

# Ridendo si impara: cultura e civiltà nelle classi di italiano LS

Gisele Batista da Silva

Doutoranda

Universidade Federal do Rio de Janeiro

gisabats@gmail.com

## ABSTRACT

This article is part of my master dissertation in *Didattica e promozione della lingua e cultura italiane a stranieri*, presented on 2008 at Università Ca' Foscari di Venezia, and explores the ways in which texts used in Italian LS classes reflect Italian culture and *civiltà*. Frequently it is found inadequate use of text in Italian LS courses in Rio de Janeiro leading to didactic and operational difficulties regarding how to approach certain themes/arguments related to Italian culture and *civiltà*. The first aspect analyzed in this work is the traditional view used on the text which many teachers still adopt, reinforcing the idea that the text is a verbal object and the reflection on it in LS classes must be predominantly based on grammar. Another important aspect is the mistaken knowledge of *cultura* and *civiltà* terms and their implications on LS classes, stimulating stereotypical behavior on teachers and students. Considering such situation, the present article aims to present a discussion on the efficiency of comics' usage as an alternative solution to this issue. This proposal, based on sociosemiotic and ludic didactics, intend to present a more motivating class capable of improving the student communication skills. In order to exemplify this proposal we used comics from the *Mafalda* comics book, and the presented class activities, which follow the didactic proposal of Domenico Volpi, aim to create the link between culture and *civiltà* themes with the Italian language usage, also exploring the verbal-iconic integration present in comics.

**Key-words:** Italian LS, ludic didactic, comics, text, Italian culture.

## RIASSUNTO

Questo articolo è parte della mia tesi di master in *Didattica e promozione della lingua e cultura italiane a stranieri*, conseguito il 2008 presso l'Università Ca' Foscari di Venezia e tratta dell'uso dei testi in classi di italiano LS e in che modo rispecchiano la cultura e civiltà italiane. Si trovano spesso delle inadeguatezze nell'uso di testi nei corsi di italiano LS a Rio de Janeiro, fatto che genera delle difficoltà didattiche e operative nel modo di trattare certi temi/argomenti riferenti alla cultura e civiltà italiane. Un primo e importante punto analizzato è la visione tradizionale del testo a cui molti insegnanti sono legati, rinforzando l'idea che il testo è un oggetto verbale e che la sua riflessione nelle classi di LS versa predominantemente sulla grammatica. Un'altra importante caratteristica è la mancata conoscenza della corretta definizione dei termini *cultura* e *civiltà* e delle loro implicazioni nelle classi di italiano LS, fatto che genera atteggiamenti stereotipati da parte del docente e del discente. Tenendo conto di tale situazione il presente articolo ha l'obiettivo di presentare una discussione sull'efficacia dell'uso dei fumetti. La proposta, basata sui principi della Sociosemiotica e della Didattica ludica, intende presentare una lezione più motivante e che migliori la competenza comunicativa dello studente. Per esemplificarla sono stati usati fumetti del libro fumettistico *Mafalda* e le attività esemplificative, che seguono le proposte didattiche di Domenico Volpi, intendono fare il collegamento tra temi

di cultura e di civiltà e l'uso della lingua italiana, nonché esplorare l'integrazione verbo-  
iconica offerta dal fumetto.

**Parole chiavi:** Italiano LS, didattica ludica, fumetti, testo, cultura italiana

## PER INIZIARE LA DISCUSSIONE...

Negli anni dedicati all'insegnamento della lingua italiana a brasiliani la scelta dei testi pubblicati sui manuali didattici utilizzati ha sempre richiamato la mia attenzione per diversi motivi, tra cui il non raggiungimento di importanti obiettivi – come motivare lo studente e favorirne l'apprendimento attraverso la presentazione di diverse organizzazioni della lingua, per esempio – e la difficoltà nel trattare temi sulla cultura e civiltà italiane. Tali fatti presentano molto spesso errori teorici e operativi. Dal punto di vista teorico, individuiamo che:

- la definizione di testo ancora legata a una visione tradizionale è presente nell'uso didattico di testi in classe di lingua italiana LS, limitandosi a sviluppare solo la competenza linguistica dello studente, rifiutando la nozione di *discorso* e, conseguentemente, di competenza extralinguistica;
- l'indeterminatezza e la conseguente inadeguatezza dei termini “*cultura*” (che indica tutti i modelli culturali, la *way of life* di un popolo – mangiar pasta accompagnata da un bicchiere di vino anziché di birra) e “*civiltà*” (che indica una cultura unificata, valori culturali alti, delle idee, dei modi di organizzare la vita sociale e personale che permettono ad un popolo di identificarsi sono irrinunciabili) che molte volte si confondono nella mente degli autori e degli insegnanti, creando delle difficoltà nello svolgimento di attività poiché la presentazione di modelli culturali si

riassume spesso in espressioni generiche e vaghe. Da tali espressioni, poi, posso originare anche banali stereotipi.

Dal punto di vista operativo, le attività svolte comprendono equivoci teorici e scarsità di creatività poiché presentano solo esercizi del tipo “*vero o falso*” o di “*scelta multipla*” che intendono “interpretare” il testo ma che, in realtà, non fanno altro che richiedere allo studente che trovi parole, espressioni o frasi e le trasciva come se fossero delle risposte personali. Tale processo di identificazione di parole e di espressioni svolge un importante ruolo quando lo studente presenta ancora una discreta competenza linguistica nella lingua straniera. Quando però ha già raggiunto un certo livello di competenza linguistica ed essa non viene sviluppata, lo studente rimane passivo nel processo di apprendimento e inoltre, molto probabilmente, avrà problemi successivi nella comprensione del testo nonché di interpretazione.

Abbinato ai problemi appena elencati, ne indichiamo un altro che avvalorava ancora di più il rischio degli “equivoci” summenzionati: è la mancata alfabetizzazione figurativa all’adulto, considerata una pratica utile solo ai bambini. Sappiamo che l’immagine ha la capacità di provocare nello studente la curiosità e l’agilità del pensiero perché stimola la sua immaginazione e con essa la fantasia, l’ispirazione e la volontà di inventare, di creare, cioè di riempire di significato un’immagine.

L’elemento del nostro studio è il fumetto, un testo multiplo, con componenti vari, che promuove la riflessione linguistica e anche quella socioculturale, integrata nei suoi elementi, quali l’immagine, il gioco di parole, l’umorismo, l’ironia che, insieme, compongono un testo multiforme e perspicace. Il fatto che il fumetto favorisca l’apprendimento, nozione che intendiamo dimostrare durante questa discussione, non gli è attribuito solo perché conduce al divertimento e stimola una atmosfera ludica (Caon, Rutka,

2004) ma perché, pur essendo un testo di natura letteraria – seppur abbia un *target* popolare –, presenta una ricca gamma di elementi che forniscono informazioni proprie e particolari di un popolo, assorbite nelle opinioni e nelle critiche presentate dagli autori (che possono essere ovviamente percepite sia nell'immagine che nella parola).

In questo studio intendiamo raggiungere due obiettivi:

- a) costruire una riflessione sul discorso operato dal fumetto, affinché si raggiunga la sua dimensione socioculturale;
- b) proporre delle attività da svolgere in classe di italiano LS che, attraverso i fumetti, possano presentare e mettere in discussione lingua e temi di cultura e di civiltà italiane, proponendo non una forma di insegnare cultura, bensì di stimolare nello studente la sua riflessione.

