ottimo usare un testo per lo stimolo di abilità trasversali, mentre è *negativo usare il testo letterario per la riflessione metalinguistica*. Per la docente, per usare un testo letterario in classe sono da considerare prima le basi di didattica della letteratura.

Al contrario, il docente intervistato dell'IIC di Rabat afferma che *i testi letterari nei corsi di lingua italiana LS/L2 non dovrebbero essere usati per lo sviluppo dell'educazione letteraria, ma piuttosto per quella linguistica* aiutando lo studente a considerarli uno strumento attraverso il quale analizzare la lingua.

2.4. RISULTATI DEL SONDAGGIO

Dall'analisi dei dati ottenuti, si può concludere che sia gli studenti che i docenti intervistati hanno dimostrato interesse all'utilizzo della letteratura come strumento didattico per l'apprendimento/insegnamento della lingua e della cultura italiana.

L'interesse degli studenti a leggere direttamente in lingua straniera aumenta con l'aumentare del livello di competenza, in quanto diminuisce il timore di trovarsi di fronte a un prodotto della lingua italiana troppo difficile da capire. La semplificazione può essere un modo per aiutare gli allievi a superare le difficoltà che incontrano nella lettura dei testi letterari. Essa consiste in una riscrittura dell'opera per renderla accessibile ad apprendenti stranieri: la struttura grammaticale e linguistica viene adattata e il vocabolario viene adeguato al livello di competenza dei destinatari del testo.

Inoltre, dallo studio delle risposte fornite al questionario, si evince che il romanzo è il testo letterario preferito dagli studenti ed è quello che considerano più accessibile e facile da capire. Dalle risposte dei docenti, si rileva una consapevolezza di tale

preferenza. Infatti, il 45% degli insegnanti afferma che il romanzo è il testo letterario più adatto per l'insegnamento dell'italiano. Per quanto riguarda lo sfruttamento didattico di questo tipo di testo, bisogna considerare che è complicato lavorare con un intero romanzo in aula data la sua estensione. Pertanto, è consigliabile utilizzare solo alcuni frammenti. La scelta del frammento non è semplice: deve essere adeguatamente contestualizzato e avere una certa autonomia come testo. Tuttavia, è significativo sottolineare che il 40% dei docenti ha risposto che tutti i tipi di testi sono adatti per scopi didattici purché siano applicate delle giuste strategie di didattizzazione.

Le principali difficoltà riscontrate dagli studenti nella lettura di un testo letterario in lingua italiana risiedono nella mancanza del lessico adeguato per affrontare il testo, opinione condivisa da studenti e docenti.

Per quasi tutti i corsisti, i testi letterari contribuiscono alla propria formazione linguistica e culturale (94% livello B2; 100% livello C1.1) e tutti i docenti sostengono che l'utilizzo dei testi letterari per l'apprendimento dell'italiano contribuisca alla formazione linguistica e culturale degli allievi.

Gli allievi dei livelli più avanzati preferiscono leggere testi letterari autentici, testi che, invece, spaventano i discenti dei livelli più bassi. Allo stesso modo, i docenti considerano i testi originali adatti soprattutto ai livelli avanzati.

Le risposte ai questionari somministrati dimostrano che:

- *la letteratura è un ottimo strumento didattico per l'apprendimento/insegnamento della lingua e della cultura italiana;*
- *utilizzare testi semplificati al livello di competenza dei lettori/apprendenti può aiutarli ad acquisire fiducia nelle proprie capacità e a tenere a bada il senso di frustrazione e di ansia nel timore di non capire la letteratura in lingua italiana.*

3. UN ESEMPIO DI LETTURA SEMPLIFICATA CON ATTIVITÀ DIDATTICHE: L'AMORE MOLESTO DI ELENA FERRANTE (PRIMO CAPITOLO)

La proposta didattica che presentiamo è una semplificazione del primo capitolo del romanzo di Elena Ferrante 'L'amore molesto', compreso di attività didattiche. Si ritiene che il piacere di leggere un testo letterario, facilitato e semplificato da interventi pensati a scopi didattici, possa rispondere pienamente alle esigenze del lettore/apprendente e avvicinarlo alla lettura in lingua originale di altre opere della stessa scrittrice.

3.1. PERCHÉ SEMPLIFICARE LE OPERE DI ELENA FERRANTE

Elena Ferrante è lo pseudonimo di una delle più influenti scrittrici ed esponenti della letteratura italiana contemporanea, finalista al premio Strega 2015 con *Storia della bambina perduta*. Le sue opere sono tradotte in circa 40 lingue, questo dimostra che la sua scrittura riscuote un grande successo presso il lettore italiano e straniero, che si riconosce negli svariati personaggi e trova motivi di interesse nelle loro vicende.

