

numero monografico a cura di Monica Longobardi e Margherita Ghetti  
“ognuno resti com'è, diverso dagli altri”. *Plurilinguismo, multilinguismo, multiculturalismo*

## ***Fa tre anni che insegno a Barcellona. Interferenze e interlingua tra italiano, castigliano e catalano***

**Margherita Ghetti**

**Abstract** – *The process of learning similar languages, such as Italian, Castilian Spanish and Catalan, in a multilingual environment like the Italian School in Barcelona, entails some difficulties that arise precisely from their reciprocal similarities. The tendency to use these languages' common elements incorrectly creates a sort of shared interlanguage that allows us to identify recurring interferences in terms of both lexicon and syntax. This paper, in the light of the analysis of the bilingual context which is characteristic of the capital of Catalonia, seeks to present the more common contaminating phenomena shared by the three Romance languages, reflecting on the pupils' repertoire in a multilingual and multicultural perspective based on which the teaching of the Italian language starts from the linguistic and communicative skills that the students have already developed in their native language.*

**Riassunto** – *Il processo di apprendimento di lingue affini, quali l'italiano, il castigliano e il catalano, inserito in un ambiente plurilingue come quello della Scuola Italiana di Barcellona, comporta alcune difficoltà generate proprio dalle similitudini reciproche. La tendenza ad usare in modo erraneo gli elementi comuni tra i suddetti idiomi crea una sorta di interlingua condivisa che permette di individuare alcune interferenze ricorrenti sia a livello lessicale che sintattico. Il presente contributo, alla luce dell'analisi del contesto bilingue caratteristico della capitale catalana, mira a presentare i fenomeni di contaminazione più diffusi tra le tre lingue di provenienza romanza, riflettendo sul repertorio degli allievi in una prospettiva pluringue e multiculturale secondo cui la stessa didattica della lingua italiana si sviluppa a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli alunni hanno già maturato o stanno maturando nell'idioma nativo.*

**Keywords** – *teaching, Italian language, linguistic interferences, playful uses of language*

**Parole chiave** – *didattica, lingua italiana, interferenze linguistiche, ludolinguistica*

**Margherita Ghetti**, laureata in Lettere Moderne all'Università di Bologna e dottore di ricerca presso Sapienza di Roma, è docente di ruolo in Italia dal 2001. Dal 2013 collabora con l'Alma Mater Studiorum come docente a contratto insegnando ludolinguistica nei laboratori dei corsi di Didattica dell'Italiano e di Lingua e Letteratura Italiana. Dal settembre 2015, dopo aver conseguito nel 2013 il Master Ditals di II livello presso l'Università per Stranieri di Siena per l'insegnamento della lingua italiana a discenti non italofofoni, assume l'incarico di docente Maeci presso la Scuola Statale Italiana di Barcellona, città in cui vive e insegna attualmente.

## 1. Introduzione

“In ogni caso e modo occorre sviluppare il senso della funzionalità di ogni possibile tipo di forme linguistiche note e ignote. La vecchia pedagogia linguistica era imitativa, prescrittiva ed esclusiva, [...] dittatoriale. Ma la nuova non è affatto anarchica: ha una regola fondamentale e una bussola; e la bussola è la funzionalità comunicativa di un testo parlato o scritto e delle sue parti a seconda degli interlocutori reali cui effettivamente lo si vuole destinare”<sup>1</sup>.

L’educazione plurilingue e interculturale, fondamento imprescindibile per un’analisi puntuale ed efficace del fenomeno delle interferenze linguistiche, non è una rivoluzione ma un’evoluzione delle politiche linguistiche che tiene conto dei repentini cambiamenti delle società moderne, sempre più multilingui e pluriculturali. È, soprattutto, un’evoluzione che risponde al diritto di ogni alunno e di ogni alunna di ricevere una educazione di qualità, che in quanto tale non può attualmente prescindere dalla valorizzazione del repertorio iniziale dell’allievo, dalla padronanza della lingua di scolarizzazione per l’apprendimento di altre discipline e dall’apprendimento di lingue straniere. Stabilire questo nesso tra lingua e cultura è indispensabile per promuovere realmente nelle istituzioni educative lo sviluppo della competenza multiculturale, interculturale e plurilingue. Va sottolineato che tale competenza, a differenza di quella nella lingua madre che si acquisisce secondo modalità implicite, viene assunta attraverso modalità didattiche specifiche, tra cui quella di un *“approccio didattico plurale”*, che approfondiremo in seguito. Per ora possiamo dire che le espressioni *“multiculturale”*, *“interculturale”* e *“plurilingue”* afferiscono a un sistema di rappresentazione, interpretazione e produzione attraverso cui passa l’apprendente di una lingua seconda. Tale sistema, in analogia con la nozione di interlingua, è transitorio e instabile, e si modifica continuamente nel tentativo di avvicinarsi progressivamente alla competenza.

Diventa quindi fondamentale analizzare i processi di insegnamento/apprendimento linguistico in L1 e L2 alla luce sia dei fondamenti teorici che dei dati di contesto che inquadrano l’istituzione educativa, mettendola in relazione anche con lo sfondo sociale, politico e culturale della città che la ospita.

## 2. La Scuola Statale Italiana di Barcellona

Come la maggioranza delle scuole all’estero nate nella seconda metà del secolo XIX, la genesi della Scuola Italiana di Barcellona è legata a due elementi fondamentali della storia ita-

<sup>1</sup> <http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>.

liana: l'emigrazione e l'analfabetismo. Nasce infatti nell'anno 1882 per iniziativa della Società Italiana di Beneficienza e Mutuo Soccorso con l'obiettivo di aiutare i figli degli emigranti italiani a Barcellona (operai, artigiani, impiegati delle imprese italiane). Nel giro di un secolo (1876-1988) 14 milioni di persone abbandonano l'Italia per stabilirsi all'estero.

Progressivamente la lotta contro l'analfabetismo perde d'importanza e la politica di promozione della lingua e della cultura italiana diventa l'obiettivo principale che accompagna la diffusione delle attività commerciali dell'Italia nel mondo; per questo motivo le scuole italiane all'estero sono gestite oggi anche dal Maeci (Ministero Affari Esteri e Cooperazione Internazionale) insieme al Miur (Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca).

Oggi esistono otto Scuole Statali Italiane all'estero (Addis Abeba, Asmara, Atene, Istanbul, Parigi, Zurigo, Madrid e Barcellona) e 42 scuole private paritarie, oltre a 80 sezioni italiane nelle scuole straniere e/o internazionali e 200 lettorati, per un totale di circa 30.000 studenti di ogni ordine e grado.

Entrando nello specifico dell'organizzazione della Scuola Italiana di Barcellona, un dato fondamentale da prendere in considerazione è che la scuola, in cui la maggior parte degli insegnamenti sono impartiti in italiano, sorge in una città ufficialmente bilingue ormai da 40 anni: dopo la caduta del regime franchista, durante il quale il catalano fu proibito al di fuori degli ambiti strettamente privati e ne fu propagandata la visione di variante dialettale del castigliano, dal 1979 è riconosciuto come lingua all'interno della Comunità autonoma della Catalogna, nella Comunità Valenciana e nelle Isole Baleari, e di conseguenza ne viene promosso l'uso ufficiale presso le istituzioni scolastiche. La normalizzazione linguistica, effettuata nei primi anni del '900 da Pompeu Fabra per unificare la grafia in modo da rappresentare le diverse varianti locali con un'ortografia unica, ha portato ad una scrittura basata sulle varianti occidentali e pronunciata secondo le varianti centro/orientali (nelle quali rientra appieno la fonetica in uso nella città di Barcellona).