La rilevanza della Semiotica in questo studio fa emergere delle parole come *sociale* e *culturale*, appartenenti al discorso dello studio linguistico. Ormai possiamo dire che la lingua non è solo uno strumento linguistico di comunicazione orale e scritta, bensì viene utilizzata anche da un popolo come elemento di identificazione culturale, la cui struttura funge da supporto alla propria lingua. Questo movimento quasi ciclico tra lingua e cultura dimostra che il funzionamento della mente, come ha osservato Vygotskij, ha origini socioculturali, cioè la mente è un prodotto di interazione socioculturale.

## **LA CULTURA E LA CIVILTÀ SONO PRESENTI IN CLASSE?**

Sappiamo che nel momento in cui l'individuo parla sono attivati diversi elementi, non solo la grammatica della lingua: la scelta del lessico, il movimento del corpo, il tono della voce, il proprio silenzio e via di seguito, i quali costituiscono una specie di “grammatica socioculturale” della persona, la

quale utilizza la lingua come forma di espressione del suo interiore. Da questa grammatica emergono elementi che vanno oltre l'atto di parlare e traducono, tramite il linguaggio, le esperienze vissute dall'individuo. Ci sono inoltre presenti i modelli culturali che compongono il modo di essere, il modo di vivere di quell'individuo inserito nella sua comunità linguistica. Parlare è quindi come scrivere sul proprio intimo (scrittura soggettiva) ed esporre aspetti comuni a una comunità linguistica di cui si fa parte, rinforzando l'idea che la lingua sia un fenomeno tanto individuale quanto collettivo e che interpreta modelli culturali e di civiltà, cioè: è quello il comportamento linguistico di una società.

È noto che il concetto di cultura è di difficile percezione, poiché dinamico – come lo è la lingua, per cui ricordiamo due punti di importanza per la nostra discussione: il primo riguarda gli stereotipi che possono non solo rendere più difficile ma possono addirittura impedire l'apprendimento della lingua e rinforzare la diffidenza verso il diverso, verso la cultura altrui. Il secondo punto concerne l'educazione interculturale, almeno sul piano teorico, in cui si cerca di indicare l'atteggiamento adeguato all'affrontamento di temi culturali e di civiltà. Come contrappunto a questi problemi proponiamo un approccio all'educazione interculturale, a partire dalla quale è necessario che il docente dia strumenti sufficienti allo studente affinché questi possa: 1) capire cosa è un complesso sociale; 2) comprendere che i complessi differiscono tra di loro date le diverse culture esistenti; 3) rispettare queste differenze.

Decentrando dal proprio asse culturale, senza dimenticare la propria cultura di riferimento, giacché anche essa è un modello culturale, lo studente sarà in grado di riflettere sul contesto socioculturale che coinvolge la lingua studiata. La motivazione in questo caso deve raggiungere lo studente attraverso la curiosità, cioè deve far nascere un interesse, un desiderio nei confronti della cultura che organizza il pensiero e il modo di vivere del nativo.

L'uso del fumetto promuove questo incontro tra allievo e cultura, dato che il discorso operato da tale tipo di testo coinvolge l'ironia, l'umorismo (che traducono un discorso connotativo, e cioè che fanno riflettere) e il parere collettivo su uno specifico argomento.

## **LA SOCIOSEMIOTICA: UNO STUDIO DEL LINGUAGGIO DELLE IMMAGINI**

Lingua è attività, azione. Infatti, nessuna società ha conosciuto una lingua in un altro modo se non come un prodotto ereditato da generazioni che la riceve come tale. Per tale motivo la questione dell'origine del linguaggio non ha un'importanza sostanziale per lo studio della didattica delle lingue. Non si tratta nemmeno di una questione da essere proposta; l'unico dato reale della Linguistica è la vita normale e regolare di un idioma già costituito. Un determinato stato della lingua è sempre un prodotto di aspetti storici e sono questi i fattori che spesso spiegano perché il segno è immutabile, vale a dire, perché resiste a qualunque sostituzione individuale.

Parlare oggi dello studio della lingua ha invece un senso completamente diverso da quello presentato da Saussure all'inizio del secolo XX. La questione della mutabilità e dell'immutabilità del segno linguistico è stata superata, visto che la lingua non si riassume più in un rapporto *significante-significato*, ma ha adottato aspetti più complessi, come per esempio l'influenza di aspetti esterni alla lingua nella sua *esecuzione*. Nonostante lo studio della Semiologia – cioè, lo studio del segno linguistico in *lato sensu* – appaia sottilmente nelle considerazioni saussuriane, esse vedevano ancora il rapporto tra *langue* e *parole* in maniera strutturale (e Saussure è stato infatti uno dei precursori dello Strutturalismo), senza considerare il contesto come un aspetto cruciale alla formalizzazione di significati.

La Semiotica è una disciplina recente, nata alla fine dell'800 e che solo con le considerazioni di Charles Sanders Peirce, che le ha dato basi teoriche, è stata inserita in un contesto pragmatico e cioè, oggi viene considerata lo studio della *produzione di comunicazione*. Questa trasformazione dal *significato* alla *comunicazione* porta delle osservazioni che traducono un considerevole cambiamento della visione di mondo, che non si caratterizza più come un prodotto finito ma come una *costruzione*. Dunque, quello che conosciamo e vediamo nel mondo passa ad essere una costruzione individuale in cui inserisco le mie esperienze personali e linguistiche, creando in questo modo un *sensò*. Quello che diciamo, allora, comunica qualcosa, formando nel cervello dell'interlocutore un significato equivalente – il *segno* – che gli permette di comprendere e stabilire la comunicazione. Questa sarà, dunque, la nuova visione del segno linguistico – diverso da quello tradizionale della Linguistica di Saussure – su cui gli aspetti extralinguistici influiscono, generando la concretizzazione di significati.

Tuttavia la Semiotica non si limita allo studio del segno linguistico, ma considera che qualunque oggetto si può trasformare in un segno e che il suo scopo è quello di trasmettere certi pensieri sulla realtà, cioè, sul mondo esteriore o sulle esperienze interne dell'individuo.

“Un segno è qualcosa che sostituisce una cosa, in un certo aspetto o capacità, per qualcuno”<sup>1</sup> (EPSTEIN, 1999, p.18). Nonostante la frase di Peirce sembri complicata, la sua considerazione è quanto basta chiara: stabilisce l'idea che considera possibile un rapporto tra elementi e una loro articolazione dentro uno specifico momento di produzione di significato. Il concetto di Peirce rimanda ancora all'arbitrarietà di Saussure ma introduce in essa una nuova idea: l'*interpretante*, che nella catena semiotica rappresenta una creazione particolare in rapporto all'oggetto e al segno a cui si riferisce. Questa semantizzazione di usi è cruciale poiché porta come fatto l'esistenza di “un

reale” quando esso viene intelligibile e quindi un segno costituito può essere sempre rifunzionalizzato.

La Semiotica ha introdotto nello studio del linguaggio e particolarmente nello studio delle lingue – la Semiologia – una nuova trattazione sulla produzione di significati, visto che ora essa comprende anche aspetti non verbali ed extralinguistici. Tali componenti sono importantissimi perché si stabilisca una comunicazione e perché si costruiscano significati culturali (che sono costruzioni storiche di un determinato spazio geografico e culturale). La trasmissione di significati costituisce il flusso intersoggettivo attraverso il quale gira la cultura. L’esperienza vissuta, la realtà sentita, percepita e compresa passa a sostituire la struttura formale e chiusa della lingua. Quindi il segno, secondo la Semiotica, può essere il mondo reale o quello immaginario, il mondo delle teorie scientifiche o dei miti, ed è mediato da uomo a uomo, da enti concreti capaci di attirare la nostra attenzione, di impressionarci – originando i soliti *significati* (individuali o collettivi).