Abbiamo scelto di semplificare un capitolo di un suo romanzo perché, essendo una scrittrice di fama internazionale, è molto probabile che anche gli apprendenti di lingua

italiana ne abbiano sentito parlare o abbiano letto qualche suo romanzo attraverso una traduzione nella propria lingua: allora, perché non utilizzare i romanzi di Elena Ferrante per l'apprendimento, guidato o autonomo, dell'italiano LS o L2? Il fatto che si tratti di una scrittrice di fama internazionale può motivare il lettore/apprendente a lavorare con le sue opere, inoltre, il carattere universale dei temi letterari che caratterizza i romanzi della Ferrante, aumenta la motivazione e favorisce l'apprendimento.

3.2. PERCHÉ SEMPLIFICARE IL PRIMO CAPITOLO DEL ROMANZO DI ELENA FERRANTE *L'AMORE MOLESTO*

Si è scelto di semplificare il primo capitolo del romanzo di Elena Ferrante *L'amore molesto* perché si presenta con una struttura ciclica, conclusa in sé. Preso isolatamente, infatti, questo capitolo ha un'autonomia propria: un inizio, uno svolgimento e una conclusione. Conclusione che viene anticipata fin dalle prime parole del romanzo (Ferrante 1992: 9):

“Mia madre annegò la notte del 23 maggio, giorno del mio compleanno”.

Questo evento apre un cerchio e avvia nella protagonista il fluire dei ricordi (Ferrante 1992: 9):

“proprio in quella zona, quando mio padre viveva ancora con noi, d'estate affittavamo una stanza e trascorrevamo il mese di luglio”

innesca in lei la volontà, l'esigenza, di analizzare gli ultimi momenti trascorsi con sua madre (Ferrante 1992: 10):

“negli ultimi tempi veniva a stare da me almeno una volta al mese per qualche giorno. Accadeva spesso che perdesse il treno. Di solito arrivava con quello successivo, ma non riuscivo a farci l'abitudine e mi preoccupavo ugualmente”

momenti che generano il confluire di emozioni passate e presenti dalle quali Delia, la protagonista del romanzo, (ri)comincia a tessere i fili di una relazione difficile (Ferrante 1992: 11):

“non ero contenta di sentirla per casa. La sua socievolezza mi infastidiva. Con lei sapevo essere solo contenuta e insincera. Quando ero piccola trascorrevamo il tempo delle sue assenze ad aspettarla dietro i vetri della finestra. Respiravo sul vetro appannandolo, per non vedere la strada senza di lei”

Un tema primevo e universale: rapporto madre-figlia. Un dramma familiare che fin dal primo capitolo del romanzo prende la forma di un *thriller* domestico: Delia riceve strane telefonate da sua madre, Amalia. La presenza di un uomo che vuole farla scomparire. La richiesta di aiuto a un amico poliziotto. Il ritrovamento del cadavere.

3.3. STRATEGIE DI SEMPLIFICAZIONE E DIDATTIZZAZIONE PER UN LIVELLO DI COMPETENZA B2

Il testo semplificato è rivolto a un livello B2 del *Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue* (Consiglio D'Europa 2001), a discenti adulti, studenti di italiano LS/L2 ed è arricchito da attività didattiche poste all'inizio e alla fine del brano per valutare la comprensione del testo, la conoscenza lessicale e grammaticale.

La riformulazione del testo letterario in un testo semplificato è stata eseguita selezionando prima di tutto il lessico e sostituendo i termini più difficili con quelli più comprensibili. Questi ultimi sono stati scelti dall'intreccio – analisi e confronto – dei lemmi presenti nel *Vocabolario di base della lingua italiana* (De Mauro 1980) con quelli della lista lessicale – Lessico di livello B2 – presente nel *Profilo della lingua italiana*² (Spinelli, Parizzi 2010). La sostituzione è stata realizzata mediante l'uso di sinonimi più vicini alla lingua comune e di parafrasi esplicative. Il vocabolario di base, infatti, privilegia termini poco marcati semanticamente, concreti e di forma concisa. In virtù di ciò, nella riscrittura del primo capitolo del romanzo, le concretizzazioni come 'cominciavo a tremare', sostituiscono espressioni più astratte quali 'debordava in tremiti del corpo'; 'calmava' è stato preferito a 'teneva a bada'; 'pulire' a 'lustrare', ecc. D'altra parte, con l'intento di fornire al lettore un *input* comprensibile, ma al tempo stesso un *input* +1 (Krashen 1981: 10) che favorisca un incremento di apprendimento, nel testo semplificato non si trova soltanto il vocabolario di base. Infatti, abbiamo presentato almeno una parola più complessa per ogni paragrafo (ad esempio: 'annegare', 'represso', 'ripostiglio', 'congetture'). Il significato di queste parole è stato spiegato nel glossario.