Il riconoscimento del percorso di studi effettuato dagli alunni nella Scuola Italiana è quindi soggetto ad un doppio vincolo linguistico, dovendo certificare la piena competenza del discendente sia in castigliano che in catalano per essere ritenuto valido sia dalla Spagna che dalla Catalogna; ovviamente deve rispettare anche la normativa italiana ed essere quindi conforme alle Indicazioni Nazionali garantendo un pieno dominio anche dell'italiano.

Per avere più chiaro il quadro complessivo, nelle due tabelle seguenti possiamo osservare l'articolazione del percorso di studi nella scuola pubblica catalana e nella scuola italiana di Barcellona:

ESCOLA PÚBLICA CATALANA		
Escola bressol municipal (EBM)	0-3 anni	<i>Esclusivamente in lingua catalana</i>
Parvulari (Escola Infantil)	3-6 anni	
Escola Primària	6-12 anni	<i>A partire dalla scuola primaria si studia il castigliano per tre ore alla settimana, al pari dell'inglese, fino all'ingresso in Università</i>
Escola Secundària Obligatoria (ESO)	12-16 anni	
Batxillerat	16-18 anni	

*Tabella 1 – Escola Pública Catalana.*

SCUOLA ITALIANA di BARCELLONA		
Scuola dell'Infanzia	3-6 anni	<i>Con attività in catalano per garantire il riconoscimento dell'intero percorso scolastico</i>
Scuola Primaria	6-11 anni	<i>A partire dalla Scuola primaria il curriculum prevede tre ore di castigliano e tre ore di catalano settimanali, in aggiunta all'inglese (già presente nel curriculum scolastico italiano)</i>
Scuola secondaria di I grado	11-14 anni	
Scuola secondaria di II grado (Liceo Scientifico)	14-18 anni*	

\*4 anni di Liceo invece di cinque, come in Italia, per equiparare la scuola italiana al sistema catalano

*Tabella 2 – Scuola Italiana di Barcellona.*

In particolare per quanto riguarda la Scuola Primaria, della quale nei paragrafi seguenti si analizzeranno i processi di insegnamento/apprendimento dell'italiano come L1 e/o L2 e le conseguenti interferenze linguistiche con le altre lingue romanze, nella tabella seguente viene presentata l'articolazione settimanale delle varie discipline in relazione alla lingua veicolare:

SCUOLA PRIMARIA di BARCELLONA		
Discipline impartite in Italiano	20 ore	<i>Italiano, Storia, Geografia, Arte e Immagine, Musica, Matematica, Scienze, Ed. Motoria</i>
Discipline impartite in Castigliano	5 ore	<i>Castigliano, Religione/Attività alternativa</i>
Discipline impartite in Catalano	5 ore	<i>Catalano, Religione/Attività alternativa</i>
Discipline impartite in Inglese	2 ore	<i>Inglese</i>

*Tabella 3 – Scuola Primaria di Barcellona.*

Risulta evidente come la lingua italiana sia il principale veicolo nei processi di insegnamento/apprendimento; d'altronde non potrebbe essere altrimenti, trattandosi appunto di una scuola statale italiana all'estero. È importante però sottolineare che le altre due lingue romanze, e il castigliano in particolare, godono di una certa rilevanza anche perché sono le lingue utilizzate nei momenti ludici e ricreativi, dato che costituiscono il *trait d'union* tra alunni di provenienza spesso anche molto diversa; sono inoltre le lingue ufficiali del Paese ospitante, quelle che ogni alunno utilizza per comunicare al di fuori della scuola italiana. Non a caso i docenti usano denominare il castigliano come "la lingua del patio" (dove con patio si intende il luogo in cui gli alunni trascorrono l'intervallo).

Vale dunque la pena rammentare che insegnare lingua italiana in una scuola trilingue richiede una particolare disponibilità a verificare in continuazione il proprio lavoro, a rivedere i propri punti di riferimento teorici per aggiornarli e adattarli alla nuova situazione e anche una buona dose di costanza, o quantomeno la pazienza di aspettare, perché spesso i risultati del proprio lavoro tardano ad arrivare e a volte è necessario tornare indietro di qualche passo più di quanto non si facesse prima. Per molti dei nostri alunni infatti l'italiano rappresenta la seconda o terza lingua, e nessuno ha realmente la necessità di impararlo: per giocare, per comunicare, per esprimere le proprie esigenze o le proprie emozioni possiedono altri strumenti linguistici ugualmente validi, e ancora più efficaci se consideriamo il contesto esterno alla scuola. L'insegnante dunque può solo cercare di motivarli, sfruttando da parte sua gli innegabili vantaggi derivanti dal contesto trilingue: questi alunni possiedono senza dubbio un'elasticità mentale e una capacità di passare da una situazione ad un'altra e di adattarsi a nuovi ambiti che sono più difficili da trovare in bambini monolingui.

### 3. Principali riferimenti normativi

#### 3.1. Quadro Comune Europeo di Riferimento delle Lingue (QCER)

Il Consiglio d'Europa è tra le istituzioni europee quella che da più tempo si occupa delle politiche linguistiche educative per la difesa dei diritti dell'uomo. Se al termine della II guerra mondiale l'urgenza era, in questo ambito, quella di gettare le basi per un rinnovato e duraturo dialogo tra i popoli attraverso lo sviluppo della reciproca conoscenza delle lingue, il Consiglio d'Europa si è adoperato nel corso del tempo a far riconoscere e a salvaguardare i diritti dei parlanti lingue regionali e minoritarie, dotandosi di una Divisione delle politiche linguistiche attiva e produttiva, in seno alla quale è nato anche il Quadro Comune di Riferimento per le Lingue (d'ora in poi QCER), ormai assunto dagli Stati membri del Consiglio d'Europa, dall'Unione Europea e spesso anche al di fuori delle frontiere europee come il documento cardine per l'insegnamento e soprattutto la valutazione delle competenze nelle lingue straniere.

Il mondo attuale, con i suoi rapidi cambiamenti, ha poi creato nuovi bisogni nel campo delle lingue tra i quali il plurilinguismo è diventata una priorità, perseguita in ambito scolastico parallelamente alla riflessione sull'insegnamento della lingua di scolarizzazione.

La nozione di plurilinguismo così come viene espressa nel QCER fa riferimento a due elementi fondamentali:

– il plurilinguismo come valore etico e politico<sup>2</sup> che gli insegnanti, in quanto individui e attori sociali, devono responsabilmente assumere, fare proprio e trasferire nell'esercizio della loro professione;

– il plurilinguismo come competenza<sup>3</sup>.

L'educazione plurilingue e interculturale è dunque educazione all'accettazione positiva della diversità linguistica e culturale e dell'alterità, fattori costitutivi della formazione alla cittadinanza democratica in Europa<sup>4</sup>. Non solo: è anche una competenza dinamica, centrata sul locutore in quanto individuo plurilingue le cui competenze linguistiche evolvono continuamente, per tutto l'arco della vita<sup>5</sup>.