Questo però non è un capovolgimento della linguistica tradizionale bensì un accomunamento di aspetti linguistici e contestuali nella produzione del discorso, che si inserisce nel campo di studi che è allo stesso tempo di natura semiotica e di carattere sociale. Secondo la Semiotica, testo non è solo ciò che tradizionalmente conosciamo o che viene definito come tale ma è anche un *modello* – e non un oggetto – che si presenta in una determinata situazione. Questo è il perno della Sociosemiotica, che considera il discorso come la condizione di produzione di senso, un’immagine inserita all’interno di quello che dico, scrivo o disegno e che “traduce” la situazione comunicativa svolta in un determinato momento. La Sociosemiotica studia, dunque, i meccanismi di produzione del senso e la loro logica, rendendo importante una serie di elementi non linguistici ed extralinguistici oltre a quelli verbali.



Secondo Roland Barthes (2000), la Semiologia è la decostruzione della Linguistica perché intende la lingua come il proprio sociale e la considera indivisibile dal discorso, dato che la lingua affluisce nel discorso e il discorso rifluisce sulla lingua, persistendo uno sull'esistenza dell'altro. Per questo motivo la Semiologia/Semiotica rappresenta un'interpretazione del segno, impedendo di considerarlo un dogma. Ancora secondo il linguista francese, i segni esistono perché sono riconosciuti e ripetuti e ad ognuno corrisponde sempre uno stereotipo giacché il segno possiede una struttura superficiale, "notabile" a prima vista. Tuttavia possiede anche il *modello*, discusso precedentemente, una struttura più profonda del segno che non è però costituita, finita, ma il proprio segno la aiuta a costruirsi e/o a modificarsi. Umberto Eco considera il discorso la propria realtà testuale e sociale, ma non sempre un dato empirico da cui si riesce a svelare facilmente le leggi. Il sociale invece, secondo Nicola Dusi "colpisce" il segno con un *effetti di senso*. Citando Eric Landowski, egli afferma:

A suo modo la semiotica generale non ha mai cessato di occuparsi del reale e, *a fortiori*, del sociale, concepiti come effetti di senso. Formulata in termini succinti e volontariamente ingenui, la grande questione posta allo studioso di sociosemiotica sarà allora quella di rendere conto di 'ciò che facciamo' affinché il sociale esista in quanto tale per noi: in che modo ne costruiamo gli oggetti e come ci inscriviamo in essi in quanto soggetti parlanti e agenti. L'oggetto empirico della sociosemiotica si definisce in questo senso come l'insieme dei discorsi che intervengono nella costituzione e/o nella trasformazione delle condizioni di interazione tra i soggetti (individuali o collettivi).<sup>2</sup>

Il sociale, secondo la Sociosemiotica, non ha nulla di evidente – la struttura superficiale del segno infatti è lo stereotipo – ma è un elemento che si costruisce tramite processi riguardanti la sua propria significazione.

Rivolgendo ora la nostra attenzione all'elemento grafico – presente nei fumetti – Cesare Golfari (STERN, 1970, p. 5-6) segnala che, malgrado le espressioni grafiche verbali e non verbali siano ambedue *linguaggi* (e quindi comunicano ognuna nella sua specificità), l'intercambiabilità tra disegno e lingua non può essere identificata da un semplice rapporto in cui la parola è il sostegno in rispetto all'espressione grafica non verbale. Ogni elemento possiede le sue particolarità e modo di espressione: quello verbale permette una manifestazione più ampia perché utilizza il segno linguistico (con i suoi significati ben conosciuti dalla comunità linguistica), e quello non verbale seleziona immagini, inquadrando concetti e usi pertinenti alla situazione comunicativa. Dunque, il legame tra disegno e lingua, nella logica creata dai fumetti, è quello del *completamento* e non della sostituzione, ricreando l'idea di Barthes tra discorso e sociale. Interessante è notare come questi quattro elementi – disegno, lingua, sociale e discorso – sono presenti nei fumetti e saranno il sostegno della decodificazione linguistica ed extralinguistica degli stessi. La dimensione sociosemiotica viene considerata importante in questa riflessione perché la Semantica, da sola, non sarebbe in grado di studiare il fenomeno “linguistico” presente nel fumetto, visto che “si occupa di specificare le regole funzionali a descrivere il significato grammaticale delle frasi di una lingua” (BRUGÈ, 2004, p. 26). Il discorso appartenente al fumetto invece è ambiguo ed ironico, non si limita alla lingua scritta e nel suo discorso confluiscono ancora aspetti grafici – disegni, che non sono altro che un tipo di linguaggio – che traducono gesti, espressioni facciali ecc, propri della cultura a cui appartiene la lingua. Vi è anche il fatto che la Semiotica aiuta a spiegare l'aspetto culturale che emerge dal legame lingua-sociale, molto presente nella produzione del discorso letterario, i cui procedimenti sono studiati e “tradotti” dalla Semiotica tramite i suoi meccanismi di svelamento.

I livelli di lingua finora discussi vanno oltre la proposta della grammatica di Chomsky – le cui teorie sono alla base degli studi della Glottodidattica – ma sono di notevole rilevanza allo studio di un testo poco comune e poco usato nell’insegnamento di lingue straniere, almeno in Brasile. Per questo motivo si deve sempre fare attenzione al *come* si affronta in classe un testo, nel caso il fumetto, perché le attività non diventino sterili dal punto di vista didattico-culturale – di cui il fumetto è ricchissimo – e anche linguistico (senza trasformare gli esercizi troppo “grammaticali”) perché non si producano nell’allievo dubbi e disinteresse e la mancanza di possibilità di svolgere un diverso e interessante lavoro.

## **UMBERTO ECO E LO STUDIO DEL LINGUAGGIO DELLE IMMAGINI**

Umberto Eco, nel suo libro *Apocalittici e integrati* presenta un interessante studio sul fumetto nordamericano *Steve Canyon*, da cui fa emergere tutti gli aspetti rilevanti alla comprensione della *ricerca semiotica*: essa cerca di capire: 1) il modo come un messaggio è preparato; 2) il proprio messaggio dentro tutte le sue possibilità di comunicazione; 3) come individuare, nella struttura del proprio messaggio, i segni e i rapporti fra i segni e un dato codice al quale l’autore si attiene. Questo percorso della Semiotica studia, in realtà, oltre agli aspetti formali del fumetto, le condizioni di produzione del discorso stesso, che passa da una semplice decodificazione alla comprensione di un complesso storico-culturale che promuove il significato del testo – sia un testo solo iconografico che iconografico-linguistico. Eco infatti considera il discorso la propria realtà testuale e sociale, ma non sempre un dato empirico da cui si riesce a svelare facilmente le leggi.

Ricordiamo che il fumetto è un *genere*, cioè una forma di espressione che si definisce da determinate caratteristiche formali e contenutistiche, e non soltanto un testo senza rilievo socioculturale. Nel fumetto vengono espressi i modi di rappresentazione di una data società tramite i meccanismi propri del suo discorso. Capire questa asserzione è dire che il fumetto possiede, per questa ragione, una sintassi e una semantica proprie che definiscono le sue specificità, differenziandolo da altri tipi di testo.