Per quanto concerne la morfologia verbale, abbiamo rispettato le strutture grammaticali elencate nel *Profilo della lingua italiana*. Il passato remoto, molto frequente nel brano, non è stato sostituito dal passato prossimo o dal presente storico, in quanto è un tempo verbale adatto al livello di competenza B2. Lo stesso vale per il modo congiuntivo tempo imperfetto, in subordinate oggettive esplicite, per esprimere contemporaneità con verbi al passato che indicano opinioni, speranza, sentimenti, volontà, dubbio, timore: «*temevo che mia madre pulendo mi trasformasse il corpo in quello di una bambina con le rughe*»; «*mi ero sempre immaginata che qualcuno volesse farla sparire dal mondo*» oppure in frasi subordinate introdotte da congiunzioni che indicano una concessione: «*nonostante le facessi molte domande*».

Da un punto di vista sintattico, si è partiti dalle indicazioni fornite dal *Profilo della lingua italiana*, nella sezione 'la frase complessa' e 'la costruzione della frase'. Molte delle strutture presenti nel brano sono adatte a un livello di competenza B2. Solo nei casi in cui il periodo era lungo e complesso, si sono rese esplicite le proposizioni implicite e si è preferito frammentare il periodo in più frasi o eliminare riferimenti troppo astratti ed eccessivamente introspettivi (ad esempio: «*smaniavo perché riapparisse in fondo alla via come una figura in una sfera di cristallo. Respiravo sul vetro appannandolo, per non vedere la strada senza di lei*»).

² Il *Profilo della lingua italiana. Livelli del QCER A1, A2, B1 e B2* (http://www.lanuovaitalia.it/profilo_lingua_italiana/) è uno strumento integrativo al *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Scopo del *Profilo della lingua italiana* è quello di definire, in termini di contenuti linguistici, i livelli A1, A2, B1 e B2 del *Quadro*.

In definitiva, nel capitolo del romanzo *L'amore molesto* riscritto in versione semplificata a scopi didattici, sono state operate riduzioni del contenuto, sostituzioni lessicali e chiarificazioni morfosintattiche. Il lessico, basilico e non, si presenta all'interno di strutture morfosintattiche il più possibile chiare e lineari. Le frasi sono tendenzialmente brevi e l'ordine dei costituenti SVO. Le proposizioni del testo sono per lo più coordinate dalla congiunzione copulativa 'e' e dall'avversativa 'ma'. Laddove interviene la subordinazione, si trovano alcune fra le subordinate di maggior uso in italiano come le temporali introdotte da 'quando'.

Il compito di comprendere e riflettere su questi nodi linguistici è incentivato da alcune delle attività che seguono la lettura e fanno parte dei supporti di facilitazione al testo. Nel brano semplificato del libro *L'amore molesto*, tali supporti sono dati, innanzitutto, dal glossario introduttivo, presentato prima del brano per evitare di distogliere l'attenzione dalla lettura. Il ricorso a numerose immagini che completano il testo è dovuto non solo all'efficacia esplicativa delle fonti iconiche, ma anche a far conoscere l'esistenza di una pellicola e incentivarne la visione. Inoltre, la semplificazione propone delle attività che accompagnano la lettura in tutte le sue fasi.

Si presentano quattro attività di pre-lettura tese a sancire il passaggio dalla scheda sull'autore al testo tratto dalla sua opera. Esse introducono l'ambientazione della narrazione ed elicitano le pre-conoscenze del lettore ponendogli delle domande.

A supporto della lettura globale del testo, si presenta un esercizio di comprensione con scelta vero/falso.

In appoggio alla fase di lettura analitica, le attività sul lessico e sulla grammatica si sviluppano attraverso quattro esercizi mirati alla revisione, al consolidamento e/o all'acquisizione di strutture e vocabolario corrispondenti ad una competenza linguistica di livello B2. In particolare:

- un esercizio sui sinonimi;
- due esercizi per rafforzare il passato remoto;
- un esercizio di ripasso del congiuntivo imperfetto.

Dopo la lettura, ci sono quindi attività di reimpiego creativo della lingua attraverso due esercizi di produzione scritta.

Le attività che accompagnano le fasi di pre-lettura, lettura globale e analitica e la fase di post-lettura, ruotano intorno al testo riprendendone forme linguistiche e contenuti culturali. Tutto ciò, nell'intento di porre al servizio dell'insegnamento dell'italiano LS/L2 un piccolo capitolo di un grande romanzo della letteratura italiana contemporanea.

D'altra parte, sottesa alla proposta didattica presentata in questo lavoro c'è la speranza di indirizzare il lettore/apprendente verso l'ineguagliabile ricchezza dei romanzi di Elena Ferrante. *L'amore molesto* si propone, dunque, come semplice ma efficace premessa all'incontro con il valore autentico della letteratura.