In questa prospettiva il QCER sostiene quindi che il compito degli insegnanti rispetto alla costruzione di questa competenza plurilingue e multiculturale debba strutturarsi principalmente su due binari: uno basato sulla formazione plurilingue degli apprendenti, valorizzando quin-

---

<sup>2</sup> "Les langues ont des fonctions sociales multiples : elles sont associées aux identités collectives (nation, région, communauté...), elles interviennent dans la formation de la personne et du citoyen, elles constituent un instrument de plus en plus indispensable pour les activités professionnelles, elles permettent la découverte d'autres cultures et d'autres sociétés, elles sont investies d'un rôle éducatif, dans la mesure où l'intolérance et le racisme passent aussi par le mépris pour la langue de l'Autre. Pour que les langues soient véritablement un mode de communication et d'ouverture à l'Autre, il faut inscrire profondément cette finalité dans les perspectives des politiques éducatives" (Consiglio d'Europa, 2007, p. 31, in E. Lugarini, *La formazione degli insegnanti per una educazione plurilingue e interculturale*, in "Italiano LinguaDue", 1, 2012).

<sup>3</sup> "même si elle est complexe [...], la compétence potentielle et/ou effective à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétence divers et pour des finalités différentes" (*ibidem*, p. 9).

<sup>4</sup> "L'approccio plurilingue mette l'accento sull'integrazione: man mano che l'esperienza linguistica di un individuo si estende dal linguaggio domestico del suo contesto culturale a quello più ampio della società e poi alle lingue di altri popoli, queste conoscenze ed esperienze linguistiche contribuiscono a formare la competenza comunicativa, in cui le lingue stabiliscono rapporti reciproci e interagiscono" (QCER, Consiglio d'Europa, 2002, p. 4, in E. Lugarini, *La formazione degli insegnanti per una educazione plurilingue e interculturale*, cit.).

<sup>5</sup> "Non si tratta, dunque, solo di incoraggiare gli allievi a studiare più di una lingua straniera o semplicemente di diversificare l'offerta linguistica in una scuola o in un sistema scolastico (multilinguismo), né di acquisire la "padronanza" di una, due o anche tre lingue, ciascuna presa isolatamente, avendo come modello finale il "parlante nativo ideale"; la finalità consiste piuttosto nello sviluppare un repertorio linguistico in cui tutte le capacità linguistiche trovino posto. Ciò implica, ovviamente, che l'offerta sia diversificata e dia agli studenti l'opportunità di sviluppare una competenza plurilingue. Inoltre, una volta presa coscienza che l'apprendimento linguistico si sviluppa in tutto l'arco della vita, diventa di fondamentale importanza che i giovani acquisiscano motivazione, capacità e sicurezza per affrontare nuove esperienze linguistiche anche al di fuori della scuola" (*ibidem*, p. 5).

di la diversità dei loro repertori linguistici con l'obiettivo di implementare la loro competenza; l'altro basato sull'educazione al plurilinguismo, cioè sull'apertura verso nuove lingue e nuove culture e sulla formazione alla cittadinanza democratica. La formazione degli insegnanti di L1 e di L2/LS e più in generale di tutti gli insegnanti dovrebbe coinvolgere dunque sia la dimensione personale e sociale che la dimensione professionale, nella prospettiva di un'educazione plurilingue e interculturale che riguardi contemporaneamente i loro "saperi", il loro "saper essere" e il loro "saper fare"<sup>6</sup>.

In tal senso l'educazione plurilingue e multiculturale dovrebbe quindi consentire ai docenti di:

- far conoscere le lingue, il loro funzionamento e le loro interrelazioni, senza limitarsi alla conoscenza delle singole norme;
- proporre attività e strategie basate sulla diversità e sulla somiglianza linguistica e culturale;
- valorizzare tutti i sistemi linguistici e culturali prendendo coscienza delle identità plurali.

L'obiettivo è quello di arrivare a una competenza plurilingue e multiculturale che può definirsi come la capacità di un locutore di mobilitare il proprio repertorio di risorse linguistiche e culturali in modo adeguato rispetto alle circostanze e agli interlocutori e al tempo stesso di far evolvere questo repertorio, composto da risorse proprie di ogni lingua e cultura, e da risorse trasversali, comuni a più lingue e culture.

Per raggiungere tali obiettivi è necessario che l'insegnante manifesti un approccio socio-culturale rispetto all'insegnamento/apprendimento linguistico: cooperando e condividendo curricula, obiettivi, percorsi, strategie, esperienze, modalità di valutazione, anche con i docenti non di area linguistica; lavorando sulla propria formazione come docente di lingua; adoperandosi per approfondire, relativamente alla lingua di insegnamento (che sia L1 o L2), i tratti diacronici, sincronici, le varietà, gli usi del parlato e dello scritto, nella prospettiva di implementare continuamente le proprie competenze.

<sup>6</sup> "Les savoirs doivent porter sur les langues, leur fonctionnement, les cultures, le concept de pluriculturalité, les interrelations entre langues, cultures et locuteurs et non se limiter à la connaissance des normes d'une ou deux langues particulières. Les savoir-être sont appelés à évoluer vers la valorisation de la diversité, la prise de conscience des enjeux d'une éducation plurilingüe, la prise en compte des identités plurielles et des locuteurs plurilingües. Quant aux savoir-faire professionnels, ils ne peuvent passer à côté de la mise en oeuvre concrète d'activités portant sur la diversité linguistique et culturelle. Parallèlement, cette formation cherche à favoriser une évolution des représentations par rapport aux langues et aux cultures et par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage des langues vers une conception de l'éducation aux langues à la fois plus globale et plus réflexive. Il s'agit d'apporter aux enseignants les outils concrets qui leur permettent d'agir en classe, que ce soit au niveau des contenus ou à celui des démarches" (Kervran *et al.*, 2008, p. 265, in E. Lugarini, *La formazione degli insegnanti per una educazione plurilingue e interculturale*, cit.).

LIVELLI	DESCRIZIONE DELLE ABILITA'
<b>A1</b>	<b>Livello base</b> - Comprende e usa espressioni di uso quotidiano e frasi basilari tese a soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e gli altri ed è in grado di fare domande e rispondere su particolari personali come dove abita, le persone che conosce e le cose che possiede. Interagisce in modo semplice, purché l'altra persona parli lentamente e chiaramente e sia disposta a collaborare.
<b>A2</b>	<b>Livello elementare</b> - Comunica in attività semplici e di abitudine che richiedono un semplice scambio di informazioni su argomenti familiari e comuni. Sa descrivere in termini semplici aspetti della sua vita, dell'ambiente circostante; sa esprimere bisogni immediati.
<b>B1</b>	<b>Livello intermedio</b> - Comprende i punti chiave di argomenti familiari che riguardano la scuola, il tempo libero ecc. Sa muoversi con disinvoltura in situazioni che possono verificarsi mentre viaggia nel paese di cui parla la lingua. È in grado di produrre un testo semplice relativo ad argomenti che siano familiari o di interesse personale. È in grado di esprimere esperienze ed avvenimenti, sogni, speranze e ambizioni e di spiegare brevemente le ragioni delle sue opinioni e dei suoi progetti.
<b>B2</b>	<b>Livello intermedio superiore</b> - Comprende le idee principali di testi complessi su argomenti sia concreti che astratti, comprese le discussioni tecniche sul suo campo di specializzazione. È in grado di interagire con una certa scioltezza e spontaneità che rendono possibile una interazione naturale con i parlanti nativi senza sforzo per l'interlocutore. Sa produrre un testo chiaro e dettagliato su un'ampia gamma di argomenti e spiegare un punto di vista su un argomento fornendo i pro e i contro delle varie opzioni.
<b>C1</b>	<b>Livello avanzato</b> - Comprende un'ampia gamma di testi complessi e lunghi e ne sa riconoscere il significato implicito. Si esprime con scioltezza e naturalezza. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, professionali ed accademici. Riesce a produrre testi chiari, ben costruiti, dettagliati su argomenti complessi, mostrando un sicuro controllo della struttura testuale, dei connettori e degli elementi di coesione.
<b>C2</b>	<b>Livello di padronanza della lingua in situazioni complesse</b> - Comprende con facilità praticamente tutto ciò che sente e legge. Sa riassumere informazioni provenienti da diverse fonti sia parlate che scritte, ristrutturando gli argomenti in una presentazione coerente. Sa esprimersi spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso, individuando le più sottili sfumature di significato in situazioni complesse.