Nelle considerazioni di Eco, per la semantica del fumetto si intende lo studio del repertorio simbolico che gli elementi iconografici promuovono in un insieme di convenzioni più ampio, dal quale si leggono e si comprendono i processi metaforici del testo. Un importante elemento, secondo Eco quello fondamentale, è la “nuvola” che in diversi contesti può significare discorso espresso, pensato, paura, ira ecc (se si tratta solo di un pensiero non ancora espresso la ‘nuvoletta’ è unita al personaggio da una serie di bollicine; se il discorso è sussurrato allora i contorni della ‘nuvoletta’ sono tratteggiati tra altri casi). Il *balloon* rappresenta un segno preliminare che aiuta nella decodificazione del messaggio e, quindi, può essere considerato un componente metalinguistico. Dunque, la semantica del fumetto analizza le referenze che i diversi segni mantengono con elementi extratestuali o extralinguistici.

La sintassi del fumetto presenta una particolarità: riesce a intrecciare il suo discorso raggruppando soltanto gli elementi essenziali, la cui apparenza non è interrotta, ma è dinamica, dato che il lettore usa costantemente la sua immaginazione per ricreare il discorso disegnato e/o scritto, e quindi originando il *continuum* del testo. Questa forma particolare di montaggio della storia, che utilizza procedure ellittiche, ha come scopo presentare un messaggio molto obiettivo e, conseguentemente, molto conciso, che non per questo motivo offre meno possibilità interpretative. Il fumetto possiede in

realtà un'alta capacità informativa, visto che fa uso dell'analogia dei termini, eliminando eventuali ridondanze.

Un avvincente esempio della semantica dei fumetti sono gli elementi onomatopeici che operano, molte volte, diversamente tra le lingue ma che rappresentano un segno convenzionato semanticamente tra persone appartenenti ad una stessa comunità linguistica – “ (...) quei suoni che, senza avere un vero e proprio significato, indicano un rumore o un comportamento riproducendone il suono (...)” (Moretti e Consonni, 1992).

Non sarebbe corretto affermare che questi codici sono completamente diversi oppure sconosciuti tra membri appartenenti a comunità linguistiche diverse. Umberto Eco nel suo studio, dopo aver analizzato minuziosamente *Steve Canyon*, trova un codice condiviso tra lettori di nazionalità diverse, fatto che promuove una ben riuscita articolazione del testo. Tuttavia, vi sono codici che, anche in presenza della lingua e dell'immagine, non sono decifrati e il testo rimane inintelligibile e ininterpretabile.

Molto spesso la sintassi viene definita come lo studio della creazione e interpretazione di frasi. Si sa che la lingua scritta ha una tradizione indiscutibile, fatto che non esclude l'importanza che l'immagine ha nell'arte contemporanea. Il fumetto, proprio per il fatto di condensare nel suo apparente breve discorso altri codici – come il cinema, la televisione ecc –, promuove la interdiscorsività che prende rilievo quando si accomuna *immagine* e *parola*. Ciò che intendiamo esporre è che nell'ambito del discorso del fumetto, l'articolazione tra elementi immaginosi e parole producono un solo concetto, una sola intenzione che viene “tradotta” nella lettura. Siamo abituati a un'alfabetizzazione verbale che molto spesso elimina gli elementi non verbali perché di solito vengono intuiti come non portatori di significato. In realtà, la sintassi delle immagini non solo studia la costruzione del discorso logico promosso dagli elementi non verbali, ma riconosce che da questa pratica nasce

un carattere ludico che la parola, nel suo senso dizionarizzato, non possiede. Di conseguenza, siamo di fronte ad un testo che costruisce sé stesso e si completa tramite queste due componenti – verbale e non verbale –, rendendo la lettura piacevole, poiché il testo non solo fornisce informazioni ma richiede costantemente la partecipazione del lettore. Dunque, il fumetto non è un testo chiuso bensì ha bisogno delle inferenze dell'interlocutore perché abbia un repertorio di significati – e quindi è un testo che promuove l'interazione: da un punto di vista, un'interazione interna fra costituenti del testo, ormai descritta, e dall'altro, un'interazione che avviene fuori testo. Tale interazione può essere suddivisa ancora in due parti: la prima, fra testo, lettore e contesto storicoculturale e la seconda fra testo e diversi lettori che, nel confronto di idee, sono in grado di costruire, insieme, dei *sensi* per il testo. La sensazione che il lettore ha è che la lettura del fumetto non si esaurisce mai, e che ogni qualvolta lo legge può creare una nuova articolazione tra immagine-immagine o tra immagine-testo scritto, e che quindi possiede infiniti messaggi da decifrare.

Fra gli elementi ideologici analizzati da Umberto Eco, ci interessa il fatto che il teorico abbia riscontrato il rapporto fra le strutture del fumetto e il contesto culturale più ampio. Una componente importante è il dialogo promosso tra il fumetto e il cinema, la pittura – arte in un senso più ampio – la televisione ed altri, che rende possibile un giudizio più complesso e completo della storia presentata. Il discorso del fumetto, mentre utilizza risorse di tipo vario, propone modelli stilistici originali capaci di costruire indicazioni individuali e/o collettive.

Per tale motivo viene ampiamente discusso se il fumetto non crea dei personaggi stereotipati – e che in questo caso non sarebbe affatto consigliabile utilizzarli in classe – cioè se semplificano l'immagine altrui, generalizzando attitudini e credenze, e funzionando come una “etichetta socioculturale”. Se

analizziamo il fatto dal punto di vista editoriale, sicuramente sarà più lucrativo operare il discorso del fumetto in un codice socioculturale indifferenziabile – in un desiderio di unificazione del mercato editoriale. Tuttavia teniamo conto che il fumetto, data la sua pratica interdiscorsiva e il suo approccio riflessivo, trasforma molte volte (e in questo caso dipende dal fumetto analizzato) un condizionamento in *possibilità* (ECO, 1979, p.158). Perché le attività svolte con il fumetto abbiano successo è imprescindibile stabilire in quale misura si presentano le differenze interpretative, ossia, se pregiudicano a tale punto di creare un livello di discriminazione, fatto che renderebbe l'attività e quello specifico fumetto inutilizzabili.

Non dimentichiamo però che viviamo in un codice condiviso occidentale che, con qualche differenza, presenta un modo di vivere e un modo di figurare l'uomo. Le immagini psichiche dell'inconscio, studiate da Jung, sono simboli plurivoci che anziché generalizzare, particolarizzano una data società<sup>4</sup>. Questo modello certamente può tanto favorire quanto sfavorire la comprensione della dimensione socioculturale di un popolo, e quindi bisogna analizzare il tipo di interpretazione che ingendra.

Il *tipo*, studiato da Eco, è il tentativo di creare un *discorso* proprio di un popolo, cioè che possa riassumerlo – nel senso positivo della parola – filosoficamente, socialmente e culturalmente, personificato in un personaggio del fumetto. Se si indica, tramite certe caratteristiche, i valori e il modo di essere di un popolo è perché si sta tentando di rappresentare verbalmente contingenze del mondo esattamente come esse sono viste. Ma l'interpretazione finale è l'interazione tra autore e lettore, che contribuisce con le sue esperienze intellettuali, personali, religiose, le quali influiscono sul suo modo di leggere, di capire e di interpretare.

Lo studio sociosemiotico di Umberto Eco contribuisce positivamente dal punto di vista teorico, visto che comprende il fumetto come un testo

multiplo, con processi interdiscorsivi che favoriscono l'interazione – insomma, un testo con grande potenziale interpretativo – e che riflettono, tramite i suoi personaggi e le sue azioni, i modelli socioculturali di un dato popolo. Dal punto di vista didattico il fumetto dà impulso ad aspetti relazionali che possono essere esplorati dall'insegnante in classe con i suoi studenti.