L'AMORE MOLESTO DI ELENA FERRANTE

SCHEMA INTRODUTTIVA

L'AUTRICE

Elena Ferrante è lo pseudonimo³ della scrittrice o dello scrittore del romanzo *L'amore molesto*. Conosciamo pochi dati sulla sua vita: c'è chi dice che sia nata a Napoli nel 1943 dove è vissuta a lungo prima di trasferirsi in Grecia.

LE SUE OPERE

L'amore molesto è il primo romanzo di Elena Ferrante. Fu pubblicato nel 1992 e nel 1995 Mario Martone ha tratto l'omonimo film. Anche dal romanzo *I giorni dell'abbandono* (2002) è stato tratto un film, della regia di Roberto Faenza. Nel 2006 la casa editrice E/O ha pubblicato *La figlia oscura*, cui segue il racconto per bambini *La spiaggia di notte* del 2007. Nel 2011 esce il primo volume dell'*Amica geniale*, seguito nel 2012 dal secondo volume, *Storia del nuovo cognome*, nel 2013 dal terzo, *Storia di chi fugge e di chi resta* e nel 2014 dall'ultimo romanzo *Storia della bambina perduta*. Elena Ferrante, nel volume *La frantumaglia*, racconta la sua esperienza di scrittrice e il perché dell'anonimato.

IL LIBRO DA CUI È TRATTO IL BRANO

Amalia, la madre di Delia, muore in modo misterioso e questo porta la protagonista ad intraprendere un viaggio all'interno di se stessa e del suo passato per ricostruire il suo rapporto con una madre mai capita fino in fondo, amata e odiata allo stesso tempo. Cosa è accaduto ad Amalia? Chi c'era con lei la notte della sua morte? Ma soprattutto: Amalia era veramente come sua figlia Delia la immaginava? Sullo sfondo di una Napoli ostile, Delia cercherà di capire le ragioni che hanno spinto sua madre alla morte.

CARATTERISTICHE DEL BRANO SCELTO

È l'inizio del romanzo, il primo capitolo. Il 21 maggio Amalia era partita in treno da Napoli per far visita a sua figlia Delia che viveva a Roma. Una strana telefonata: Amalia dice alla figlia che un uomo le impediva di continuare il suo viaggio. La donna, infatti, a Roma non arriverà mai.

IMMAGINI

I frame presenti nel testo sono tratti dal film di Mario Martone "L'amore Molesto" (1995), l'autore delle foto è Cesare Accetta.⁴

³ Nome diverso da quello reale usato da uno scrittore che non firma le proprie opere con suo il vero nome.

⁴ Le immagini sono state gentilmente concesse da Teatri Uniti (<http://www.teatriuniti.it/>).

ATTIVITÀ PRIMA DELLA LETTURA

1. LEGGI LA SCHEDA INTRODUTTIVA DEL TESTO. QUALI DI QUESTE IDEE SONO VERE?

1. Delia e sua madre Amalia...

- a) non hanno segreti tra loro.
- b) sono molto legate.
- c) non si sono mai capite fino in fondo.
- d) stavano insieme quando Amalia ha un malore e muore.
- e) non vivono nella stessa città.

2. In realtà Amalia...

- a) non vedrà mai più Delia.
- b) vuole continuare il suo viaggio con un uomo.
- c) non è mai partita da Napoli.
- d) arriverà a Roma il giorno dopo.

2. LA SCRITTRICE DEL ROMANZO *L'AMORE MOLESTO* HA DECISO DI MANTENERE L'ANONIMATO E DI SCRIVERE UTILIZZANDO UNO PSEUDONIMO: ELENA FERRANTE. LEGGI LE SEGUENTI AFFERMAZIONI: SEI D'ACCORDO O NO? PERCHÉ?

- 1. Una volta che sono stati scritti, i libri non hanno più bisogno degli autori.
- 2. Il compito di uno scrittore è di scrivere libri e non di partecipare a dibattiti in televisione.
- 3. Il successo di alcuni libri è legato alla fama dell'autore.
- 4. Ai lettori dovrebbe interessare solo che l'autore di un buon libro continui a scrivere altri buoni libri.

3. NELLA RACCOLTA DI SAGGI *LA FRANTUMAGLIA*, ELENA FERRANTE SCRIVE: "PERSINO TOLSTOJ È UN'OMBRA INSIGNIFICANTE SE VA A PASSEGGIO CON ANNA KARENINA". SECONDO TE, COSA VUOLE DIRE LA SCRITTRICE?