Tabella 4 – QCER.

### 3.2. Cadre de références pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP)

*“Il riconoscere che la cultura costituisce il tramite imprescindibile per comprendere e produrre significati linguistici e che, per affrontare i complessi problemi del contatto interculturale,*

*dobbiamo disporre di nuove consapevolezze, nuove competenze e capacità relazionali, si traduce così nella proposta pedagogico-didattica di mirare allo sviluppo di una competenza che abbia dimensioni più ampie e complesse della semplice “competenza linguistica”, o della “competenza comunicativa”, o, anche, della “competenza nella cultura”; ciò che si auspica è lo sviluppo di una competenza plurale, di natura composita, che si ritiene favorisca, tra l’altro, l’acquisizione di una sottostante competenza cognitiva e metacognitiva oltre che linguistica in senso lato”<sup>7</sup>.*

Il Quadro di Riferimento degli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture<sup>8</sup>, elaborato in seno al progetto ALC (*À travers les Langues et les Cultures*) presso il Centro Europeo delle Lingue Moderne di Graz, è basato su attività di insegnamento/apprendimento che mettono in gioco contemporaneamente più di una lingua e più di una cultura, con l’obiettivo di aiutare l’apprendente a stabilire legami tra lingue diverse attraverso un approccio che possa determinare la nascita di un apprendimento realmente interculturale e democratico. Essi si contrappongono cioè ad approcci che potremmo definire “singolari”, il cui obiettivo, al termine del percorso didattico, è costituito da una sola lingua e una sola cultura, considerata in maniera autonoma e isolata.

In tale contesto assume quindi rilevanza centrale un curriculum integrato che si articola per competenze, intese come *“capacità di un soggetto di mobilitare in maniera integrata risorse interne – saperi, saper fare, atteggiamenti – e esterni per affrontare in maniera efficace una serie di compiti complessi”<sup>9</sup>.*

Il CARAP individua una serie di competenze globali che mobilitano conoscenze dichiarative (sapere), conoscenze procedurali (saper fare) e capacità (saper essere); tali competenze articolate e complesse sono valide per tutte le lingue e tutte le culture e si fondano proprio sui rapporti che tali lingue e culture possono intessere tra di loro poiché l’obiettivo è che il discente stabilisca legami e rapporti tra lingue e culture diverse.

L’approccio del CARAP in sostanza può quindi definirsi, oltre che plurale, anche interculturale, in quanto pone come obiettivo di insegnamento lo sviluppo della capacità di oltrepassare i limiti della propria visione del mondo aprendosi ad altri modi di conoscere, pensare e agire; in un senso più esteso mira altresì allo sviluppo della capacità di interpretare comparativamente altri modi di vivere e di spiegarli a sé e agli altri.

Gli *“approcci plurali”* che possono essere attuati all’interno del percorso scolastico si possono definire attraverso quattro elementi fondamentali:

<sup>7</sup> A. Ciliberti, *La nozione di “competenza” nella pedagogia linguistica: dalla “competenza linguistica” alla “competenza comunicativa interculturale”*, in *ItalianoLinguaDue*, 2, 2012, pp. 1-10.

<sup>8</sup> [https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP\\_Version3\\_F\\_20091019.pdf](https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_Version3_F_20091019.pdf).

<sup>9</sup> J. Beckers, *Développer et évaluer des compétences à l’école: vers plus d’efficacité et d’équité*, Bruxelles, Labor, 2011, in A. M. Curci, *Il Quadro di Riferimento degli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture (CARAP)*, in *ItalianoLinguaDue*, 2, 2012.

- didattica integrata delle lingue: il percorso parte da una L1 (lingua materna o lingua di scolarizzazione) per facilitare l'accesso alle altre lingue straniere;
- consapevolezza dei fenomeni linguistici: vale a dire sviluppare contemporaneamente atteggiamenti, attitudini e conoscenze sulle lingue e sulla loro diversità;
- intercomprensione: lavorare parallelamente sulle lingue affini (nel nostro caso le tre lingue romanze: catalano, castigliano e italiano) e puntare principalmente allo sviluppo della comprensione quale competenza fondamentale;
- approccio interculturale, ovvero la suddetta capacità di oltrepassare la propria visione del mondo aprendosi ad altri modi di pensare e di conoscere.

L'educazione plurilingue che si accompagna a un'educazione interculturale ha a sua volta alcuni principi fondanti che ne costituiscono contemporaneamente gli obiettivi:

- un uso consapevole della capacità di apprendere le lingue straniere;
- l'utilizzo di competenze metacognitive nell'apprendimento delle lingue straniere;
- le pari opportunità assegnate alle diverse lingue;
- il rafforzamento della comprensione nella propria lingua materna;
- il miglioramento delle abilità linguistiche generali sia nella L1 che nelle L2.

Il raggiungimento dei suddetti traguardi avviene ovviamente in senso progressivo, passando attraverso diverse fasi costituite dall'interlingua che i discenti elaborano nel loro percorso di approssimazione alla competenza nella lingua di apprendimento; l'interlingua che di volta in volta si viene a creare costituisce un punto molto fecondo per l'analisi dei processi di apprendimento e per una riflessione sulle interferenze linguistiche come elementi indispensabili per l'acquisizione della competenza.

#### **4. Errori in italiano L1 o L2: interferenze linguistiche o percorsi di apprendimento?**

La riflessione sulle interferenze linguistiche e sulla loro considerazione come semplici tappe del percorso di apprendimento e non sempre come errori deriva dalla consapevolezza del plurilinguismo come dimensione caratterizzante e connaturata al gruppo classe: fino a pochi anni fa la dimensione fluida del multilinguismo non apparteneva alla classe, che era retta da rigidi sistemi monolingui, sia perché nel curriculum della scuola primaria non era ancora presente la lingua straniera, sia perché l'italiano, nella sua varietà standard, era l'unica lingua veicolare. Ancora oggi, nonostante la scuola pubblica italiana sia un coacervo di realtà linguistiche plurime e diverse, provenienti spesso da angoli opposti del pianeta, il modello plurilingue fatica ad attecchire, è sostanzialmente bandito dalla classe e raramente ne vengono colti i possibili vantaggi.