## **L'UMORISMO E IL RISO: COSTRUZIONE DI SIGNIFICATI SOCIOCULTURALI NEL FUMETTO**

Sin dall'Antichità l'umorismo e il riso sono stati oggetti di studio di grandi filosofi: Aristotele, Platone, Descartes, Kant, Bergson, Bakhtin. Secondo Aristotele, ridere è proprio della natura umana; per Rabelais, tutti possono ridere, date condizioni specifiche; nel Rinascimento il riso torna ad essere essenza umana; nel Classicismo, molti non ridono più perché gli uomini dovevano difendere l'ordine, i valori morali e le credenze di un mondo civilizzato, e quindi dovevano essere “seri”. Il fatto è che modernamente il riso acquisisce una dimensione sociale condizionante, per cui il comportamento dell'uomo passa ad essere visto come un fenomeno psicofisiologico e socioculturale.

Prima di iniziare l'analisi della parte didattica, bisogna rivedere la sorta di questi due termini che, lungo il loro sviluppo storico, hanno subito una serie di modificazioni culturali e semantiche.

L'umorismo, come segnala Octavio Paz, è quell'atto di dimostrare la relatività delle cose umane, affermando che non ci sono certezze, e cioè il suo carattere è profondamente ambiguo. Il riso allora funzionerebbe come un modo di libertazione dalle “verità” umane che, malgrado si appoggino in credenze create dal proprio uomo, lo imprigiona in un mondo in cui il dubbio



non è accettabile. Dunque il burlesco agisce come una maniera di togliere dalle spalle umane – e a questo punto possiamo parlare di società – la responsabilità di conoscere tutto in qualunque epoca – il peso della conoscenza con la c maiuscola.

Questo tipo di umorismo è nato a Bologna, con il suo fondatore Annibal Carrache (1560-1609), un pittore che, per scherzo, “caricava” nei delineamenti delle persone che dipingeva, e così nasce il termine *caricatura*. Sicuramente, questo tipo di umorismo portava un carattere ancora ludico giacché non era usato per criticare o per denunciare personaggi sociali<sup>5</sup>. Il fatto è che nel 1602, viene fondata a Roma l'Accademia *Umoristi* che riuniva gli aristocratici praticanti “l'umore” – e che venivano chiamati di “lunatici”, “estravaganti”, “fiammati” o “fantastici” (MINOIS, 2003).

Più tardi, nel secolo XVIII, l'umorismo prendeva il suo carattere di *contrasto* in cui lo “scherzo” era fatto con tutta la serietà necessaria per discutere e riflettere sugli avvenimenti storici e sulla vita umana. Il primo caricaturista professionale, il romano Pier-Leone Ghezzi (1674-1755) cominciava a satirizzare gli aristocratici, i mecena, i preti e gli artisti. È esattamente in questo momento, quando la caricatura diventa una arte autonoma, che essa acquisisce una dimensione sociale<sup>6</sup> e pedagogica.

Attualmente l'umorismo non è rappresentato solo dalla caricatura, ma la sua peculiarità sociale gli attribuisce una funzione utile: *il riso deve avere una significazione sociale* (BERGSON, 2001, p.16), deve promuovere la discussione. Il riso, forma di espressione dell'umorismo, in cui vengono accettate o rifiutate le “denunce” proposte, è un fenomeno inconscio ma non astratto, anzi nasce dall'osservazione diretta del fatto comico.

Vladimir Propp, nella sua opera *Comicità e riso*, studia anche lui il proposito sociale del comico, già studiato da Henri Bergson, sostenendo che

se ogni popolo possiede le sue proprie norme esteriori e interiori di vita, elaborate nel trascorrere dello svolgimento della sua cultura, sarà comica la manifestazione di tutto quello che non corrisponde a queste norme<sup>7</sup>.

Ogni società e ogni epoca ha costumi propri e norme di condotta particolari a quella comunità linguistica, per cui in ogni popolo l'umorismo potrà essere fatto e capito in modo diverso.

L'aspetto umoristico, secondo Vladimir Propp, è rappresentato in tre modi: a) il *kalambur* – spesso presente nei fumetti – e cioè, il gioco di parole, è usato quando l'interlocutore capisce la parola nel suo senso più ampio quando, in realtà, l'autore l'ha dotata di un significato più limitato, cioè connotativo – quando certamente viene implicita la discussione su quel determinato argomento; b) il *paradosso* presenta la frase in modo contraddittorio – con concetti che si escludono vicendevolmente –, rendendo il suo senso ambiguo; c) l'*ironia*, che espressa con parole un concetto, mentre ne presenta un altro sottinteso (il suo contrario), modificando il suo discorso e portandone un altro che intende rivelare una opinione personale.

Il seguente fumetto riassume chiaramente i tre componenti a cui si riferisce Propp:



Propp mette ancora in rilievo il fatto che la lingua sia parte essenziale della sua comicità, in cui la soggettività dà il “colore”, l'espressività del messaggio comico.

La caratterizzazione dell'umorismo presentata mostra una certa didattizzazione dell'argomento trattato poiché intende discutere e riflettere sulle sue implicazioni socioculturali. Dunque, usare il fumetto a fini didattici è mettere in pratica un testo che non è solo divertente, rilassante, ma che stimola il ragionamento, richiedendone la partecipazione dello studente nella sua interpretazione – e quindi nella sua costruzione di significati. Il fatto che il fumetto unisca la lingua e l'immagine è un punto ancora più positivo, visto che l'immagine è didatticamente un modo di stimolare la conversazione in classe e un modo di esercitare l'immaginazione eidetica dell'allievo.

Secondo Anthony Mollica<sup>8</sup>, l'uso dell'immagine, ancora di più quella umoristica, in un primo momento, spinge lo studente a riflettere e, in un secondo momento, a percepire uno “squilibrio statico”<sup>9</sup> nell'immagine, che gli fa mettere in pratica la sua immaginazione per dotarla di un “prima” e un “dopo”. “Il senso visibile permette il massimo di informazioni nel minor tempo possibile”<sup>10</sup> è questa la caratteristica cruciale del fumetto: nell'unione della lingua e dell'immagine non solo viene esercitata la comprensione visiva, ma anche l'interpretazione personale e la libertà creativa con le inferenze sempre pertinenti dello studente sul testo comico.

Dunque l'umorismo figurativo e quello verbale sono, entrambi, presenti nel fumetto rendendo questo particolare discorso un luogo non solo di divertimento, ma soprattutto un luogo di osservazione e di ragionamento introspettivo e collettivo allo stesso tempo, e cioè favorevole all'apprendimento.

## **IMPARARE E DIVERTIRSI: APPROCCIO LUDICO ALLA DIDATTICA**

Molti sono gli studi che trattano della didattica ludica, oggi riconosciuta una ben riuscita metodologia per l'insegnamento delle lingue straniere. La presenza delle teorie costruttiviste, neurolinguistiche e glottodidattiche al suo interno ci consente di considerarla una metodologia che mira alla centralità dello studente, cioè cerca di creare un'atmosfera favorevole all'apprendente e all'apprendimento.

Tuttavia, di solito, si relaziona la didattica ludica all'uso dei giochi, restringendone la dimensione. Prendendo in esame le seguenti caratteristiche – le più importanti – della metodologia ludica...