4. NEL TUO PAESE, CONOSCI QUALCHE SCRITTORE CHE NON FIRMA LE PROPRIE OPERE CON IL SUO VERO NOME?

GLOSSARIO

- (1) Annegare (v): morire per impossibilità di respirazione causata dal tenere il capo immerso in acqua.
- (2) Ruga (s. f.), (pl. *-ghe*): segno presente sulla pelle, causato dalla vecchiaia.
- (3) Represso [part. pass. di *reprimere*], (agg.) (f. *-sa*): persona che trattiene i propri sentimenti.
- (4) Disporre (v): ordinare qualcosa in un luogo.
- (5) Assenza (s. f.): lontananza di una persona dal luogo in cui dovrebbe essere.
- (6) Ripostiglio (s. m.): piccola stanza, in genere buia e priva di finestre, dove si mettono gli oggetti della casa.
- (7) Stanzino (s. m.): sinonimo di ripostiglio.
- (8) Congettura (s. f.): giudizio basato su ipotesi.
- (9) Vicinato (s. m.): insieme degli abitanti di case vicine.
- (10) Logoro (agg.): consumato dall'uso o dal tempo.

CAPITOLO 1

Mia madre annegò (1) la notte del 23 maggio, giorno del mio compleanno, nella località marittima chiamata Spaccavento, a pochi chilometri da Minturno. Proprio in quella zona, alla fine degli anni Cinquanta, quando mio padre viveva ancora con noi, d'estate affittavamo una stanza in una casa contadina e trascorrevamo il mese di luglio dormendo in cinque dentro pochi caldi metri quadri. Ogni mattina noi bambine bevevamo l'uovo fresco e andavamo verso il mare tra canne alte per sentieri di terra e di sabbia per fare il bagno. La notte in cui mia madre morì, la proprietaria di quella casa, che si chiamava Rosa e aveva ormai più di settant'anni, sentì suonare alla porta ma non aprì per paura dei ladri e degli assassini.

Mia madre aveva preso il treno per Roma due giorni prima, il 21 maggio, ma non era mai arrivata. Negli ultimi tempi veniva a stare da me almeno una volta al mese per qualche giorno. Non ero contenta di sentirla per casa. Si svegliava all'alba e, secondo le sue abitudini, puliva la cucina e il soggiorno. Cercavo di riaddormentarmi ma non ci riuscivo: temevo che mia madre pulendo mi trasformasse il corpo in quello di una bambina con le rughe (2). Quando arrivava con il caffè, si sedeva sul letto e io mi giravo su un lato per evitare di farmi toccare. La sua cordialità mi infastidiva: usciva a fare la spesa e faceva amicizia con negozianti con i quali io, in dieci anni, avevo scambiato solo poche parole; andava a passeggio per la città con certe sue conoscenze occasionali; diventava amica dei miei amici, ai quali raccontava le storie della sua vita, sempre le stesse. Con lei ero capace di essere solo repressa (3) e insincera.

Se ne tornava a Napoli al mio primo segno di insofferenza. Raccoglieva le sue cose, dava un'ultima sistemata alla casa e prometteva che sarebbe ritornata presto. Io giravo per le stanze riordinando secondo il mio gusto tutto quello che lei aveva disposto (4) secondo il suo. Mettevo la saliera nel posto dove la tenevo da anni, restituivo al detersivo il suo posto di sempre, cambiavo il suo ordine dentro i miei cassetti, restituivo al caos la stanza dove lavoravo. Anche l'odore della sua presenza – un profumo che lasciava in casa un senso d'ansia – dopo un po' passava come d'estate l'odore di una pioggia di breve durata. Accadeva spesso che perdesse il treno. Di solito arrivava con quello successivo o addirittura il giorno dopo, ma non riuscivo ad abituarci e mi preoccupavo lo stesso. Le telefonavo in ansia. Quando finalmente sentivo la sua voce, mi arrabbiavo con lei: come mai non era partita, perché non mi aveva avvertita? Lei si giustificava semplicemente,

chiedendosi divertita cosa pensavo che le potesse accadere, alla sua età. «Di tutto» rispondevo. Avevo sempre immaginato che qualcuno volesse farla sparire dal mondo. Quand'ero piccola trascorrevi il tempo delle sue assenze (5) ad aspettarla in cucina, dietro i vetri della finestra. Se tardava, l'ansia diventava così incontenibile che cominciavo a tremare. Allora scappavo in un ripostiglio (6) senza finestre e senza luce elettrica, proprio accanto alla camera sua e di mio padre. Chiudevo la porta e me ne stavo al buio, a piangere in silenzio. Lo stanzino (7) era un rimedio efficace. Mi causava un terrore che calmava l'ansia per la sorte di mia madre. «Quando torni, ti ucciderò» pensavo, come se fosse stata lei a lasciarmi chiusa lì dentro. Ma poi, appena sentivo la sua voce nel corridoio, uscivo fuori in fretta per andare a girarle intorno con indifferenza. Mi ritornò in mente quel ripostiglio quando scoprii che era regolarmente partita ma non era mai arrivata.