Questo paragrafo, con una presentazione sommaria degli errori più frequenti riscontrati in una classe IV di scuola primaria nell'a.s. 2017/2018, vuole essere un primo passo nell'analisi

delle interferenze linguistiche e nella predisposizione di interventi didattici basati sul confronto tra le tre lingue romanze e sul riferimento costante alle comuni radici latine, affinché si alimenti la consapevolezza della familiarità tra i tre idiomi e si ragioni sull'etimologia per trarne anche informazioni utili alla comprensione.

Relativamente agli errori e alle tipologie di errore, come dice Solarino<sup>10</sup> il tema può essere affrontato da una prospettiva che giovi sia ai docenti di L1 che ai docenti di L2 secondo un'analisi basata su cinque contrapposizioni:

– lingua parlata vs. lingua scritta: in realtà la nuova educazione linguistica (già dichiarata dalle Dieci tesi del GISCEL) fonda proprio sul parlato le abilità linguistiche riscontrabili anche nello scritto, ben sapendo che trascurare la dimensione orale della lingua significa non capire come si formino le competenze linguistiche dei discenti e soprattutto come si cristallizzino certi errori;

– errori di lingua vs. errori di linguaggio: la prima definizione, come ben sappiamo, fa riferimento alla correttezza della forma, la seconda invece all'efficacia comunicativa del messaggio. In questa contrapposizione rientra appieno la nozione di interlingua, in quanto applicare o eludere le norme dipende dalla varietà di lingua che conviene impiegare in una determinata situazione comunicativa;

– apprendimento spontaneo vs. apprendimento guidato: la riflessione sulla lingua, accessorio indispensabile nell'insegnamento dell'italiano, deve però evitare di limitarsi alla presentazione delle regole e alla loro ripetuta applicazione su materiale linguistico non proprio, per cercare invece l'impiego reale delle norme in materiale linguistico proprio, poiché solo elaborati prodotti spontaneamente consentono di capire in quale stadio di apprendimento della lingua si trovi il discente, quali sono le tipologie di errore più frequenti ed, eventualmente, a quali strategie di intervento ricorrere;

– Italiano L1 vs. Italiano L2: i due processi di apprendimento appaiono sostanzialmente uguali, sia per la morfologia che per la sintassi, in tutte quelle fasi di avvicinamento alla lingua bersaglio che, per l'italiano L2, sono costituite appunto dalle diverse interlingue.

– errori di apprendimento vs. errori di interferenza: i primi si riferiscono in particolare alle strategie messe in atto dall'apprendente, mentre i secondi, relativi all'influenza della lingua di partenza (una lingua straniera nel caso dell'italiano L2 o una delle varietà dell'italiano standard nel caso dell'italiano L1), riguardano soprattutto la fonetica e il lessico, gli ambiti privilegiati per questo genere di errore. Un dato che pare ormai assodato è che gli errori di interferenza costituiscano una piccola parte del totale, e che gli errori di apprendimento, spesso dovuti a una sovraestensione delle regole interiorizzate, siano un importante segnale di attivazione del processo di apprendimento di una lingua e più in generale un segnale della disponi-

<sup>10</sup> R. Solarino, *Gli errori di italiano L1 e L2: interferenza e apprendimento*, in "Italiano LinguaDue", 2, 2010, p.15.

bilità ad apprendere del discente<sup>11</sup>. Di conseguenza l'apprendente che manifesti, come spesso accade, sia errori di apprendimento che errori di interferenza, sarà agevolato nel superamento di entrambi in quanto la riattivazione del meccanismo di apprendimento lo porterà verosimilmente a ridurre anche i fenomeni di interferenza.

#### *4.1. Errori di interferenza: lessico e ortografia/fonetica*

In questo paragrafo e nel successivo verranno presentati sinteticamente gli errori più frequenti prodotti dagli alunni di scuola primaria -in particolare nelle classi IV, quindi con alunni di 8/9 anni di età, quando la decodifica della lettura e l'abilità nella scrittura sono generalmente assodate- relativi al lessico, all'ortografia e alla fonetica. La raccolta dei dati presentati è stata effettuata durante il corso dell'anno scolastico 2017/2018, attraverso l'analisi del *corpus* dei testi scritti dagli alunni in produzioni semiguidate (testi per i quali veniva fornito almeno il titolo, unitamente a qualche indicazione compilativa) e attraverso le produzioni orali spontanee o guidate (risposte a domande dirette dall'insegnante).

Nelle due tabelle seguenti si illustrano solo alcuni esempi delle interferenze lessicali più frequenti: nella prima si tratta di evidenti episodi di influenza della lingua castigliana o catalana che danno luogo a neologismi che non mutano il significato del termine originario; nella seconda invece la trasposizione di significato si verifica in termini già esistenti nella lingua italiana, ma con diverso valore semantico.

<i>Prestiti italianizzati (neologismi)</i>	<i>Significato del neologismo prodotto</i>	<i>Termine originario (castigliano/catalano)</i>	<i>Significato del termine originario</i>
Connettare	Congiungere	Conectar	Congiungere
Detettare	Scoprire	Detectar	Scoprire
Intervenzione	Intervento	Intervención/ Intervenció	Intervento
Distinguire	Distinguere	Distinguir	Distinguere

*Tabella 5 – Prestiti italianizzati, cioè parole mutuete dal castigliano o dal catalano e riprodotte per emulazione fonetica in italiano.*

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 20.

<i>Calchi semantici in italiano</i>	<i>Significato della parola italiana</i>	<i>Termine da cui si mutua il calco (castigliano/catalano)</i>	<i>Significato del termine che influisce</i>
Affettare	Tagliare	Afectar	Coinvolgere, riguardare
Attuare	Mettere in atto	Actuar	Comportarsi
Intorno	Avverbio di luogo	Entorno	Ambiente

*Tabella 6 – Calchi semantici, cioè termini già esistenti in italiano ma corrispondenti a diversi significati.*

Nella successiva tabella invece si illustrano alcuni esempi di un fenomeno molto frequente di interferenza lessicale, vale a dire quello dei “*falsi amici*”; nel contesto della scuola italiana di Barcellona ovviamente tale fenomeno si verifica in maniera biunivoca e sostanzialmente equivalente soprattutto tra italiano e castigliano, due lingue in cui gli alunni hanno generalmente un’ottima competenza, in particolare nei contesti orali e informali.

CASTIGLIANO	SIGNIFICATO	USO ERRONEO IN ITALIANO	CORRISPONDENTE SEMANTICO IN CASTIGLIANO
Adicción	Assuefazione	Addizione	Adición
Amo	Padrone	Amo (sostantivo)	Anzuelo
Andar	Camminare	Andare	Ir
Burro	Asino	Burro	Mantequilla
Camino	Percorso	Camino	Chimenea
Equipaje	Bagaglio	Equipaggio	Tripulación
Espalda	Schiena	Spalle	Hombros
Guardar	Conservare	Guardare	Mirar
Largo	Lungo	Largo	Ancho
Salir	Uscire	Salire	Subir
Subir	Salire	Subire	Sufrir

*Tabella 7 – Falsi amici tra castigliano e italiano e viceversa.*

Come è stato detto nel precedente paragrafo, esistono altre tipologie di errore per interferenza relative alla fonetica e all’ortografia: anche in questo caso ne vengono illustrati alcuni esempi individuati come più frequenti nei parlanti, quale che sia la L1 di riferimento (castigliano/catalano). Pertanto nella prima delle tabelle seguenti vedremo alcuni errori esclusivamente ortografici; nella seconda, alcune interferenze fonetiche che, sebbene appartenenti alla dimensione orale, si riflettono inevitabilmente nello scritto.