- sviluppa la coscienza del reale e del mondo circostante, considerando la lingua all'interno di un contesto e quindi rendendo il suo uso più autentico;
- sostiene l'interesse, tramite la motivazione basata sul piacere;
- promuove la realizzazione pratica insieme al lavoro intellettuale;
- sviluppa una coscienza interculturale e tollerante da parte degli studenti;
- coinvolge le capacità cognitive, affettive, linguistiche, sensomotorie e di personalità;
- promuove l'interazione e la cooperazione tra gli allievi;
- crea (e non insegna!) contesti socioculturali;
- mette lo studente al centro dell'apprendimento

... intendiamo che essa, in realtà, è ben più ampia di quanto si presume. Oltre a trovare nel gioco un modo motivante di insegnamento, la metodologia ludica promuove un apprendimento più stabile e autentico, visto che richiede la partecipazione attiva e costante dello studente, facendogli tracciare il suo proprio percorso mentre l'insegnante agisce come un facilitatore del contesto di apprendimento. Dunque, qualunque sia l'attività, purché sia divertente e

metta al centro lo studente, la metodologia ludica sarà presente nel senso di rendere tale momento proficuo didatticamente.

Il fumetto nelle classi di italiano LS, tema discusso e proposto in questo studio, contiene in sé le dimensioni ludiche e interculturali che, però, se non sono ben sviluppate dal facilitatore, possono trasformarsi in disastrose attività che, anziché permettere un apprendimento piacevole e ricco, renderanno le lezioni sterili, senza ricavarne i positivi risultati didattici e linguistici previsti.

Le persone acquisiscono una lingua straniera solo se ricevono un input comprensibile e i loro filtri affettivi sono sufficientemente bassi da permettere l'ingresso dell'input stesso. (Krashen, 1985, p.4)

La didattica ludica intende che l'ambiente favorevole all'apprendimento a cui si riferisce Krashen nella frase succitata (il basso *filtro affettivo*) deve essere costruito in classe spronando le relazioni interpersonali e la riflessione su quanto proposto.

Il contributo della psicologia umanistica alla Glottodidattica ludica considera lo studente un individuo portatore di esperienze, di sentimenti, cioè di significati particolari e rilevanti che lo differiscono da altri individui, per cui l'apprendente deve essere visto e valorizzato nella sua unicità. L'emozione non può essere un ostacolo all'apprendimento ma deve seguire lo studente e favorire ogni suo bisogno. Dunque, l'obiettivo della psicologia umanistica, importantissimo componente della didattica ludica, è migliorare e facilitare l'autopromozione e la comunicazione personale.

In effetti, la Glottodidattica ludica, crea ambienti divertenti e inoltre intende presentare un *contesto ludico* di apprendimento, in cui lo studente si impegna nel processo di acquisizione senza accorgersi del lavoro che pratica. Esplorare, sfidare e scoprire sono i tre principali elementi dell'attività ludica la

quale, attraverso l'interesse per la componente sociale della comunicazione, rende le lezioni piacevoli e, al tempo stesso, profondamente produttive.

## **ATTIVITÀ PROPOSTE**

Dopo aver individuato i componenti del fumetto e aver discusso sulla loro rilevanza nell'insegnamento dell'italiano LS, è il momento di proporre delle attività pratiche. Tali attività sono state pensate per studenti brasiliani, per cui devono essere adattate secondo il contesto socioculturale in cui vengono svolte.

La grande inquietudine attuale della Glottodidattica è studiare e questionare l'efficacia delle metodologie, cercando di trovarne o crearne una che riesca a facilitare al massimo il processo di apprendimento. Infatti la nostra preoccupazione è far sì che lo studente abbia piacere nell'apprendimento e ottenga risultati positivi nell'ambito linguistico e culturale.

La situazione dei corsi privati a Rio de Janeiro dimostra che è necessaria una revisione delle metodologie nell'uso di materiali in classe, visto che essi vengono poveramente esplorati.

Secondo Luis García (*apud* DIÉGUEZ, 1989, p.122), “(...) bisogna modernizzare i testi di insegnamento, valorizzare l'immagine e che, per un fenomeno inverso, sia la lettera impressa a completare l'immagine”<sup>12</sup>. Dunque, le seguenti attività cercheranno di esplorare al massimo l'integrazione verbo- iconica allo scopo di facilitarne l'efficacia comunicativa fra gli studenti di italiano LS nei suoi ambiti denotativi e connotativi, valorizzandone la caratteristica di svago che di solito attribuiamo al fumetto come un “complice” della finalità pedagogica e didattica che lo stesso promuove.

Le attività proposte che vi presentiamo sono solo degli esempi dell'integrazione verbo-iconica allo scopo di facilitarne l'efficacia comunicativa fra gli studenti di italiano LS nei suoi ambiti denotativi e connotativi, valorizzandone la caratteristica di svago che di solito attribuiamo al fumetto come un "complice" della finalità pedagogica e didattica che lo stesso promuove.

L'idea è dimostrare praticamente quale tipo di lavoro si può svolgere usando i fumetti in classe di italiano LS. Per le attività, abbiamo pensato alla proposta di Domenico Volpi, il quale afferma che alla didattica dei fumetti non possono mancare attività che esplorino:

- la decodifica del linguaggio;
- la decodifica dei valori;
- delle attività creative.

Secondo l'autore, se alle attività mancheranno questi tre aspetti, la proposta sarà incompleta e inefficace.

## **PERCHÉ MAFALDA?**

Nessuno ormai nega che il fumetto sia (quando raggiunge alti livelli di qualità) una spia del costume: e in Mafalda si riflettono le tendenze di una gioventù irrequieta (...). (Umberto Eco, *apud* Quino, 2001, p.6).

Il fumetto *Mafalda* appare per la prima volta negli anni 60 (1965) quando Joaquín Salvador Lavado, Quino, ha dato vita al personaggio più divertente dell'America Latina. *Mafalda* è diventato una "febbre" dato il carattere particolare del suo personaggio principale, una bambina di 6 anni che

riflette sul mondo non come un adulto ma come una bambina molto intelligente e perspicace. Mafalda assorbe dall'ambiente circostante quello che c'è di più bello e di più triste, dimostrando, quando necessario, la sua gioia o la sua insoddisfazione. È un personaggio sincero, e per questo motivo ci sembra reale, che ha vissuto sulla pelle un governo peronista il quale ha lasciato una triste scia in Argentina e nel mondo.

La situazione in Brasile non era diversa. Per i brasiliani, gli anni 60 e 70 sono stati difficili con la dittatura militare e la censura che delimitavano la parola del popolo, sottoposta a quella dei militari.

I simili percorsi dell'Argentina e del Brasile negli anni 60 che figurano la crisi economica, con l'alta inflazione, la mancanza di investimento nell'educazione e la censura, la quale ha ingenerato una crisi intellettuale, avvicinano i due paesi non solo storicamente ma è noto che i giornali, le riviste, i fumetti – la cultura in modo generale – prodotti in quell'epoca nei due paesi erano un punto di riflessione e uno strumento di denuncia della situazione vigente.

Tuttavia la situazione storica non è l'unica giustificazione per la scelta del fumetto di Quino. Mafalda ha avuto un grande successo in Argentina e nel mondo, essendo persino considerata un *eroe del nostro tempo*, un *personaggio reale* (ECO, *apud* Quino, 2001, p.6).