In serata ricevetti la prima telefonata. Mia madre mi disse con tono tranquillo che non mi poteva raccontare niente: con lei c'era un uomo che glielo impediva. Poi si mise a ridere



e riattaccò. In quel momento prevalse lo stupore. Pensai che volesse scherzare e decisi di aspettare una seconda telefonata. In effetti lasciai passare le ore in congetture (8), inutilmente seduta accanto al telefono. Solo dopo mezzanotte mi rivolsi a un mio amico poliziotto, che fu molto gentile: mi disse di non agitarmi, ci avrebbe pensato lui. Ma la notte passò senza che di mia madre si avesse notizia. Di certo c'era solo la sua partenza: la vedova De Riso, una donna sola della sua stessa età, con cui da quindici anni alternava periodi di

buon vicinato (9) a periodi di inimicizia, mi aveva detto al telefono che l'aveva accompagnata alla stazione. Mentre era in fila per il biglietto, la vedova le aveva comprato una bottiglia d'acqua minerale e una rivista. Il treno era affollato ma mia madre aveva ugualmente trovato posto accanto al finestrino in uno scompartimento pieno di militari in licenza. Si erano salutate raccomandandosi di stare attente. Com'era vestita? Al solito modo, con abiti che aveva da anni: gonna e giacca blu, una borsetta in pelle nera, vecchie scarpe col mezzo tacco, una valigetta logora (10).

Alle sette del mattino mia madre telefonò di nuovo. Nonostante le facessi molte domande («Dove sei? Da dove telefoni? Con chi sei?»), lei si limitò a dirmi una serie di volgarità in dialetto. Poi riattaccò. Quelle volgarità mi lasciarono senza parole. Ritelefonai al mio amico, parlandogli metà in dialetto e metà in italiano. Volle sapere se mia madre era particolarmente depressa negli ultimi tempi. Non lo sapevo. Gli dissi che non era più come una volta, tranquilla, pacatamente divertita. Rideva senza motivo, parlava troppo; ma le persone anziane fanno spesso così. Anche il mio amico era d'accordo: i vecchi, col primo caldo, fanno cose strane. Non c'era da preoccuparsi. Io invece continuai a preoccuparmi e attraversai tutta la città cercando soprattutto nei luoghi dove sapevo che le piaceva passeggiare.

La terza telefonata arrivò alle dieci di sera. Mia madre parlò confusamente di un uomo che la inseguiva per portarla via. Mi chiese di correre ad aiutarla. La supplicai di dirmi dove si trovava. Cambiò tono, rispose che era meglio di no. «Chiuditi dentro, non aprire a nessuno» si raccomandò. Quell'uomo voleva fare del male anche a me. Poi aggiunse: «Va' a dormire. Ora faccio il bagno». Non si sentì più niente.

Il giorno dopo due ragazzi videro il suo corpo che galleggiava a pochi metri dalla riva. Aveva addosso solo il reggiseno. Non fu trovata la valigia. Non si trovò il tailleur blu. Non trovarono nemmeno le mutandine, le calze, le scarpe, la borsetta con i documenti. Ma aveva al dito l'anello di fidanzamento e la fede. Alle orecchie portava gli orecchini che mio padre le aveva regalato mezzo secolo prima.

Vidi il corpo e sentii che potevo svenire. Non era stato violato. Presentava solo qualche ematoma causato dalle onde che avevano spinto il corpo contro gli scogli. Mi sembrò che intorno agli occhi avesse le tracce di un trucco che doveva essere stato molto pesante. Osservai a lungo, con disagio, le sue gambe olivastre, straordinariamente giovani per una donna di sessantatré anni. Con lo stesso disagio mi resi conto che il reggiseno era diverso da quelli che usava di solito. Sul reggiseno c'erano disegnate tre V, marchio di un negozio napoletano di costosa biancheria per signore, quello delle sorelle Vossi. Quando me lo restituirono insieme ai suoi orecchini e agli anelli, lo annusai a lungo. Aveva l'odore del tessuto nuovo.

ATTIVITÀ DURANTE DELLA LETTURA

LEGGO E COMPRENDO

1. INDICA SE LE SEGUENTI AFFERMAZIONI SONO VERE O FALSE.

- a) La madre di Delia annegò alla fine degli anni Cinquanta.
- b) Delia desiderava che sua madre le portasse il caffè a letto.
- c) La presenza di sua madre in casa infastidiva Delia.
- d) La scomparsa di sua madre fece ricordare a Delia il ripostiglio dell'infanzia.
- e) Dei militari portarono via la madre di Delia.
- f) Il corpo della donna non fu mai ritrovato.