RICORSO POSITIVO ALLA L1 DI RIFERIMENTO	RICORSO NEGATIVO ALLA L1 DI RIFERIMENTO
Geminazione nelle parole con fonemi -ct e -pt defecto – difetto pacto – patto concepto – concetto	Geminazione non necessaria, negli stessi casi: practico – pratico
	Utilizzo di <i>que</i> invece di <i>che</i> , indipendentemente dal fatto che sia pronome o congiunzione

Tabella 8 – Esempi di interferenza: ortografia.

Confusione tra bilabiale e labiodentale b/v: - <i>dobbiamo</i> - <i>doviamo</i> - <i>diabolici</i> - <i>diavolici</i>
Vocali e/i protetiche in parole che in italiano iniziano con S-: - <i>estudio</i> - <i>estimulo</i> - <i>istrumento</i>
Mancata elisione dell'articolo indeterminativo e, davanti a parole che cominciano con la vocale I, anche dell'articolo determinativo femminile singolare: - <i>Una espressione</i> - <i>Uno esercizio</i> - <i>La Italia</i> (Il catalano, sebbene contempra l'uso dell'apostrofo nelle proprie norme ortografiche, non lo prevede però nei suddetti casi)

Tabella 9 – Errori di interferenza: fonetica e ortografia.

#### 4.2. Errori di apprendimento: morfologia e sintassi

In questo sottoparagrafo verranno illustrati sinteticamente gli errori di apprendimento più frequenti che si manifestano nella morfologia e nella sintassi:

	Uso erroneo dell'ausiliare avere invece di essere
- <i>ho andato, ho caduto...</i>	
	Uso erroneo del costrutto catalano per il passato remoto ( <i>jo vaig + infinito presente</i> ) per esemplificare azioni nel futuro prossimo, sul calco di altre lingue romanze (francese, castigliano):
- <i>Demà vaig anar al cinema</i>	
	Confusione nell'utilizzo di pronomi
- <i>Li piace</i> (dal catalano " <i>Li agrada</i> ") / <i>Gli piace</i>	
- <i>Se lo chiedo / Glielo chiedo; Se mi é rotto / Mi si é rotto</i>	
	Omissione dell'articolo con l'uso degli indefiniti
- <i>Tutte e due lingue/ Tutte e due le lingue</i>	
	Confusione tra le preposizioni <i>a</i> e <i>in</i>
- <i>Vado a Italia</i>	
	Confusione tra le preposizioni <i>da</i> e <i>di</i>
- <i>Dipende di una cosa; Proviene di Italia</i>	
	Confusione tra le preposizioni <i>da</i> e <i>per</i>
- <i>Sostituita per...; Definita per...</i>	
	Mancato uso della preposizione articolata
- <i>Torno a l'inizio</i>	

Tabella 10 – Errori di apprendimento: morfologia.

	Inversione sintattica nel costrutto italiano: <i>Da due anni</i> sul calco del castigliano <i>Hace dos años</i> e del catalano <i>Fa dos anys</i>
- <i>Fa due anni che sono a Barcellona (invece di "Sono a Barcellona da due anni")</i>	
	Mancato utilizzo del congiuntivo nelle frasi concessive:
- <i>Nonostante è andato via era contento</i>	
	Uso del condizionale presente invece che passato:
- <i>Disse che arriverebbe (sul calco di <i>Dijo que llegaría</i>)</i>	
	Confusione tra verbi transitivi e/o intransitivi:
- <i>Approfittare qualcosa (sul calco di <i>Aprovechar algo</i>)</i>	
	Uso improprio del gerundio:
- <i>Ho visto Daniele giocando a calcio</i>	
	Uso improprio della preposizione " <i>per</i> " sul calco di " <i>por</i> " (invece di " <i>da</i> ") quando è complemento d'agente:
- <i>È stato scritto per Margherita</i>	
	Uso improprio della preposizione " <i>a</i> " (accusativo preposizionale):
- <i>Ho conosciuto a Luigi l'anno scorso</i>	
	Uso improprio di " <i>sempre che</i> " invece di " <i>quando</i> ":
- <i>Sempre che vado al cinema mangio pop-corn</i>	

Tabella 11 – Errori di apprendimento: sintassi.

## 5. Un cammino possibile: la ludolinguistica

*“Omne tulit punctum qui miscuit utile dulci,  
lectorem delectando pariterque monendo”  
(Orazio, Ars poetica, vv. 343-344)*

Come ci ricordano efficacemente Begotti e Pavan, nel QCER si sottolinea il ruolo importante ricoperto dall'uso ludico della lingua nell'apprendimento della stessa o di un'altra lingua (straniera) e più in generale nel perfezionamento linguistico<sup>12</sup>. Questo perché la ludolinguistica non è altro che una forma di lingua e letteratura basata sul concetto di *contrainte*: con tale vocabolo francese, che racchiude e compendia in sé il significato dei nostrani *restrizione* e *costrizione*, si intende un ostacolo, generalmente di carattere linguistico, sintattico o grammaticale, che l'autore, sfidando se stesso a superarlo, deliberatamente frappone alla propria vena creativa.

L'impedimento dunque, lungi dall'essere un ostacolo alla fantasia, diventa contributo essenziale per sprigionare l'afflato compositivo, come fu ben noto già dall'antichità: ne sono testimonianza l'acrostico in Plauto (nelle sue Commedie gli *argumenta* in versi presentano in acrostici il titolo dell'opera), l'anagramma (già noto al popolo ebraico, in particolare agli scrittori più tardi come i cabalisti, che giocavano con misteri e segreti intrecciandoli nei versi, e poi a Greci e a Romani), il tautogramma (come testimonia la *Pugna Porcorum*, un'operetta scritta nel 1530 da un monaco domenicano sotto lo pseudonimo di P. Porcius) e infine il lipogramma, (se ne annoverano già alcuni avanti Cristo, e continuò a destare interesse fino al Medioevo e oltre).

La letteratura cosiddetta “a vincolo” vedrà poi la sua maggiore espansione nel XX secolo: nel 1960 in Francia si forma l'OuLiPo<sup>13</sup> (Ouvroir de Littérature Potentielle, tradotto in italiano con Opificio di Letteratura Potenziale), un cenacolo scientifico/letterario a cui afferiscono scrittori e matematici uniti dal comune interesse per la letteratura definita “potenziale”. Gli intellettuali che ne fanno parte si cimentano a ideare invenzioni linguistiche “*partendo da regole formali severamente costrittive, improntate a uno spiccato gusto matematizzante*”<sup>14</sup>. La letteratura è *potentielle*, cioè “in potenza”, perché è una letteratura da ricreare sperimentalmente attraverso l'impiego di nuovi procedimenti linguistici, “*una letteratura mossa dall'idea che la creatività, la fantasia trovano uno stimolo nel rispetto di regole esplicite*”<sup>15</sup>. Nel 1973 entrerà a farne parte anche Italo Calvino; in seguito, qualche anno dopo la scomparsa del celeberrimo scritto-

---

<sup>12</sup> P. Begotti, E. Pavan, *Insegnare/apprendere il lessico attraverso la Ludolinguistica. Laboratorio*, in <http://www.ludolinguistica.com/Images/Begotti%20e%20Pavan.pdf>.