L'universo di Mafalda non è solo quello di un'America Latina nelle sue zone metropolitane ed evolute; ma è in generale un universo latino, per molti aspetti e questo fa sì che Mafalda ci appaia più comprensibile di tanti personaggi del fumetto statunitense. (ECO, *apud* Quino, 2001, p. 6).

Il carisma di Mafalda ha fatto sì che nel 1969 il fumetto argentino fosse pubblicato in Italia dalla Bompiani con una prefazione di Umberto Eco. In effetti, importanti intellettuali hanno dimostrato, tramite le loro opinioni, la



rilevanza di *Mafalda* nello scenario editoriale: “Ciò che penso di Mafalda [il personaggio] non ha nessuna importanza. Veramente importante è ciò che Mafalda pensa di me” (Julio Cortázar, *apud* GORDANICH, 1990, p.140)

Dopo l'Italia le strisce di Quino si sono diffuse in Spagna, in Portogallo, in Francia, in Svezia, in Germania Occidentale ed in altri paesi. *Mafalda*, infatti, è stato un importante specchio della situazione dell'uomo davanti ai problemi mondiali.

Non possiamo dimenticare di segnalare ancora la ricchezza linguistica e discorsiva presente in *Mafalda*, caratteristica che rende il suo testo speciale con la sempre pertinente integrazione di immagine e parola.

E, finalmente, Mafalda: il personaggio più interessante e creativo che sia apparso è sempre uno stimolo in più alla lettura!

## Le attività

### Attività I:

Questa prima attività versa sul tema delle influenze linguistiche, caratteristica che spesso troviamo nelle classi di italiano LS.

<b>Utenza e livello</b>	Studenti brasiliani (adolescenti e adulti) di italiano LS livello A2/B1.
<b>Obiettivi linguistici</b>	Sviluppare la comprensione testuale; analizzare elementi grafici del fumetto; associare aggettivi a stati d'animo; riflettere sull'importanza comunicativa della lingua; creare un dialogo il cui tema versi sull'argomento trattato, drammatizzandolo.
<b>Obiettivi culturali</b>	Far riflettere sulle implicazioni delle influenze linguistiche nella lingua usata; discutere sulle descrizioni di "tipi umani", di personaggi storici/culturali.
<b>Obiettivi relazionali</b>	Capacità di lavorare in coppia; confrontarsi con altri compagni; capacità di assumere ruoli.

### 1- *BRAINSTORMING*

Lingua italiana. A cosa pensi?

2- Leggere i fumetti:





3- Considerando le domande fatte dalle maestre, come fareste la fine della storia affinché l'ultima vignetta corrispondesse alle aspettative delle maestre?

<b>FUMETTO 1</b>	
<b>FUMETTO 2</b>	

Perché hai scelto queste parole/espressioni/frasi? Che cosa intendono comunicare? Discuterne in plenum.



4- Vero o falso?

I- Felipe ha incontrato un soldato nazista a scuola. ( )

II- Felipe ha sognato un soldato nazista a scuola. ( )

III - Felipe ha immaginato un soldato nazista a scuola. ( )

Quale elemento grafico del fumetto ti indica la risposta anteriore? Discuterne in plenun.

5- Nell'ultima vignetta, la faccia di Felipe indica:

( ) **allegria**, manifestata attraverso un sorriso.

( ) **sollievo**, manifestata attraverso uno sbuffo.

( ) **tristezza**, manifestata attraverso gli occhi pieni di lacrima.

6- Cosa intuite dalle espressioni visibili sul volto dei compagni di classe di Felipe?

( ) **dubbio**                      ( ) **entusiasmo**                      ( ) **dolore**

Quale elemento presente nel fumetto mi consente di capire i loro sentimenti?

7- La lingua tedesca è stata usata nel fumetto per provocare un'atmosfera:

( ) **triste**                      ( ) **paurosa**                      ( ) **compiacente**

8- In realtà esiste una condotta, rappresentata dalla figura del soldato nazista, sottintesa nella storia, che ratifica quest'atmosfera. Qual è? Discutere con un compagno e confrontare le risposte.

9- Come sappiamo gli atteggiamenti caratterizzano le persone e i personaggi, cioè parlano un po' del loro carattere. Possiamo distinguerli dati certe azioni facilmente descritte, per esempio:

<b>Fidanzato geloso</b>	Non permette alla sua ragazza di uscire senza di lui e, specialmente, di parlare con ragazzi.
<b>Padre autoritario</b>	Impartisce ordini e non ammette essere disubbidito e non accetta nemmeno che la moglie si intrometta.
<b>Uomo "mammone"</b>	1) Uomo giovane o maturo che non si sposa per non uscire dal tetto paterno dove ha di tutto a sua disposizione, il che lo protegge, soprattutto, dall'assedio femminile che mirano il matrimonio; 2) Uomo sposato che non riesce ad allontanarsi dall'influenza materna anche se tale situazione gli crei imbarazzi con la famiglia, specialmente con la moglie.

Guardando l'esempio anteriore, descrivete gli elementi che compongono l'immagine del soldato nazista e di Felipe (un rifugiato ebreo), cioè la loro condotta e gli elementi usati dall'autore per comporre la storia:

ELEMENTI	SOLDATO NAZISTA	FELIPE
Lingua		
Abbigliamenti		
Atteggiamento		
Oggetti che compongono la vignetta		

10- Spesso si trovano delle parole in italiano che hanno subito influenza di altre lingue. Alcune si trasformano, adattandosi strutturalmente alla lingua italiana, e altre invece vengono usate come nella lingua originale. Guardate gli esempi:

PAROLA	ORIGINE	SIGNIFICATO
Dépliant	Francese	Pieghevole pubblicitario.
Fon	Tedesco	Asciugacapelli elettrico.
Slip	Inglese	Mutandine cortissime maschili o femminili.
Smog	Inglese	Insieme di nebbia e fumo che inquinano l'atmosfera.
Speck	Tedesco	Prosciutto crudo salato e affumicato.
Pardon	Francese	Espressione usata come forma di cortesia per scusarsi di qualcosa.
Pièce	Francese	Opera teatrale
Picnic	Inglese	Colazione o merenda all'aperto.
Pois	Francese	Palline (stoffa a pois)
Tolk-sciò (popolare)	Inglese	Dalla parola <i>talkshow</i> , cioè programma televisivo di intervista
T-shirt	Inglese	Magliette

Vi ricordate di altre parole straniere usate quotidianamente tra gli italiani? Fare una lista e condividerla con i compagni.

12- Trovate delle parole o espressioni usate nella lingua portoghese che hanno subito influenza di altre lingue. Non dimenticate di spiegarne il significato!

### Attività II:

La seconda attività versa sul tema della famiglia. Lo scopo è promuovere la discussione, eliminare eventuali stereotipi, sottolineandone aspetti socioculturali.

<b>Utenza e livello</b>	Studenti brasiliani (adolescenti e adulti) di italiano LS livello B1/B2.
<b>Obiettivi linguistici</b>	Sviluppare la comprensione testuale; abbinare immagini a parole; descrivere sentimenti; confrontare codici diversi (testo e film); creare delle ipotesi su un determinato argomento, tramite discussione in gruppo.
<b>Obiettivi culturali</b>	Far riflettere sulle differenze nell'ambito della famiglia, promuovendo una discussione interculturale (Brasile/Italia).
<b>Obiettivi relazionali</b>	Cooperazione; capacità di rispettare turni di parola; socializzare opinioni; interagire con i compagni.

### 1- *BRAINSTORMING*



La famiglia: l'italiana e la brasiliana, differenze e somiglianze

2- Leggete il fumetto:



Vero o falso?