LEGGO E MIGLIORO IL MIO VOCABOLARIO

2. INSERISCI IL SINONIMO ESATTO NEGLI SPAZI VUOTI.

socievolezza – ricamate – roventi – familiarizzava – bussare – lustrava – rassettata

- a) D'estate dormivamo in cinque dentro pochi (caldi)_____metri quadri.
- b) Rosa sentì (suonare)_____alla porta ma non aprì per paura dei ladri e degli assassini.
- c) Mia madre (puliva)_____la cucina e il soggiorno da cima a fondo.
- d) La (cordialità)_____di Amalia mi infastidiva. Quando usciva a fare la spesa (faceva amicizia) _____con tutti.
- e) Prima di andare via mia madre dava un'ultima (sistemata)_____alla casa.
- f) Sul reggiseno c'erano (disegnate)_____tre V, marchio di un negozio di costosa biancheria intima.

LEGGO E APPRENDO A SCRIVERE

3. AMALIA PARTE CON IL TRENO DA NAPOLI PER VISITARE SUA FIGLIA DELIA CHE VIVE A ROMA. MA A ROMA LA MADRE DI DELIA NON ARRIVERÀ MAI. RISCRIVI LO SVOLGIMENTO DELLA STORIA: IMMAGINA COSA È SUCCESSO AD AMALIA DAL MOMENTO IN CUI HA PRESO IL TRENO A NAPOLI FINO AL RITROVAMENTO DEL SUO CADAVERE.

Mia madre aveva preso il treno per Roma due giorni prima, il 21 maggio, ma non era mai arrivata.

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

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

Due giorni dopo la sua scomparsa, due ragazzi videro il suo corpo che galleggiava a pochi metri dalla riva.

LEGGO E MIGLIORO LA MIA GRAMMATICA

4. CERCA NELLA SEGUENTE IMMAGINE 8 VERBI CHE SONO IRREGOLARI AL PASSATO REMOTO.

Il passato remoto indica un'azione passata, che è avvenuta in un passato lontano e che è completamente finita. Nell'italiano parlato oggi il passato remoto è usato soltanto in alcune regioni italiane (Toscana e alcune zone del Sud); nelle altre è sostituito dal passato prossimo. È però importante studiare il passato remoto per poter capire i libri di storia e i romanzi, che sono normalmente scritti con questo tempo.



5. COMPLETA LE FRASI USANDO IL PASSATO REMOTO

- Il 23 maggio, una donna di sessantatré anni (*morire*)_____annegata nei pressi di Minturno.
- Un amico poliziotto (*dire*)_____a Delia di non preoccuparsi, ci avrebbe pensato lui a ritrovare sua madre.
- Amalia (*prendere*)_____il treno per Roma il 21 maggio, due giorni prima del ritrovamento del cadavere.
- Amalia (*telefonare*)_____alle dieci di sera e (*parlare*)_____di un uomo che la inseguiva per portarla via.
- Amalia e Delia (*avere*)_____una relazione difficile.
- Alla vista del corpo della madre, Delia si (*sentire*)_____svenire.

6. LEGGI IL BRANO E SOTTOLINEA I VERBI AL CONGIUNTIVO IMPERFETTO

Il congiuntivo è il modo verbale che serve per esprimere incertezza, dubbio, desiderio. Il congiuntivo imperfetto si usa per esprimere contemporaneità rispetto al verbo principale: se nella frase principale c'è il passato (imperfetto o passato prossimo) nella frase secondaria si usa il congiuntivo imperfetto.

Da quando vivevo a Roma, mia madre veniva a trovarmi almeno una volta al mese. Anche se accadeva spesso che perdesse il treno io non riuscivo a farci l'abitudine. Lei ridendo mi chiedeva cosa pensavo che le potesse accadere alla sua età. «Di tutto» rispondevo. Mi ero sempre immaginata che qualcuno volesse farla sparire dal mondo. Ma questa volta mia madre era veramente sparita. Mi rivolsi a un mio amico poliziotto, che fu molto gentile: mi disse di non agitarmi, ci avrebbe pensato lui. Ma la notte passò senza che di mia madre si avesse notizia. Alle sette del mattino telefonò. Nonostante le facessi molte domande lei si limitò a dirmi una serie di volgarità in dialetto. Il giorno dopo due ragazzi videro il suo corpo che galleggiava a pochi metri dalla riva. Non era stato violato. Mi sembrò che intorno agli occhi avesse le tracce di un trucco che doveva essere stato molto pesante.

ATTIVITÀ DOPO LA LETTURA

IL MIO DIZIONARIO DEL CAPITOLO

1. QUALI NUOVE PAROLE HAI IMPARATO IN QUESTO CAPITOLO? SCRIVI LE 5 PAROLE NUOVE PER TE E LE FRASI DEL TESTO IN CUI ESSE COMPAIONO. IMPARARE IL LESSICO USANDOLO IN UN CONTESTO O IN UNA FRASE, PUÒ AIUTARTI A RICORDARLO.

Parola	Frase
1.
2.
3.
4.
5.