<sup>13</sup> <http://ouliipo.net>.

<sup>14</sup> <http://www.paoloalbani.it/Letteraturapotenziale.html>.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

re italiano, nascerà a Capri l'OpLePo (Opificio di Letteratura Potenziale)<sup>16</sup>, corrispondente oltralpe dell'OuLiPo francese.

Si può dunque pensare di insegnare la lingua italiana, sia come L1 che come L2, anche attraverso la ludolinguistica, intesa quale pratica didattica sistematica e non come *divertissement* estemporaneo, facendo uso di illustri antecedenti, letterati, filologi, scrittori ed enigmisti, per sperimentare con chi non ha ancora un sufficiente bagaglio letterario, e pensando anche che tale processo possa andare a vantaggio di un solido impianto logico?

L'esperienza di questi anni di insegnamento della lingua italiana nella scuola primaria ha dimostrato che sì, è possibile: non solo si può giocare con la lingua, idea che nella scuola primaria non fatica ad attecchire perché viene ancora data una certa rilevanza agli aspetti ludici dell'apprendimento, ma soprattutto è possibile farlo sfruttando modelli di alta valenza letteraria: avere a che fare con bambini e bambine non ci esime dal tralasciare l'entità e la pregnanza delle nostre proposte didattiche, anche di fronte a un'utenza eterogenea per provenienza linguistica e culturale (che quindi potrebbe avere valori e modelli di riferimento diversi).

Questo anche perché la pratica guidata all'uso creativo della parola contribuisce notevolmente allo sviluppo di alcune abilità linguistiche ed extralinguistiche:

- sviluppa l'attenzione alla forma e all'uso specifico dei termini, contribuendo così ad arricchire il lessico;
- fa riflettere sul valore della regola facendone allo stesso tempo un avversario e un complice;
- sviluppa il gusto della parola veicolando anche una funzione estetica della lingua;
- obbliga ad asservire il proprio processo creativo alle leggi stringenti della logica;
- abitua al pensiero divergente per la necessità di aggirare ostacoli, trovare soluzioni inusitate, cercare percorsi alternativi, migliorando il *problem solving* ed evolvendo le strategie di apprendimento.

In particolare l'implementazione del pensiero divergente è di fondamentale importanza, come rivelano anche i risultati delle indagini internazionali, che sottopongono i nostri alunni a lettura e comprensione di testi così come alla risoluzione di quesiti matematico-scientifici che spesso esulano da un'impostazione didattica tradizionale e che richiedono di mettere in campo le abilità e le competenze più diverse per leggere e comprendere tipologie testuali differenti ed effettuare collegamenti intra e interdisciplinari.

Tutti questi aspetti inoltre sono sottolineati anche dalle Indicazioni Nazionali, che in vari frangenti alludono all'importanza della sperimentazione delle potenzialità, della capacità di adattamento, del punto di vista originale e inconsueto: si raccomanda di sviluppare *“la capacità di valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze; la capacità di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento”*; si sottolineano la necessità di *“favorire l'esplorazione e la*

<sup>16</sup> <http://www.oplepo.it>.

scoperta, al fine di promuovere il gusto per la ricerca di nuove conoscenze [...], mettere in discussione le conoscenze già elaborate, trovare appropriate piste di indagine, cercare soluzioni originali” e di “realizzare forme diverse di scrittura creativa, in prosa e in versi (ad esempio giochi linguistici, riscritture con il cambio del punto di vista)”<sup>17</sup>, il tutto incoraggiando l’apprendimento collaborativo, promuovendo la consapevolezza del proprio apprendimento e realizzando percorsi laboratoriali.

Il percorso, che verrà qui illustrato in breve, vuole presentare sommariamente le sperimentazioni linguistiche condotte in questi anni presso l’Istituto Comprensivo Statale Italiano di Barcellona. La scuola, situata nel Quartiere di Sarrià, zona collinare della città, è frequentata da un’utenza di livello socioculturale ed economico medio/alto che si connota per il plurilinguismo, in quanto quasi tutti gli alunni (eccetto i nuovi arrivati) sono almeno trilingui (italiano, castigliano e catalano) e studiano l’inglese come previsto dal curriculum scolastico; a volte può capitare anche di avere a che fare con alunne ed alunni che hanno un bagaglio linguistico di 4/5 lingue utilizzate con pieno dominio. In tutti i casi comunque si tratta di classi eterogenee dal punto di vista della provenienza linguistica, per cui l’italiano si configura sia come L1 che come L2.

Possiamo suddividere le attività laboratoriali proposte attraverso tre grandi macrocategorie per esemplificare come, in maniera progressiva, l’alunno venga guidato in un percorso teso allo sviluppo del pensiero divergente e all’arricchimento lessicale, senza per questo tralasciare le caratteristiche fondamentali di logica, coerenza e coesione testuale.

– Lettere, parole, alfabeti: giochi linguistici che vanno dai semplici cambi di lettera, articolati in metagrammi che creano un percorso semantico tra il termine di partenza e quello di arrivo, fino ad anagrammi, pangrammi, ropalici ed abecedari. Questi esercizi semplici, con cui si sceglie di iniziare il percorso, riscuotono sempre un vivo interesse e una vivace partecipazione nell’allievo, generando un’intensa attività di scrittura anche in chi accusa qualche difficoltà con le metodologie tradizionali o a causa del plurilinguismo, perché si fondono una sorta di manualità pratica nella scelta e nell’ordine delle parole, l’emulazione dei modelli proposti e il rispetto delle regole di quello che diventa un vero e proprio gioco. Il vincolo obbliga alla ricerca mentale di sinonimi e all’utilizzo di quegli elementi della grammatica italiana che spesso si studiano ma raramente si utilizzano (come per esempio i verbi indefiniti o impersonali e le frasi nominali).

– Suoni: si cerca di sviluppare l’attenzione alla lingua nel suo aspetto prettamente fonetico, con esercizi che vincolano ancora una volta la creatività alla sintassi attraverso, per esempio, la stesura di lipogrammi e tautogrammi (con gli illustri esempi di Munari, Sanguineti ed Eco); in seguito l’attenzione al suono si indipendentizza dal significato per farsi pura astrazione in un percorso progressivo che parte da false etimologie e neologismi di varia natura (esercizi molto

<sup>17</sup> <http://www.indicazioninazionali.it>.

fecondi in un contesto plurilingue, ben esemplificati da Maria Sebregondi, Luigi Malerba ed Umberto Eco) per approdare alle traduzioni ad orecchio (*“Non sono sicuro che le parole abbiano un significato, certamente hanno un suono”* (Manganelli, 2008), alle lingue inventate, alla poesia di Toti Scialoja (*“La struttura di queste poesie nasce da un metodo puramente linguistico automatico [...] Gioco fonemico che i bambini intendono d’istinto, che eccita la loro curiosità, li muove alla scoperta della parola nuova come incantevole meccanismo sonoro”* (Scialoja, 1989) e alla poesia metasemantica, che pure non rinuncia mai alla sintassi e alle fondamentali leggi di coerenza e coesione testuale (*“Per millenni il procedimento principe seguito nella formazione e nell’arricchimento del patrimonio linguistico è stato questo: davanti a cose, eventi, emozioni, pensieri nuovi, o ritenuti tali, trovare suoni che dessero loro foneticamente corpo e vita [...] Nella poesia, o meglio nel linguaggio metasemantico, avviene proprio il contrario. Proponi dei suoni e attendi che il tuo patrimonio d’esperienze interiori, magari il tuo subconscio, dia loro significati, valori emotivi, profondità, bellezze. È dunque la parola come musica e come scintilla”* (Maraini, 2007).