I- Susanita sogna avere un figlio, una famiglia. ( )

II- Susanita butta giù la bambola che ha in mano perché Mafalda arriva. ( )

III- Mafalda si spaventa con il comportamento di Susanita. ( )

3- Scegliere gli aggettivi e completare la frase (potete sceglierne più di un aggettivo):

L'atteggiamento di Susanita nei confronti del suo desiderio di avere un figlio comincia con \_\_\_\_\_ e finisce con \_\_\_\_\_.

Tristezza	Paura	Stupore	Rabbia	Allegria
Soddisfazione	Dolore	Entusiasmo	Noia	Indifferenza

4- Perché Susanita ha cambiato atteggiamento? Discuterne in plenum.

5- Filmato *No, mamma, no*, di Cecili Calvi (17') – film didattico

Il cortometraggio racconta la storia di Raffaele, un uomo sposato che però fa i pasti almeno tre volte alla settimana a casa di sua madre. Questa,

preparando deliziosi piatti, cerca sempre di trattarlo a casa sua, provocando una disputa con la nuora. I fatti generano un serio problema matrimoniale.

La mamma del film non ha un nome specifico, cioè ci si riferisce semplicemente dalla parola “mamma”. Secondo voi, che cosa significa tale scelta del regista e che cosa rappresenta?

6- Secondo voi, quali sono le differenze e le somiglianze tra la “mamma” Susanita e la mamma di Raffaele, cioè sul loro modo di agire nei confronti di...

	DIFFERENZE	SOMIGLIANZE
IL LORO FIGLIO		
LA LORO NUORA		
IL LORO MARITO		

**GELOSIA:** s.f. **1** Stato d’animo proprio di chi dubita dell’amore e della fedeltà della persona amata, o sa di averne perduto i favori a vantaggio di altri. **2** Invidia, rivalità. **3** Zelo, cura scrupolosa.

8- In quale delle tre definizioni si inserisce il sentimento delle mamme del fumetto e del film? Trovate almeno quattro argomenti che possano giustificare la vostra risposta.

### 9- La controversia accademica

Cosa me pensate sull’atteggiamento geloso delle mamme (del fumetto e del cortometraggio). Immaginate di essere in un tribunale. Dividetevi in due gruppi (accusa e difesa) e trovate degli argomenti che sostengano le vostre opinioni. Discuterne in plenum.



10- Immaginate una fine diversa per il cortometraggio “No, mamma, no”, creando un dialogo finale tra la madre e suo figlio, esprimendo i vostri punti di vista su questa situazione.

## NOTE

- 1- “Um signo é alguma coisa que substitui uma coisa, em um certo aspecto ou capacidade, para alguém” (Epstein, 1999, p.18, traduzione nostra).
- 2- COMETA, Michele (a cura di Roberta Coglitore e Federica Mazzara). “Sociosemiotica “. In: **Dizionario degli studi culturali**. Roma: Meltemi Editore, 2004, p.383.
- 3- Nella lingua portoghese si trova l'uso dell'onomatopea *buá* per rappresentare il suono di una persona che piange, mentre *smig* è particolare della lingua italiana.
- 4- Robert Escarpit considerava che l'umorismo fosse, in quell'epoca, uno “scherzo”, nel suo senso più positivo e ingenuo (MINOIS, 2003, p.306).
- 5- Nel 1789, agli albori della Stampa, la caricatura invade Parigi e le grandi città francesi. Le opere di quell'epoca miravano raggiungere tutti i ceti sociali, dai contadini e dagli operai all'alta borghesia.
- 6- “Se todo povo possui suas próprias normas exteriores e interiores de vida, elaboradas no decorrer do desenvolvimento de sua cultura, será cômica a manifestação de tudo aquilo que não corresponde a essas normas”. (Propp, 1992, p. 61-62, traduzione nostra).
- 7- Tutte le idee presentate dall'autore sono nate da riflessioni fatte durante il corso di aggiornamento per insegnanti di italiano a Rio de Janeiro, organizzato dall'Associação Cultural Italo-Brasileira do Rio de Janeiro e impartito dal Professore Anthony Mollica a dicembre 2003.
- 8- Quando un'immagine suggerisce avvenimenti precedenti e posteriori al momento statico che presenta.
- 9- Abbiamo già discusso sull'alta capacità informativa del fumetto nella teorizzazione semiotica di Umberto Eco.
- 10- “Es preciso modernizar los textos de enseñanza, valorizar la imagen y que por um fenómeno inverso sea la letra impresa la que complete al grabado” (traduzione nostra).

## BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, Marcelo (et alii). “Pierce e a semiótica”. In: *Semiologia e discurso* - Revista de Cultura Vozes. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1970.

BALBONI, Paolo E. *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Libreria, 2002.

\_\_\_\_\_. *Dizionario di glottodidattica*. Perugia, Welland: Guerra, Soleil, 1999.

\_\_\_\_\_ & SANTIPOLO, Matteo. *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*. Roma: Bonacci, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da comunicação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBIERI, Daniele. *I linguaggi del fumetto*. Milano: Bompiani, 1991.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2000.

\_\_\_\_\_ (et alii). O efeito do real. In: *Literatura e semiologia*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

\_\_\_\_\_. *Elementos de semiologia*. São Paulo: Cultrix, 1997.

BERGSON, Henri. *O riso*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BIANCHI, Ferruccio & FARELLO, Patrizia. *Lavorare sul fumetto*. Unità didattiche e schede operative. Trento: Erickson, 2002.

BRUGÈ, Laura. *Fondamenti linguistici della glottodidattica*. Venezia: Ca' Foscari, 2004.

CAON, Fabio & RUTKA, Sonia. *La lingua in gioco*. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2. Perugia: Guerra, 2004.

CELENTIN, Paola & SERRAGIOTTO, Graziano. *Didattica dell'italiano in prospettiva interculturale*. Venezia: Ca' Foscari, 2004.

D'ANDRETTA, Pasquale. *Il gioco nella didattica interculturale*. Bologna: EMI, 1999.

DETTI, Ermano. *Il fumetto tra cultura e scuola*. Firenze: La Nuova Italia, 1987.

DIÉGUEZ, José Luis Rodríguez. *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona : Editorial Gustavo Gili, 1989.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

\_\_\_\_\_. *Conceito de texto*. São Paulo: EDUSP, 1984.

EPSTEIN, Isaac. *O signo*. São Paulo: Ática, 1999.

- GORDANICH, Hiron Cardoso. *Enciclopédia dos quadrinhos*. Porto Alegre: L&PM, 1990.
- HORN, Maurice. *The world encyclopedia of comics*. Broomall: Chelsea House Publishers, 1999.
- LOTMAN, Ju. M. “O problema de uma tipologia da cultura”. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1972.
- KRASHEN, S. D. *The input hypothesis*. London: Longman Press, 1985.
- MCCLLOUD, Scott. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: M. Books, 2005.
- MELETÍNSKI, E. M. *Os arquétipos literários*. São Paulo: Ateliê Cultural, 2002.
- MINOIS, Georges. *História do riso e do escárnio*. São Paulo: UNESP, 2003.
- PROPP, Vladimir. *Comicidade e riso*. São Paulo: Ática, 1992.
- QUINO. *Mafalda, la contestataria*. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Mafalda colpisce ancora*. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli, 2001.
- STERN, Arno. *Linguaggio plastico*. Meccanismi della creazione artistica. Roma: Armando, 1970.