2. ECCO L'INIZIO DI UN FINALE ALTERNATIVO DELLA STORIA. OSSERVA LE FOTO E IMMAGINA COME POTREBBE FINIRE.



Il giorno dopo due ragazzi videro un corpo che galleggiava a pochi metri dalla riva con addosso solo un reggiseno. Vidi il corpo e sentii che potevo svenire: quel cadavere non era mia madre. Eppure, l'odore di quel reggiseno –che annusai a lungo nell'ufficio della polizia– era il suo. Lo stesso profumo che utilizzava fin da quando ero bambina. Un profumo prezioso e delicato come il fiore da cui deriva: Iris. Quando si aggirava per casa, anche in pieno inverno la freschezza del suo profumo richiamava l'essenza della primavera. Davanti ai miei occhi di bambina mia madre, con la sua femminilità dolce e sofisticata, diventava quel fiore di Iris: simbolo di re e di antiche casate. Ma cosa c'entrava mia madre con questo corpo di donna annegato? Per quanto mi sforzassi non riuscivo a capire. Quando le chiesi se avesse mai avuto un uomo in tutti questi anni, da quando aveva lasciato papà lei, indispettita, mi rispose di no. Sui suoi abiti, perfettamente stirati, il profumo di Iris era ancora intatto, vivo. Mentre ero assorta nei pensieri giunse il mio amico poliziotto e mi disse che

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

3. IL BRANO CHE HAI LETTO È SOLO IL PRIMO CAPITOLO DEL ROMANZO DI ELENA FERRANTE *L'AMORE MOLESTO*. IL ROMANZO È STATO PUBBLICATO A ROMA, DALLA CASA EDITRICE E/O, NEL 1992. OSSERVA LA FOTO COME PENSI CHE CONTINUI IL ROMANZO?

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

4. CONCLUSIONI

Attraverso il presente studio abbiamo dimostrato l'efficacia dell'utilizzo dei testi letterari nell'insegnamento e nell'apprendimento dell'italiano come LS o L2.

Inoltre, dall'analisi delle risposte ai questionari proposti, abbiamo constatato che sia per gli apprendenti che per gli insegnanti intervistati, il romanzo è il genere letterario più adatto per la didattica della lingua italiana e i testi semplificati rappresentano un valido aiuto per il superamento delle difficoltà legate alla lettura di un testo in lingua straniera.

Abbiamo anche appurato che è molto importante che le attività didattiche correlate al testo siano adeguate al livello di competenza degli allievi e agli obiettivi didattici.

Infine, alla luce dei dati raccolti, si vuole esortare i docenti di lingua italiana a far sì che l'utilizzo dei testi letterari diventi parte integrante dell'insegnamento della lingua straniera, in quanto, come abbiamo dimostrato in queste pagine, l'apprendimento della lingua non è soltanto lo studio delle regole grammaticali e del lessico, ma anche la possibilità di conoscere *l'elemento straniero*: la letteratura, la cultura, la visione del mondo di quel paese e dei suoi cittadini.

Il presente lavoro, inoltre, si chiude con la speranza che questo studio venga ripreso, ampliato e integrato da futuri ricercatori e rappresenti uno spunto per continuare o avviare nuovi lavori di semplificazione di testi letterari.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

COLOMBO L., 2012, "I Promessi sposi: percorso didattico in una classe interculturale", *Italiano LinguaDue*, 4, 1, 395-423.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) (2001), Cambridge, Cambridge University Press.

DE MAURO T., 1980, "Il vocabolario di base della lingua italiana", in *Id.*, *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti (appendice).

DI GESÙ F., 2004, "Lingua & Letteratura: il superamento dell'antico conflitto", in L. Blini, M. V. Calvi (a cura di), *Scrittura e conflitto*, Atti del XXII Convegno AISPI: Catania-Ragusa 16-18 maggio, Istituto Cervantes, Vol. II, 89-97.

DIADORI P., VIGNOZZI L., 2001, "Approcci e metodi per l'insegnamento della L2", in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Le Monnier, 35-67.

FERRANTE E., 1992, *L'amore molesto*, Roma, E/O.

HUNFELD H., 2005, "Der hermeneutische Ansatz im Fremdsprachenunterricht: Rückblick und Ausblick: Ein Interview mit Hans Hunfeld", *Babylonia* 1, 43-47. <<http://babylonia.ch/it/archivio/anni-precedenti/2005/numero-1-05/der-hermeneutische-ansatz-im-fremdsprachenunterricht-rueckblick-und-ausblick/>> (18/10/2016)

KRASHEN S.D., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon.

MAGNANI M., 2009, "Il testo letterario e l'insegnamento delle lingue straniere", *Studi di Glottodidattica*, 1, 107-113.

MAGNANI M., 2006, "Teoria e applicazione dell'approccio ermeneutico nell'insegnamento delle lingue", *Orizzonti*, 1, Sovrintendenza Bolzano, Bolzano, 1-166.

SPINELLI B., PARIZZI F., 2010, *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1 e B2*, La Nuova Italia.