– Testi: l’analisi testuale tipica del percorso della scuola primaria, con la classica suddivisione in generi, viene realizzata attraverso componimenti sottoposti al vincolo creativo dettato dalla lettura e dalla successiva emulazione di testi letti in classe dall’insegnante: si realizzano così argomentazioni sul significante (*“Eppure ci sono delle parole che amo moltissimo. La parola BAOBAB per esempio. Ci sono parole che mi piacciono più degli oggetti che rappresentano”* (Guerra, 2000); didascalie di oggetti impossibili di cui si forniscono istruzioni (vedi Munari e Carelman); Blablaba<sup>18</sup> e descrizioni di animali fantastici che potrebbero apparire in un bestiario medievale, con tanto di corredo grafico (un esempio tra gli altri, che suscita interesse già da bambini: Stefano Benni, *Stranalandia*); fiabe e favole rielaborate attraverso differenti tipologie di riscritture a vincolo (abecedari, petit onze, haiku), audiorecensioni e recensioni scritte di libri in tautogramma e lipogramma, con tanto di sfide tra classi parallele, fino ad arrivare alle *“scritture barrejjant las lenguas”*, che riproducono l’esperimento di Diego Marani con l’Europanto con esiti decisamente sorprendenti.

## 6. Conclusioni

La ricchezza della dimensione plurilingue e multiculturale, unitamente ad un approccio nella didattica dell’italiano che utilizza anche la ludolinguistica come veicolo per gli apprendimenti

<sup>18</sup> “Gioco in scatola, famiglia dei giochi di conversazione, basato sulla costrizione ad usare certe parole in un contesto obbligato. In mancanza della scatola non è difficile inventare e costruire mazzetti di carte con qualche contesto obbligato e con qualche sestetto di parole da usare: questo, ovviamente, deve essere fatto da un capogioco che poi non partecipa al gioco” (G. Dossena, *Nuovo Dizionario dei giochi con le parole*, Bologna, Zanichelli, 2004).

in tutti gli ambiti afferenti alla lingua, dal lessico alla sintassi, deriva primariamente dalle infinite potenzialità che ogni sistema linguistico e culturale porta con sé<sup>19</sup>. La possibilità offerta da un contesto in cui è possibile ascoltare, parlare e approfondire tre lingue romanze diverse e quindi tre sistemi culturali differenti (per quanto possano essere considerati affini) deve essere colta non solo per sviluppare una competenza linguistica articolata e complessa, ma anche per formare e definire quella competenza di cittadinanza senza la quale non esiste democrazia, tolleranza, apertura all'Altro e al Nuovo.

Per sfruttare appieno questa dimensione multilingue e multiculturale nelle attività didattiche certamente si continuerà ad operare in un'ottica comparativa nelle sfere di lessico, ortografia e sintassi, cercando di utilizzare la ludolinguistica come strategia didattica che implementi sia il confronto sincronico, mettendo in relazione le lingue romanze tra di loro, sia quello diacronico, con un confronto aperto e manifesto con il latino quale lingua di provenienza e radice comune; la ludolinguistica inoltre, allenando l'interpretazione di nuclei semantici e la ricerca lessicale di sinonimi, facilita l'attivazione di strategie di comprensione sia lessicale (in contesto e fuori contesto) che testuale, svolgendo un ruolo determinante nella comprensione dei testi; inoltre l'implementazione di collegamenti, relazioni, nessi logici tra le tre lingue romanze, è fiera di creatività e soluzioni inusitate, pratiche che oggi possono rappresentare, non solo all'interno delle mura scolastiche, una modalità auspicabile per la risoluzione dei conflitti o anche soloamente per il superamento degli ostacoli.

## 7. Bibliografia essenziale

Benni S., *I meravigliosi animali di Stranalandia*, Milano, Feltrinelli, 2012.

Carelman J., *Catalogo d'oggetti introvabili*, Milano, Electa, 2000.

Ciliberti A., *La nozione di "competenza" nella pedagogia linguistica: dalla "competenza linguistica" alla "competenza comunicativa interculturale"*, in "ItalianoLinguaDue", 2, 2012.

Colombo A. (a cura di), *Il curriculum e l'educazione linguistica*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

Curci A. M., *Il Quadro di Riferimento degli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture (CA-RAP)*, in "Italiano LinguaDue", 2, 2012.

<sup>19</sup> "La parola era un giocattolo, un fuoco d'artificio, un telescopio con trappole. La parola poteva venir rigirata, rivoltata come un guanto, annodata come uno spago e ne venivano fuori sempre nuvolette nuove, altri sorprendenti gingilli. Piano piano imparai ad amare le parole col gusto che il musicista ha per i suoni e i timbri, il pittore per i colori e gli impasti, lo scultore per le forme e la pelle della materia; ma in più c'era tutta l'infinita ricchezza semantica che le parole risvegliano e mettono in moto, che sono capaci d'evocare con precisione terribile o vaghezza dolcissima. La parola era infine un tesoro e una bomba. Ma soprattutto era una caramella, qualcosa da rigirare tra lingua e palato con voluttà, a lungo, estraendone fiumi di sapori e delizie" (F. Maraini, *La Gnosi delle Fanfole*, Milano, Dalai Editore, 2007).

- Dossena G., *Il Dado e l'Alfabeto. Nuovo dizionario di giochi con le parole*, Bologna, Zanichelli, 2004.
- Ghetti M., *Al Ludo! Al Ludo! Appunti di scrittura creativa per la scuola primaria*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 7, 2014, pp. 160-198.
- Guerra T., *Dizionario fantástico*, Rimini, Capitani, 2000.
- Longobardi M., *Acrostici, abbecedari e letteratura*, in "Lend", XXXI, 1, 2002, pp. 14-28.
- Longobardi M., *Vanvere. Parodie, giochi letterari, invenzioni di parole*, Roma, Carocci, 2011.
- Lugarini E., *La formazione degli insegnanti per una educazione plurilingue e interculturale*, in "Italiano LinguaDue", 1, 2012.
- Maraini F., *Gnòsi delle Fànfole*, Milano, Baldini Castoldi Dalai, 2007.
- Munari B., *Le Macchine di Munari*, Mantova, Corraini, 1942, 2016.
- OpLePo, *La biblioteca oplepiana*, Bologna, Zanichelli, 2005.
- Scialoja T., *Amato topino caro*, Milano, Mondadori, 1989.
- Sebregondi M., *Etimologiaro*, Milano, Greco & Greco, 2003.
- Solarino R., *Gli errori di italiano L1 e L2: interferenza e apprendimento*, in "Italiano Lingua-Due", 2, 2010.

Received: February 17, 2019

Revisions received: February 27, 2019/March 7, 2019/March 25, 2019

Accepted: May 4, 2019